



UNIVERSITE D'ORAN2
Faculté des Lettres et des langues
Département de français
Ecole doctorale Algéro-Française
Pôle ouest

Mémoire
En vue de l'obtention d'un
magistère

L'impact des représentations sociales des apprenants sur
l'apprentissage du français

Cas des étudiants de première année de l'université de Blida

Présentée et soutenue publiquement par :
Melle.HADJ-ALI Nesrine

Devant le jury composé de :

HAMIDOU Nabila	MCA	Université de d'Oran	Présidente
TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran	Rapporteur
MIMOUNI Dounia	MCA	Université d'Oran	Examinatrice

DEDICACE

À ma maman

À ma petite sœur adorée

À mon brave frère

À ceux qui m'ont apporté leur soutien tout au long du parcours de ce travail

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement de trois années d'efforts et beaucoup de personnes y ont pris une part plus ou moins directe. J'espère n'oublier personne dans ces remerciements.

*En premier lieu, ma reconnaissance et mes sincères remerciements s'adressent à Mr. **TOUATI** Mohamed pour son soutien, la pertinence de ses conseils, pour la qualité de la relation humaine dont il a fait preuve à mon égard, car sans son soutien sans faille, ce travail n'aurait peut-être pas pu être achevé.*

Je remercie également chacun des membres du jury pour avoir accepté de lire ce travail.

Je tiens aussi à témoigner toute ma gratitude à toute ma famille pour leur patience, leurs encouragements et leur confiance, et surtout à mon frère pour le dérangement que je lui ai causé.

*Mes remerciements vont également à Mm. **MEMOUNI** Dounia pour sa patience aussi et surtout pour son apport moral et physique.*

Le résumé :

Les représentations de l'apprenant jouent un rôle important dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE. Les recherches en didactique des langues ont prouvé que les attitudes et les représentations que se forgent les apprenants à l'égard des langues ont un impact sur le désir de les d'apprendre et à la réussite ou à l'échec. L'étude des représentations sociales que les apprenants se font sur leur apprentissage du FLE permet de repérer les freins et les leviers ; ainsi à la mise en place d'un cadre pédagogique et didactique propice et favorable à l'apprentissage de ces langues. A travers cette étude, nous nous donnons l'ambition de voir l'impact des représentations sociales des apprenants. C'est une occasion aussi pour proposer une démarche visant l'exploitation des lacunes, des motivations et des attentes des étudiants pour réussir un enseignement culturel de la langue française.

Mots clés : *Les représentations/ Les représentations sociales/ Les représentations linguistiques/ Impact/ Apprentissage du FLE/ Motivation.*

The summary :

The learner's representations play an important role in the teaching / learning process of the FLE. Research in language didactics has proven that attitudes and representations that are forged to look learners of languages affect the desire of learning and success or failure. The study of social representations that learners are in their learning FLE can identify the brakes and levers; and the establishment of a framework for teaching and learning and favorable to learning these languages. Through this study, we give ourselves the ambition to see the impact of social representations learners. This is an opportunity also to propose an approach to the exploitation of weaknesses, motivations and expectations of students for a successful cultural education of the French language.

Keywords: Representations / Social representations / Linguistic representations / Impact / Learning FLE / Motivation.

التلخيص :

تصورات المتعلم تلعب دورا هاما في عملية تدريس/ تعلم الفرنسية لغة أجنبية (FLE) . وقد اثبتت أبحاث تعليمية اللغات أن المظاهر والتصورات التي يختلقها المتعلمين بالنسبة للغات لها اثر على الرغبة للتعلم والنجاح أو الفشل. دراسة التصورات الاجتماعية التي يضعها متعلمو الفرنسية لغة أجنبية (FLE) تسمح على التعرف على الفرامل والعنلات ووضع إطار بيداغوجي وتعليمي ملائم ومحفز على تعلم هذه اللغات. من خلال هذه الدراسة، نحن نعطي لأنفسنا الطموح لرؤية تأثير التصورات الاجتماعية للمتعلمين وهذه فرصة أيضا لاقتراح نهج لاستغلال نقاط ضعف و دوافع وتوقعات الطلاب للتعليم الثقافي الناجح للغة الفرنسية.

كلمات البحث: تصور / التصورات الاجتماعية / التصورات اللغوية / الأثر / تعلم الفرنسية لغة أجنبية (FLE) / الحافز.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale :

1- Préambule.....	05
2- Problématique.....	07
3- Hypothèses de travail.....	08
4- Méthodologie.....	09

I - Cadre théorique

Chapitre01: Les représentations sociales

Introduction.....	11
1 - La notion de représentation.....	12
1-1- Origine et caractéristiques de la représentation.....	13
1-2- Attitude et représentation.....	16
1-3- Les stéréotypes.....	18
1-4- La théorie du noyau centrale.....	20
2- Les représentations sociales.....	23
2-1- Définition des représentations sociales.....	24
2-2- Elaboration des représentations sociales.....	29
2-3- Caractéristiques fondamentales des représentations sociales.....	31

2-4- Fonction des représentations sociales	32
3-Identité et représentations sociales.....	34
Conclusion.....	37

Chapitre02: Les représentations en didactique de langues

Introduction.....	39
1- Les représentations sociales des langues.....	40
1-1- Les représentations des langues en contact: bi /plurilinguisme.....	41
1-2- Les représentations linguistiques des langues.....	45
1-3- Les représentations et l'insécurité linguistique.....	50
2-Les représentations de l'apprentissage des langues.....	54
2-1- Représentations et apprentissage.....	56
2-2- Enseignement/Apprentissage en milieu homoglotte.....	69
2-3- Les représentations en classe de langue : effet valorisant/dévalorisant.....	61
Conclusion.....	67

II- Partie pratique :

Chapitre01: Méthodologie et objectifs de la recherche

Introduction.....	70
1- Le public.....	73

2- Outils de recueil de données.....	74
2-1-Enquête par questionnaire.....	76
2-1-1- Visions préliminaires: la pré-enquête.....	76
2-1- 2-L'enquête et passation du questionnaire.....	77
2-2-Le test d'association.....	77
2-2-1- Conception et présentation du test.....	78
2-2-1-1- Choix du test d'association.....	78
2-2- 2-Principe d'évaluation.....	79
2-3-La rédaction.....	79
Conclusion.....	80

Chapitre02: Analyse des corpus

Introduction	82
1- Technique d'analyse des données.....	82
2- Analyse des données du questionnaire.....	83
2-1- Phase de dépouillement.....	83
2-2- Analyse des résultats.....	84
2-3-Les constats.....	105
3- Analyse des données du test d'association.....	107
3-1- Dépouillement et présentation des résultats.....	107

3-2- Analyse des résultats.....	112
3-3- Les constats.....	116
4- Analyse des données de la rédaction.....	118
4-1-Dépouillement des résultats.....	119
4-2-L'analyse thématique.....	120
4-3- Constats	123
4-4-Les erreurs de production	125
Conclusion.....	132

Chapitre 03 : Suggestions pédagogiques et didactiques

Introduction.....	138
1- Favorisation des démarches comparatives et multilingues.....	139
2-La prise en compte des représentations des apprenants.....	144
3- Elaboration d'une compétence interculturelle.....	147
Conclusion.....	149
Conclusion générale.....	153
Bibliographie.....	157
Annexe.....

Introduction générale

Préambule :

Les recherches dans le domaine de l'éducation s'intéressent actuellement aussi bien aux résultats de l'action pédagogique qu'à la façon dont elle se déroule. Nous pouvons même dire qu'elles mettent plutôt l'accent sur ce que fait un sujet dans une situation d'apprentissage. Opérer une centration sur l'apprenant, le considérer comme une partie prenante de l'enseignement /apprentissage ne pourrait, ne saurait se faire sans une prise en compte de ses représentations.

Par ailleurs, travailler sur les représentations de l'apprenant nous amène à nous intéresser à l'autre pôle de l'action pédagogique : l'enseignant. Toute intervention didactique n'aurait tout son sens qu'une fois convoquées les représentations des enseignants et des apprenants. Les représentations qu'ont les professeurs, les apprenants et les institutions se répercutent sur leurs rôles car les représentations portées sur le processus de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères aussi bien socialement parlant qu'individuellement, agissent considérablement sur les pratiques pédagogiques.

Dans notre travail, il s'agit de mettre la lumière sur les représentations des apprenants sur la langue française et sur leur apprentissage qui est en cours de construction et de transformation, même si parfois elles représentent dans l'histoire des sujets un «*déjà là, une antériorité, un ensemble de (pré)conceptions, soit floues soit plus ou moins rigidifiées en stéréotypes* » (Castellotti, Coste et Moore, 2001, p103).

Il est évident que l'image et la représentation que portent les apprenants sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère jouent un rôle primordial et cela implique un impact considérable sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il s'avère utile d'étudier les représentations des étudiants concernant la langue à apprendre, le pays dont ils apprennent la langue et sa culture. Cette démarche va permettre d'une part de comprendre les raisons de la réussite ou l'échec scolaire et d'autre part à proposer un enseignement qui s'intéresse à la dimension socio-culturelle de la langue

Ces dernières années, les recherches en didactique des langues ne penchent que sur la question des représentations et son impact sur le processus d'enseignement /apprentissage des langues ; néanmoins l'étude sur les perceptions de la langue a vu le jour dans les années 1960 où la notion de représentation empruntée à la psychologie sociale, est définie par Jodelet (1989) comme étant : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». (Moscovici, 1994, 62-85) met en évidence l'aspect collectif des représentations sociales en avançant qu'elles sont « collectivement produites et engendrées ». Ainsi il identifie deux processus indispensables pour le fonctionnement des représentations sociales ; l'objectivation et l'ancrage qui permettent de rendre intelligible ce qui est étranger ou nouveau. Moliner (1996) quant à lui, précise qu'avec l'aide du processus d'objectivation qu'un sujet est apte à « reconstituer le réel auquel il est confronté et lui attribuer une signification spécifique ».

Adopter les représentations comme sujet d'étude ouvre une voie à saisir les processus cognitifs et des interactions sociales, c'est -à-dire à comprendre la vie mentale des apprenants.

Problématique :

Le français en Algérie jouit d'un statut particulier, c'est la première langue étrangère véhiculée par un nombre important de la population Algérienne. C'est aussi une langue d'enseignement de certaines spécialités universitaire à savoir, les spécialités scientifiques et techniques. Cependant prenant en compte le passé historique conflictuel Franco-Algérien et avec l'arabisation des administrations son statut devient ambiguë, entre partisans qui plaident son maintien et sa pratique et opposants qui le caractérisent comme langue d'ennemis.

A cet égard, les étudiants en arrivant à l'université et même étant inscrits au département de français ne sont pas une page vierge mais plutôt trainent avec eux des représentations et des problèmes linguistiques en français. Ces derniers

constituent une entrave qui les empêche de poursuivre facilement leur cursus universitaire.

Notre recherche se positionne au carrefour de la didactique des langues et la sociolinguistique et nous l'avons effectuée suite à un certain nombre d'hypothèses émanant de l'idée que les représentations que peuvent avoir les apprenants pouvaient être incontournables dès lors qu'ils sont en contact avec la langue et influencent considérablement son apprentissage. Ceci nous pousse à nous interroger : Quelles sont les représentations et les attitudes des apprenants à l'égard du français langue étrangère? Quel est l'impact de ces représentations des apprenants sur l'apprentissage du français ?

Il s'agira en effet d'identifier les raisons pour lesquels ces apprenants sont motivés par l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ou pas, sachant que pour certains son usage est quotidien alors que pour d'autres il est rare .

Hypothèses de travail :

C'est en nous appuyant sur la théorie structurale des représentations sociales d'Abric (1994) que nous émettons l'hypothèse de l'existence d'un système de représentations sociales dans les savoirs préalables aux apprentissages.

Nous proposons aussi pour hypothèse que la réussite des apprentissages scolaires des langues est tributaire des représentations et des pratiques auxquelles se livrent les apprenants, influençant ainsi d'une manière évidente ses stratégies et pratiques d'apprentissage. L'image du français comme langue étrangère, que chaque élève s'est fait, lui fait acquérir des procédures et des conduites basées directement ou indirectement sur ses représentations du FLE à partir desquelles il décide de son apprentissage. Alors :

-les images favorables relatives à la langue constituent un atout et favorisent davantage les étudiants quant à leur apprentissage du français.

-cependant, les images moins favorables à l'apprentissage de la langue dépendent de la capacité de l'apprenant à mettre en œuvre un double mouvement, celui d'approcher la langue inconnue ou méconnue et dépasser certains obstacles.

Ce travail se vise comme objectif l'exploration et l'investigation expérimentale des représentations d'un échantillonnage d'étudiants inscrits en première année au département de français à l'égard de leur apprentissage de la langue et de la culture française, du pays où la langue est véhiculée ainsi que leurs représentations vis-à-vis de la langue elle-même. Sans omettre de tenter d'extérioriser les raisons qui leur ont poussé à suivre l'apprentissage de cette langue et les entraves rencontrées. A travers cette étude nous cherchons à déterminer le rôle des représentations sur le processus d'apprentissage. Nous essayons de faire surgir leurs lacunes, leurs motivations ainsi que leurs attentes.

Nous apporterons ici quelques éléments de réponse fondés sur une analyse d'un questionnaire réalisé auprès d'un groupe d'étudiants de première année de licence français.

Méthodologie :

Ce travail essaiera d'analyser l'espace sociolinguistique Algérien dans la situation universitaire à travers l'analyse des représentations que se font les étudiants de la langue française, il part du fait de savoir ce qu'une compréhension améliorée et meilleure des représentations peut entraîner sur l'accomplissement, l'assimilation et à la mise en œuvre des savoirs.

Il nous semble donc nécessaire de définir le cadre théorique et pratique dans lequel nous allons nous inscrire. Notre partie théorique réalisée en deux chapitres s'articule autour des concepts clés qui sous-tendent notre recherche: les représentations, l'identité, l'appartenance sociale, les valeurs culturelles et l'apprentissage des langues.

Le premier chapitre est consacré au concept de « représentation », dans lequel nous expliquerons les techniques et les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyés afin de construire nos outils d'investigation et nos méthodes d'analyse. Nous présenterons les points communs et les différences entre les représentations et les notions connexes (opinions, attitudes, stéréotype). Nous nous attardons aussi sur l'importance des représentations sociales, sociolinguistiques et leurs origines, des éléments déterminants pour la compréhension de l'environnement.

Dans le deuxième chapitre nous parlerons des représentations des langues et de l'apprentissage des langues, vu leur importance et leur implication dans l'enseignement et dans la promotion de l'apprentissage.

Notre partie pratique sera bâtie à partir des résultats obtenus de nos recherches sur le terrain. Nous procéderons par une enquête par questionnaire incluant un test d'association libre auprès d'un échantillon d'étudiants de 1^{ère} année en langue française, la finalité étant de répondre à un certain nombre de questions :

- quelles sont les représentations que se font ces étudiants de la langue française ?
- quel est leur niveau en langue française ?
- quel est le degré de pratique et d'utilisation du français par ces apprenants (interaction suffisante ou pas).

Etant donné que les représentations sont au carrefour de plusieurs sciences sociales, nous présenterons dans un quatrième chapitre les réflexions des spécialistes en psychologie sociale, sociologie, en sociolinguistique et en didactique et quelques suggestions pédagogiques car nous ne prétendons pas apporter des solutions définitives à notre problématique, ce travail se veut une petite piste dans la réflexion sur les contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Chapitre 1 :

Les représentations sociales

Introduction :

Les représentations ont la particularité d'être en relation avec tous les aspects et les domaines de la vie sociale. Elles sont convoquées de façon habituelle par le sujet afin de se repérer dans son environnement. Elles sont à la base de la vie psychique des individus et des groupes. Par leur position à l'interface du psychologique et du sociologique, elles jouent un rôle essentiel dans la vie mentale des individus dont les convenances, les sentiments et réactions affectives leur sont tous redevables.

Ces représentations mentales sont à la base de la constitution du sens commun, propre à une communauté, porteuse d'une représentation sociale. Il s'agit d'un ensemble de savoirs, d'informations et de contenus propres à un groupe donné, et largement partagés par ses membres

L'acte de représentation prend source dans un objet réel, extérieur ou une conception intérieure. Cet objet peut être une idée, une théorie, une chose, un événement matériel ou psychique, un phénomène naturel, il peut être réel ou imaginaire mais il est toujours requis. Il devient social quand un groupe d'individus prennent position. Cet objet estimé sinon représenté ou bien retracé devient par la suite un objet social.

L'acte de représentation c'est ainsi, un lien qui existe entre un objet et un sujet grâce à un travail sur l'esprit et sur l'objet. Il débouche à un objet de pensées, un contenu concret permettant la construction de la réalité de l'individu. Il s'agit d'un acte dynamique de la constitution du réel.

Aborder le domaine des représentations oblige de prendre la subjectivité comme un paramètre constitutif de la notion, muni de signification au même titre que d'autres paramètres. Conformément à l'anthropologue Levi-Strauss qui affirme que : *« les faits sociaux ne se réduisent pas à des faits épars ; ils sont vécus par les hommes et cette conscience subjective, autant que leur caractère objectifs est une forme de*

réalité » (Levi-Strauss cité in abdel-fateh, 2006, p145). Autrement dit, le caractère subjectif des représentations doit être compris comme une « *forme de réalité* ».

De plus, prendre les représentations comme sujet d'étude implique à considérer qu'au-delà des groupes et des cultures qui sont en contact, ce sont les individus qui interagissent et ce préalable fait de cette démarche un axe conceptuel et une méthodologie enrichissants.

1- la notion de représentation :

La notion de représentation se trouve principalement dans les disciplines de la psychologie cognitive (représentation mentale individuelle), la sociologie et la psychologie sociale (représentation sociale), l'anthropologie, l'histoire et la pédagogie (conception des apprenants).

Les dictionnaires de la langue français présentent pour le terme de « représentation » de multiples occurrences. En effet, ce terme est chargé de significations, il est rapporté dans divers champs sémantiques. D'après Durkheim la représentation désigne, en priorité, « *une vaste catégorie de formes mentales (science, religion, mythe, espace, termes), d'opinions, et de savoirs sans distinction. Elle est équivalente à celle d'idée ou de système. Elle a une certaine fixité, elle est partagée et reproduite de manière collective. De plus, elle se présente comme des données empiriques, observables, chargées de significations aussi bien pour l'individu que pour celui qui l'observe* » (Durkheim,19678, p520).

Trace d'une origine française, la théorie des représentations s'est développé dans le cadre sociologique pendant le 19ème siècle mais elle n'a pas beaucoup évolué. C'est depuis la dernière moitié du 20ème siècle, que la théorie des représentations est devenue l'élément clé de la psychologie sociale à un point tel

qu'on peut la qualifier de « notion carrefour » actuellement, par son caractère interdisciplinaire et transversal .

1-1-Origine et caractéristique de la représentation :

« *La question des représentations est l'une des plus anciennes de l'histoire des représentations de la philosophie* » (Porcher, 1997, p11) du moment où il s'agit d'explicitier des interprétations du monde. En effet, les représentations sont nées du besoin ressenti par l'être humain de connaître le milieu qui l'entoure, de le maîtriser et de gérer les problèmes des relations dans le monde qui l'entoure.

Il peut y avoir également une certaine liaison entre l'origine historique des représentations avec les sciences sociales, c'est en effet Emile Durkheim qui identifie « *les représentations mentales* » comme des productions mentales sociales relevant d'une « *étude de l'idéalisation collective* » (Durkheim, 1962, p 621).

Il considère aussi que « *puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas* » (Durkheim, 1967, p275).

Ce précurseur, en 1898, divise les représentations en deux types : représentations individuelles et des représentations collectives, tout en attribuant à la sociologie l'étude psychologique des représentations collectives : « *la société est une réalité sui generis ;elle a ses caractères propre qu'on ne trouve pas ,ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers.les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes* » (Durkheim,1898).

Pour lui, les faits sociaux se placent au-dessus des faits individuels. La base de la sociologie qui est le groupe social, est régi par une sorte de système complexe : la

conscience collective qu'il présente comme une instance unifiée et cohérente, faite de croyances, de sentiments, de désirs, de souvenirs d'idéaux et de représentations, partagée par tous les membres d'une communauté, permettant leur union et assurant la continuité au-delà des générations.

Cette conscience collective est de nature spirituelle : *«si l'on appelle spiritualité les propriétés distinctives de la vie représentative chez l'individu, on devra dire de la vie sociale qu'elle se définit par une hyper-spiritualité»* (Durkheim, 1967, p302).

Selon Durkheim, Les représentations collectives sont une forme de réalité sociale et non une vérité, car c'est le fait d'être considérées comme vraies par la population qui est important. Le fait qu'elles soient fondées ou non n'est pas nécessaire. Elles sont douées d'une durabilité remarquable.

Contrairement aux représentations individuelles, dont il admet l'existence, mais qui ont pour faiblesse le fait d'être limitées dans le temps par un changement de mentalité ou la mort de l'individu.

Cette première définition perdure jusqu'à la fin du XXème siècle où la sociologie se réapproprie la notion et lui donne une nouvelle vie à travers les réflexions théoriques de Serge Moscovici¹.

Le caractère variable des représentations sociales induit que les recherches s'attacheront à les découvrir et à les cerner, mais aussi à mettre en valeur leur dynamique, c'est-à-dire les considérer comme des processus.

Des études sur le rapport entre les représentations sociales et l'action, ont été menées par Abric qui s'est intéressé au changement des représentations. Il souligne ces caractéristiques: *« (une représentation est) le produit et le processus*

¹ Le concept de représentation a été notablement développé par Serge Moscovici, chercheur en sociologie, sous l'expression de « représentation sociale », pour définir une modalité de connaissance particulière, servant la communication sociale et résolument distincte de l'univers de la pensée scientifique (Moscovici, 1961).

d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (...). Elle est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes » (Abric, 1994, p13).

Alors nous pouvons dire que :

- La représentation forme un système: il s'agit d'un assemblage d'idées, de croyances et de convenances d'origine du sujet.
- La représentation est un processus : il s'agit d'un mécanisme évolutif et personnel, il donne l'habilité au sujet de joindre à son système ses expériences, qu'elle soit d'ordre personnel ou social ;
- La représentation se forme et s'organise antérieurement, c'est un « déjà-là », le fruit d'une expérience ultérieure.

Jodelet (1989, p40) situe les représentations comme une « *interface* » entre les domaines du social et l'individuel, à partir de là, les représentations se prolongent au-delà de la psychologie et la science sociales passant par les sciences de la cognition, la psychanalyse, l'histoire et touchant la science du langage et la didactique.

1-2- Attitude et représentation :

Les deux notions de « représentation » et « attitude » sont empruntées à la psychologie sociale. Elles se complètent et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre pour leurs nombreux points communs.

De fait, l'attitude est généralement définie comme : « *Une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet.* » (Kolde, 1991, cité par Castellotti & Moore, 2002, p7).

Selon Castellotti et Moore les attitudes regroupent: « *Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituant ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent-être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.*» (Castellotti & Moore, 2002, p7).

Autrement dit, les informations que porte un sujet sur un objet particulier forment ses réserves de croyances sur l'objet. Ces croyances sont, soit motivées par des informations objectives, soit, elles s'appuient sur des préjugés ou des stéréotypes.

On distingue dans les attitudes trois fonctions, qui sont :

- Fonction cognitive : les perceptions des individus sont organisées et structurées dans leurs attitudes. Ces perceptions influencent considérablement le fonctionnement cognitif des individus en l'occurrence 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 dispositif de motivation est déterminé par les attitudes des individus, en effet elles délimitent la portée et l'ampleur de l'implication du sujet. De ce fait, ces attitudes agissent en particulier sur l'investissement psychologique établi durant des interactions.

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

- Fonction régulatrice : l'harmonie entre les croyances, valeurs et opinions des individus et leurs comportements est déterminée par leur système d'attitudes. Elles permettent d'uniformiser et homogénéiser les informations et les connaissances.

En travaillant sur les attitudes, Backer (1992, p12) a distingué une compétence cognitive, une compétence affective et une dimension conative qui déterminent les intentions d'action et affectent les comportements que Ajzen (1985, p22-23) avait représenté de façon hiérarchique en trois composantes : (voir schéma suivant).

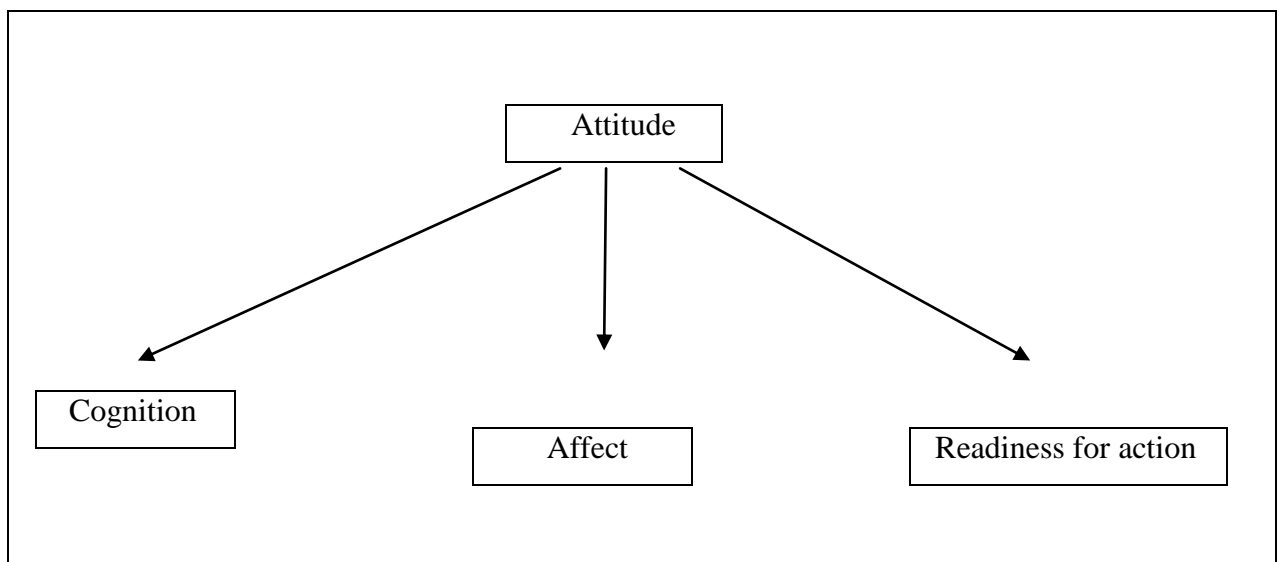


Figure n°1: Les composantes qui affectent les comportements¹

Donc les attitudes constituent une cause des comportements. Ainsi, toute langue pratiquée va susciter de la part des locuteurs des prises de position, des attitudes positives ou négatives à l'égard de 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.

¹ Figure n°1 : 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.

A partir de ces éclairages terminologiques, nous pouvons dire que la représentation est dépendante des attitudes du moment où l'on s'informe et l'on se représente un objet uniquement après avoir pris position à ce propos. En revanche, les dernières recherches sur les représentations sociales (à notre connaissance) ne confirment pas ce point de vue à part les résultats obtenus des travaux effectués par Gigling et Rateau (1999) qui montre qu'une organisation cognitive se structure plus rapidement quand un objet est associé à des valeurs correspondant à celle du groupe d'appartenance des sujets.

Par ailleurs, Moscovici indique également dans ce sens « *lorsque le sujet exprime son opinion sur un objet, nous sommes tenus de supposer qu'il s'est déjà représenté quelque chose de ce dernier* » (Moscovici, 1976, p46).

1-3- Les stéréotypes :

Le mot stéréotypes qui relève également de la psychologie sociale, fait référence à « *une représentation (vraie ou fausse), qui détermine pour partie notre perception du monde et les comportements que nous pouvons adopter à l'égard d'autrui* ». (Amossy,1991).

Ferréol et Jucquois donnent aux stéréotypes la définition suivante: « *Les stéréotypes en tant que constituant des représentations sociales, sont plus précisément « des raccourcis cognitifs » « des schémas perceptifs » ou des théories implicites de la personnalité, relativement rigides, que, partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un groupe et du sien propre.* » (Ferréol et Jucquois,Cités par Sadiq, 2012)

Les stéréotypes sont donc des images mentales qu'un individu a d'un individu ou d'un groupe d'individus.

Tajfel de son côté considère que « *le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence.* » (Tajfel, 1981, p 115).

L'important n'est pas de savoir si ces stéréotypes sont « vrais » mais de savoir les reconnaître comme tels, et de reconnaître leur validité pour un groupe donné et de quelle manière ils affectent les relations entre les membres d'un groupe ; ils ont un rôle déterminant dans le processus cognitif des attitudes linguistiques et des comportements d'apprentissage par le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes.

Par ailleurs, Calvet souligne que : « *Derrière les stéréotypes se profile la notion de bon usage, l'idée qu'il y a des façons de bien parler et d'autres, qui par la comparaison sont à condamner* ». *On trouve ainsi chez tous les locuteurs une sorte de norme qui les fait décider que telle forme est à proscrire, telle autre à admirer: on ne dit pas comme cela, on dit comme cela etc.* ». (Calvet, cité par Sadiq, 2012).

1-4- La théorie du noyau central :

Nous nous référons à la théorie du noyau central établie par Abric (1989). Selon cette théorie, la représentation sociale comprend deux éléments constitutifs : le contenu et la structure, la structure est formée de deux composants complémentaires : le noyau central et les éléments périphériques, mais dont chacun joue un rôle primordial. «*Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui*

qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation ». (Abric, 1994, p21).

Parlant du système central d'une représentation, Abric énonce que *« le noyau central est un sous-ensemble de la représentation, composé d'un ou de quelques éléments, dont l'absence déstructurerait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation dans son ensemble. Il est par ailleurs l'élément le plus stable de la représentation, celui qui résiste le plus au changement »* (Abric, 1987).

Le noyau central ainsi, constitue l'élément fondamental de la représentation qui assure deux fonctions déterminantes : une fonction organisatrice, elle détermine la nature du lien entre les éléments de la représentation sociale ; la deuxième fonction est génératrice, elle donne des significations aux éléments de la représentation. (Abric, 2003, p59).

Les éléments périphériques sont distingués de l'environnement qui les produit, aidant notamment l'individu à avoir une autonomie qui augmente leurs capacités et possibilités d'utilisation. *« Selon la nature de l'objet et la finalité de la situation, le noyau central pourra avoir deux dimensions différentes : soit une dimension fonctionnelle : seront alors privilégiés dans la représentation en constituent le noyau central les éléments les plus importants pour la réalisation de la tâche, (...) Soit une dimension normative dans toutes les situations où interviennent directement des dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques, (une norme, un stéréotype, une attitude fortement marquée seront au centre de la représentation) »* (Abric, 1994, p23).

Il paraît donc que tout élément de la représentation est dépendant du noyau central et que la signification est portée par le réseau de relations issu et entretenu par les éléments du noyau. Ces derniers sont appelés éléments périphériques.

Le système périphérique de la représentation est le fruit des déterminismes historiques et sociaux auxquels est soumis l'individu ou le groupe d'idée ; il se

caractérisé par l'hétérogénéité des éléments qu'il contient, les contradictions et l'acceptation d'un certain niveau de conflit entre les éléments qu'il autorise. Les éléments périphériques ne sont pas en revanche le contraire des éléments centraux : « *les éléments expriment la normalité (mais pas la certitude) alors que les éléments périphériques expriment le fréquent, parfois l'exceptionnel, mais jamais l'anormal* » (Moliner, cité par Abric, 1994, p28).

Ils assurent à leur tour trois fonctions essentielles :

- une fonction de concrétisation : ils présentent la représentation sociale en termes concrets, compréhensibles et transmissibles ;
- Une fonction de régulation : ils rattachent la représentation sociale aux évolutions du contexte ;
- Une fonction de défense du noyau central : le noyau central doit faire face à toute transformation du moment où sa mutation entraînerait un bouleversement complet

Flament(1987), présente les éléments périphériques comme des schèmes, organisés autour du noyau central, « *assurant de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation* ». (Flament, 1987, p209).

Si le noyau central est considéré comme la partie abstraite de la représentation, alors « *le système périphérique doit être considéré comme étant la partie concrète et fonctionnelle.* »(Ibid.) .

Le noyau central et les éléments périphériques fonctionnent comme une entité où chaque partie joue un rôle spécifique mais aussi complémentaire de l'autre.

LE SYSTÈME CENTRAL	LE SYSTÈME PÉRIPHÉRIQUE
la liaison avec la mémoire collective et l'histoire du groupe	permet l'intégration des expériences et des histoires individuelles
consensuel : il définit l'homogénéité du groupe	il subit l'hétérogénéité du groupe
stable - rigide	souple
cohérent - résistant au changement	il subit les contradictions
peu sensible au contexte immédiat	sensible au contexte immédiat
Fonctions : <ul style="list-style-type: none"> • il génère les significations de la représentation • il détermine son organisation 	Fonctions : <ul style="list-style-type: none"> • il permet l'adaptation à la réalité concrète • il permet la différenciation des contenus • il protège le système central

Les caractéristiques du système central et du noyau des représentations sociales

A partir du tableau nous ne déduisons que du moment où elle comporte deux systèmes, un rigide et stable et l'autre flexible et souple, la représentation sociale accomplit une de ses fonctions principale : l'adaptation sociocognitive.

A partir de ces notions, les représentations sociales peuvent évoluer sous trois formes sous l'influence des pratiques sociales :

- Une transformation brutale: on peut observer ce genre de transformation, quand il y a une rupture dans les nouvelles pratiques avec l'histoire d'un groupe d'individus, c'est-à-dire, on touche directement au système central de la représentation (mettre en cause la signification), sans passer par mécanismes du système périphérique.
- Une transformation résistante: il s'agit d'une transformation observée dans les pratiques qui sont en contradiction avec la représentation. On touche ici au système périphérique de la représentation qui, lors de la transformation

résistante, provoque l'apparition de « schèmes étranges » découverts et définis par C. Flamant. Ces mécanismes permettent l'adaptation à la réalité et la différenciation des contenus tout en subissant les contradictions.

- Une transformation progressive : c'est un changement qui s'effectue continuellement sans rupture avec l'élément central. Elle est puisée des convenances et des pratiques ancienne, rares mais s'opposent pas avec la représentation. « *Dans ces pratiques, les schèmes du système périphérique vont progressivement s'intégrer à ceux du noyau central, et jumeler pour constituer, un nouveau noyau et donc une nouvelle représentation.* » (Flament, 1987, p210).

2-Les représentations sociales :

« *Les français sont romantiques, les turcs sont beaux, les méditerranéens parlent avec les mains, les algériens sont nerveux.....* » Combien de dictons, de croyances populaires se basent sur des idées reçues, léguées par notre communauté, la société, les politiques, les médias..... ?

Nous nous sommes élevés qu'on le veuille ou pas avec un certain nombre de représentations dans nos rapports avec les autres. Les représentations sociales permettent en effet aux individus et aux groupes de dominer leur environnement et d'agir sur celui-ci.

L'étude des représentations sociales et des attitudes qui portent sur les langues, les locuteurs et les communautés linguistiques relève du cadre psychologique, social, sociolinguistique et anthropologique. Cependant ce qui est problématique c'est l'interprétation de ces représentations et leur impact sur les individus ; cette variété des disciplines investie par la notion est la preuve de sa vitalité dans les recherches contemporaines. Richesse et vitalité deux aspects de la représentation sociales sont mis en relief par Jodelet qui préconise d'appréhender l'étude des représentations

sociales : « (.....)en articulant éléments effectifs, mentaux et sociaux, et en intégrant, à coté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir » .(Jodelet, 1989, P41)

Le caractère interdisciplinaire des représentations sociales présente un appareil théorique aux larges contours autour de cette notion et qui pose parfois des difficultés d'appréhension. Cette polysémie rend nécessaire des clarifications terminologiques dont nous nous en proposons de les tracer à travers les définitions qui suivent.

2-1- Définition des représentations sociales :

Des définitions multiples ont été données pour les représentations sociales. après avoir exempté les caractéristiques communes à ces définitions, nous nous basons sur quelques unes notamment celles de Moscovici(1989),Jodelet(1989), Doise(1992), Moliner et Rateau(2002) et Flament(2003).

- Une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ;
- Une représentation sociale est l'ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet ;
- Une représentation sociale est un phénomène toujours activé et agissant dans la vie sociale
- Une représentation peut être individuelle ou collective ;
- On distingue plusieurs éléments dans les représentations sociales : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.

En guise de présentation des représentations sociales, nous présenterons quatre définitions qui se complètent et qui représente un bref historique de la notion.

Elles sont basées sur la théorie de Moscovici l'un des fondateurs et précurseurs de la théorie des représentations sociales continuant les travaux d'Emile Durkheim. Ce dernier évoque la notion de représentations qu'il appelait « collectives » à travers l'étude des religions et des mythes.

Moscovici différencie les représentations collectives¹ (inspirées en sociologie par Durkheim), qui se rapportent aux catégories générales d'idées, de visions et de croyances, et les représentations sociales.

Selon Moscovici, les représentations sociales sont « *des systèmes qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implications qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts* ». Elles sont étudiées « *en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale idéale sur laquelle elles sont à intervenir* ». (Moscovici, cité dans Jodelet 1989, p 58).

Pour Jodelet, la représentation sociale est une « *forme de connaissance, socialement élaborée, partagée et distinguée de la connaissance scientifique (...), elle est un savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel* ». La représentation sociale agit sur deux processus importants : l'objectivation « *qui sert à rendre concret ce qui est abstrait, en transformant un concept en une image* » et l'ancrage, « *qui permet d'incorporer un nouvel objet en le mettant dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter* ». (Jodelet, 1989, p 53).

En effet, il s'agit d'un sens commun ,de formes de connaissances construites par le relais social permettant aux sujets de gérer la réalité et de savoir comment se comporter vis-à-vis de l'objet de la représentation facilitant ainsi la communication et évitant ainsi les conflits. Cette forme de connaissance, parce qu'elle se distingue de la connaissance scientifique est appelée « savoir commun » ou « savoir naïf ».

¹ Expliqué auparavant (voir la page)

Pour Abric, la représentation sociale, « est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes ». Elle résulte « de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule, et du système social dans lequel s'inscrit la relation sujet-objet ». Il n'existe pas à priori « de réalité objective, mais toute réalité est représentée, donc construite par l'individu (ou le groupe) et intégrée dans son système de valeurs ; c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même » (Abric, 1994, p13).

C'est grâce aux représentations dont il est porteur que le sujet va déterminer ses conduites, ses actions mais aussi ses réactions face aux situations auxquelles il se retrouve confronté .elles ont donc le rôle de construire et de reconnaître la réalité, et constituent une base active, nécessaire à partir de laquelle le sujet agit.

Selon Moliner, la représentation sociale assure quatre fonctions : « Catégorisation cognitive des objets, identification sociale et individuelle, orientation et prescription des comportements, référentielles de savoirs pour des justifications ou des rationalisations » (Mouliner cité par Seca, 2002, p 80).

Les définitions déjà mentionnées peuvent offrir une vision d'ensemble sur l'étendue du champ notionnel des *représentations sociales*. Elles offrent premièrement « une grille de lecture et de décodage de la réalité » (Jodelet, 1989, p 202), qui permet à l'individu de donner une interprétation propre au monde qui l'entoure.

Les définitions des représentations convergent, pour la plupart d'entre elles, vers trois caractéristiques qui nourrissent entre elles des liens d'interdépendance :

- **La communication** : Les représentations se réfèrent à l'altérité propre de l'individu, à sa façon personnelle de gérer sa communication avec les autres dans un contexte social. il s'agit pour Moscovici d'un postulat de base puisque les individus trouvent dans les représentations « un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur

monde, de leur histoire individuelle et collective » (Moscovici, 1961, p11).

La communication témoigne de l'activité des groupes et constitue un support et un pré requis à une fonction des représentations celle de reconstruire collectivement la réalité ;

- **La re/construction du réel** : les représentations sont une interprétation du réel par rapport à un contexte sociale. Elles sont relatives à un lieu, une situation, un fait, une personne, un événement ou une idée. Elles nourrissent le réel. Toute représentation porte l'empreinte de la vision que porte le sujet sur un objet particulier, mais témoigne aussi du sujet lui-même. Une représentation est bien donc : *«une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble* » (Jodelet, 1989, p36) ;
- **La maîtrise de l'environnement** : Les représentations sont transmises, par le biais du contexte social, les traditions d'une part et l'éducation d'autre part. Ces connaissances permettent à l'individu de se retrouver dans son environnement social et de le maîtriser. les représentations sociales apparaissent sous formes diverses dans le cadre de la Communication sociale (discours, messages et images médiatisées).

Pour clôturer ce point, nous proposons ci-dessous la figuration¹ de Jodelet, qui synthétise en somme la définition des représentations sociales :

¹ Figure n°3 : http://psychologie.u-strasbg.fr/documentation/ELouvet/representations_sociales.pdf

Définition de la notion de représentation sociale

« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique » (D. Jodelet, 1989)

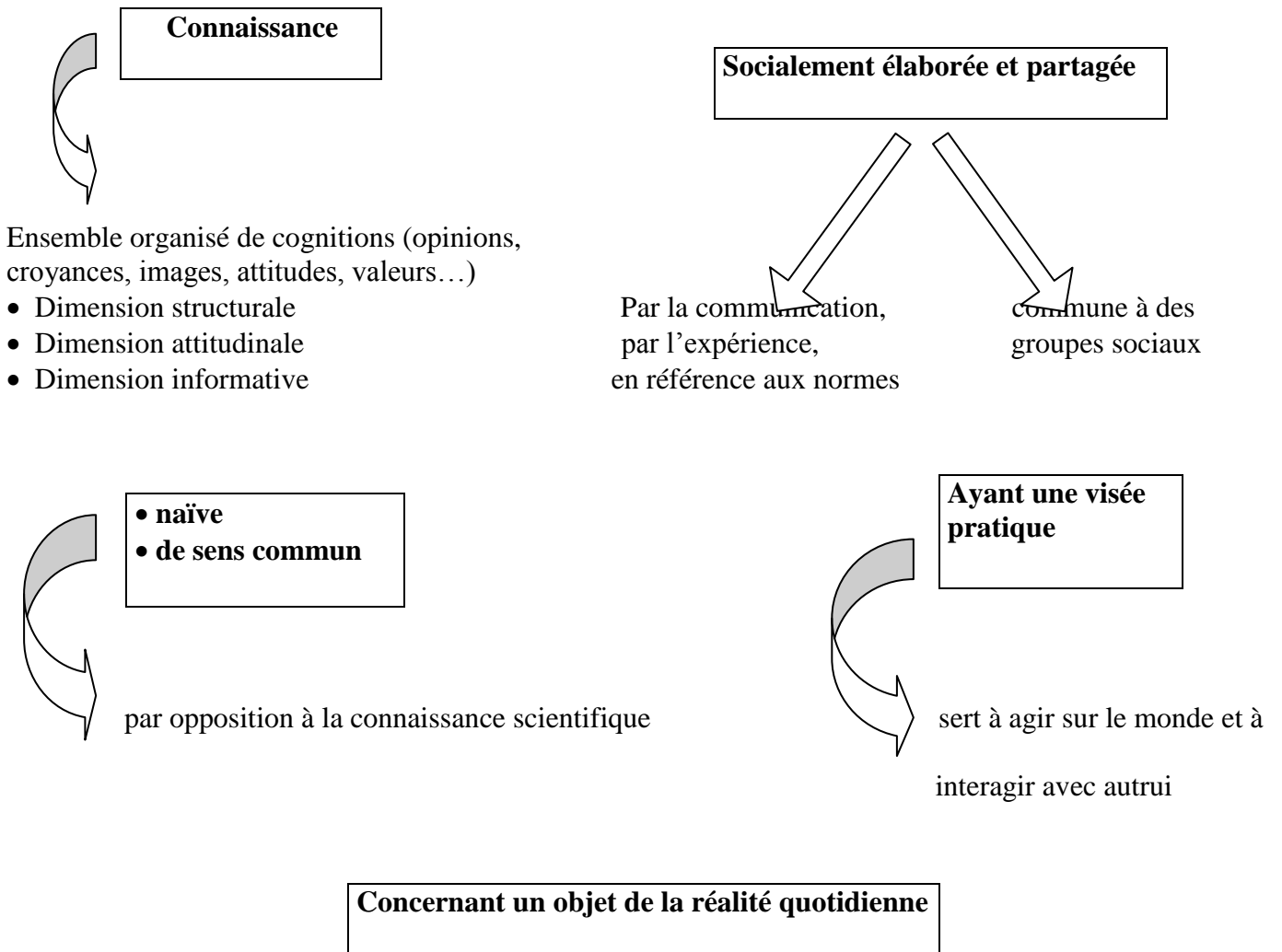


Figure n°2 : Définition de la notion de représentation sociale

http://psychologie.ustrasbg.fr/documentation/ELouvet/representations_sociales.pdf

2-2-Elaboration des représentations sociales :

La relation entre la représentation sociale et le milieu social implique tant la façon dont la société transforme une forme de connaissance en une représentation que la manière dont cette représentation transforme le cadre social.

S'interrogeant sur la formation et l'élaboration des représentations sociales, Moscovici en 1961 montre l'importance, à ce niveau, de deux processus, celui d'objectivation d'une part et celui d'ancrage d'autre part.

Processus d'objectivation : c'est un processus qui permet de trier les informations dont la société dispose. Il s'agit d'une attribution d'images aux notions abstraites, un apport concret aux idées, un établissement d'un lien entre les objets et les mots et une matérialisation de certains schémas conceptuels. Moscovici voyait dans l'objectivation un processus « *de résorption d'un excès de significations par leur matérialisation* » (Moscovici, 1961).

En effet, ce transfert qui réalise entre l'univers mental ou les schèmes et le monde physique comporte plusieurs étapes : (Jodelet, cité dans Moscovici, 1989, p372-373)

- *La construction sélective : liée à la sélection et à la décontextualisation des éléments théoriques. Le tri des informations est réalisé en fonction des critères culturels et normatifs, celles-ci étant détachées du champ théorique auquel elles appartiennent et projetées comme faits d'un univers propre, l'individu ayant le pouvoir de les contrôler ;*
- *La schématisation structurante : relative à la formation d'un noyau figuratif, d'une structure imaginative, qui reproduira une structure conceptuelle ;*
- *La naturalisation : concernant la concrétisation du modèle figuratif, de la façon dont les figures et les éléments de la pensée deviennent des éléments de la réalité, des référents pour les concepts.*

Objectiver des éléments abstraits, complexes et nouveaux implique donc de les transformer en images concrètes, signifiantes, que l'on peut concevoir et assimiler

à travers le « processus d'ancrage » en fonction du cadre de référence et de conceptions familières.

Processus d'ancrage : Le deuxième élément lié à la représentation sociale est l'ancrage, ce processus préside à la formation d'une représentation en lui donnant une efficacité concrète au noyau figuratif et aux idées étranges créées pendant la phase d'objectivation.

Autrement dit, dans le cas de l'ancrage l'intervention sociale se traduit par la signification et l'importance qu'on donne à l'objet représenté et elle suppose l'intégration cognitive de celui-ci dans le système de pensées préexistant avec en plus la transformation qu'elle engendre.

L'ancrage articule trois fonctions fondamentales de la représentation : « *la fonction cognitive d'intégration des informations nouvelles, la fonction d'interprétation de la réalité et la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux* ». (Jodelet cité dans Moscovici, 1989, p376).

Le processus d'ancrage connaît plusieurs étapes, qui permettent l'intégration cognitive de l'objet de la représentation : l'attribution de sens à l'objet représenté ; l'utilisation de la représentation comme système d'interprétation du milieu social, comme cadre et instrument de conduite ; l'intégration des comportements dans un système.

Le processus d'ancrage révèle également une intégration sociale et une appropriation par les groupes sociaux d'une représentation dans la mesure où cette représentation s'élabore dans un environnement social où les conflits sociaux et cultures y font un lieu d'expression. Une connaissance dite de « sens commun »¹se

¹ Moscovici et Hewstone, 1984 cité dans « les représentations sociales », Christine Bonardi et Nicolas Roussiau, Dunos, Paris, 1999, P24.

créée ainsi, devient une construction autonome, distincte de la réalité qui l'a suscitée ; l'ensemble de toutes ces connaissances relatives aux objets sociaux constituent la base de ce qu'on appelle pensées sociales.

L'objectivation et l'ancrage sont deux processus qui se mêlent dans le mouvement d'appropriation du réel et d'orientation des comportements, mais ils participent aussi à tout changement ou évolution des représentations. Ainsi, nous comprendrons que la représentation fonctionne comme un tout.

2-3-Caractéristiques fondamentales des représentations sociales : **(d'après Jodelet)**

La représentation est le fruit des expériences personnelles, des connaissances antérieures, des informations et des références cognitives que les individus, dans un contexte social, récoltent et transmettent par le biais des traditions et de l'éducation.

Selon Jodelet, la représentation se rapporte à :

- La représentation d'un objet : il n'existe pas de représentations sans objet, leurs natures peuvent être variées, de forme abstraite qui se réfèrent à un groupe de personnes. les représentations permettent d'établir un lien, une interaction entre l'objet et les sujets, autrement dit, une mise en œuvre d'une certaine attitude, de comportements que les représentations engendrent ;
- La représentation a un caractère imageant et signifiant où le terme image ne se traduit pas à une reproduction du réel mais inclut également l'imaginaire social et individuel. Par leur caractère imageant, les représentations facilitent la compréhension des notions abstraites, elles associent les choses à leurs mots, elles matérialisent les concepts ;
- La représentation a un caractère constructif : les représentations construisent la réalité sociale. D'ailleurs pour Abric « *toute réalité est représentée, c'est-à-*

dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et de son contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 2003, p253) ;

- La représentation a un caractère symbolique, dans la mesure où le sujet symbolise et matérialise l'objet qu'il interprète en lui donnant du sens ;
- La représentation a un caractère autonome et créatif, elle agit sur les attitudes et les comportements du sujet.

L'étude des représentations sociales permet de mettre en exergue que la pensée sociale s'élabore selon différents modèles ainsi, selon la différence des catégories de personnes les représentations diffèrent.

2-4- Fonctions des représentations sociales :

Nous avons avancé (selon Jodelet) que le sujet se construit des représentations sociales, sa lecture de la réalité mais il adhère simultanément à des interprétations communes à tous les membres du groupe social auquel il appartient. En explorant ces deux caractéristiques des représentations sociales, aussi bien que celles émises supra, Moscovici détermine le rôle qu'elles effectuent. Nous les résumant en les suivantes :

- Des fonctions cognitives : Les représentations sont constituées de connaissances et pensées qui vont indiquer à l'individu des conduites distinctes, normées et partagées par un groupe d'individus. Ces connaissances sont véhiculées par certaines catégories sociales à l'instar de l'éducation, les medias.....

Les représentations jouent des rôles: *d'éclairage* (donner du sens a la réalité environnante), *d'intégration* (incorporer les notions et les faits nouveaux dans les cadres familiaux préexistants) et de *communio*n (assurer des sens communs, dans lesquels une collectivité peut se reconnaître) ;

- Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements : Les représentations prescrivent des pratiques du moment où elles s'imposent à l'individu par la société, de plus par la tradition qui lui dicte ce qu'il devait penser ; elles leur permettent de s'orienter dans leur environnement d'appartenance et engendrent par conséquent des attitudes, comportements et opinions bien déterminés ;
- Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité : elles contribuent à l'interprétation de la réalité quotidienne, à la compréhension des phénomènes nouveaux et inconnus. Elles servent à expliquer, à comprendre et à avoir des actions concrètes sur le réel ;
- Des fonctions identitaires : les représentations sociales participent à la création et à la préservation de l'identité psychosociale. Elles mènent vers une cohésion sociale et communautaire permettant ainsi de distinguer le groupe qui les produit des autres groupes. Dans ce sens Jodelet utilise le concept d'affiliation sociale : « *partager une idée, c'est aussi affirmer un lien sociale et une identité* » (Jodelet, 1991, p51) ;
- Des fonctions de justifications des pratiques : elles sont utiles, notamment dans les relations inter-groupes, pour la justification des conduites sociales et des prises de position. Selon Abric, il s'agit d'un « *nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné* » (Abric, 1994, p18).

Les fonctionnalités des représentations sociales sont multiples, cependant leur fonction essentielle est celle d'*apprivoiser* « *l'inconnu, d'anticiper* »¹ le déroulement des relations sociales par l'alliance des expériences passées et actuelles, de justifier les actions qui touchent les autres participants à la vie sociale et de faire des *prédictions* qui, une fois énoncées, créent les conditions fondamentales à l'intégration dans la réalité sociale.

¹ Neculau, A., *Reprezentările sociale - dezvoltări actuale*, in Neculau, A. (coord.), *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1996, p. 37.

Mais s'il est certain que la représentation dépend de mécanismes cognitifs individuels (ancrage de l'information, transformation en opinion et concrétisation dans l'attitude) certainement, les représentations forment l'essence même de l'identité et de la conscience individuelle.

Les représentations ne sont donc pas seulement l'image qu'un sujet se fait sur un objet, mais elles enrichissent les idées, renforcent les normes et solidifient les valeurs du groupe social dans lequel elles se répandent.

3 – identité et représentations sociales :

La plupart des acteurs qui se sont intéressés aux représentations sociales, se sont interrogés sur le lien entre ces dernières et l'identité sociale dans la mesure où l'individu s'inscrit inévitablement dans un contexte social et culturel qui lui est propre, ce qui permet de qualifier de sociales et cognitives les représentations.

Dans la construction identitaire, toutes ces théories principales de l'identité accordent un poids important l'autre et à son contexte social.

Pour comprendre la notion centrale et particulièrement complexe d'identité, située à l'articulation du social et du psychologique, l'identité peut être définie comme un sentiment dynamique de similitudes et de différences entre soi, autrui et certains groupes.

L'identification sociale se définit comme « *la catégorisation des autres individus (il est de sexe masculin; elle est étudiante....) et la définition de soi en terme de catégorie sociale (je suis une femme, je suis une française....) »* (Vinsonneau, 1999, p32).

Pour Tajfel (1978), l'identité sociale «*est la connaissance individuelle que le sujet a du fait qu'il/elle appartient à certains groupes sociaux avec, en même temps, les*

significations émotionnelles et les valeurs que ces appartenances de groupe impliquent chez lui/elle » (cité in Cercle&Somat, 2002, p99).

Elle est donc liée à « *la connaissance qu'il a de son appartenance à certains groupes sociaux et à la situation émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». (Tajfel, 1978 cité in Cercle &Somat, 2002, p 99).

La théorie de l'identité sociale met en évidence le rôle joué par la catégorisation dans la détermination du comportement sociale. En effet on ne peut parler d'identité sociale sans évoquer la notion de catégorisation sociale. Cette catégorisation est considérée comme un processus cognitif intermédiaire qui donne un sens aux informations relatives au monde d'appartenance pour l'individu.

Comme le souligne Tajfel : « *les caractéristiques de son propre groupe (son statut, sa richesse ou sa pauvreté, sa couleur de peau, sa capacité à atteindre ses buts) n'acquièrent de signification qu'en liaison avec les différences perçues avec les autres groupes et avec leurs différences évaluatives [...] un groupe devient un groupe en ce sens qu'il est perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun, que si d'autres groupes sont présents dans l'environnement* » (Tajfel, 1978, p 295).

A partir des travaux portant sur l'identité sociale nous pouvons identifier quatre approches qui imposent généralement des distinctions entre identité personnelle et sociale d'une part, et représentations personnelles et sociales d'autre part.

La première, issue des travaux fondateurs de Tajfel (1970), considère que l'identité sociale se fonde sur les connaissances ou les croyances dont disposent les individus à propos des catégories sociales auxquelles ils appartiennent ou auxquelles ils leurs sont assignés; « *cette activité (la catégorisation sociale) structurante est nécessaire : elle aboutit à simplifier le réel, à le rendre plus compréhensible et mieux contrôlable* » (Vinsonneau, 1999, p99) ;

La seconde, référant à la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961), considère ces dernières à la fois comme des marqueurs et des modulateurs de l'identité sociale: «*Ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent* » (Durkheim cité par Jodelet, 1989, p51) ;

La troisième, davantage axée sur l'identité personnelle (Markus, 1977), avance que les représentations sociales pourraient être des ressources dans lesquelles les individus puiseraient pour construire un soi spécifique ;

Enfin, la quatrième (représentée par différents auteurs dont par exemple Breakwell, Guichard, Zavalloni) postule l'existence d'un processus de personnalisation des représentations sociales, processus contribuant à l'édification de l'identité personnelle.

De plus, ces différents travaux explicitent divers processus clés d'adaptation relatifs aux liens existant entre identité et représentations sociales :

- La simplification des objets sociaux par le biais du classement social concernant les groupes sociaux ;
- L'appréciation de soi ainsi que les objets sociaux dans le but de les déterminer et les placer dans un contexte social ;
- La personnalisation qui sert à faire basculer certains objets sociaux en objets identitaires, objets signifiant sur le plan personnel.

Il s'agit finalement d'une complémentarité entre l'identité et les représentations sociales. Elles sont en interaction constante et ne peuvent être prises indépendamment. Cette interdépendance représente le moteur principal des processus du changement individuel et collectif. Ainsi, les groupes d'individus doivent prendre en considération les contextes avec lesquels ils sont en contact Pour pouvoir accepter les nouvelles circonstances.

Conclusion :

Les représentations constituent une conception collective et commune sur un même objet. C'est ainsi que les représentations font naître des affinités d'une part et d'autre part engendrent des généralisations aboutissant par la suite en clichés, en idées figées et images stéréotypées.

Tout objet n'est pas forcément le fruit des représentations cependant pour qu'il y ait une représentation, il faut qu'il y ait un objet. Les représentations naissent et progressent à partir d'objets complexes.

Par conséquent, les représentations visent un arsenal commun de connaissances et d'informations sociales que les gens partagent sous la forme de sens commun et à partir desquelles ils construisent la réalité sociale.

Plus que des claques de la réalité, les représentations sont donc un ensemble structuré, chargé de significations, ayant des liens avec un contexte, des circonstances, des traditions, des mœurs et avec la place et l'histoire de l'individu dans un groupe ou une communauté. Etant au cœur du faisceau de ces causes, le sujet déchiffre la réalité dans laquelle s'effectuent des interactions en fonction de ce contexte, choisit plus ou moins consciemment des attitudes et des comportements spécifiques. Grâce à ses représentations, le sujet est amené à faire face à des expériences nouvelles.

Les représentations accomplissent ainsi un rôle tout particulier dans la communication inter groupale. Elles se répercutent sur l'évolution des relations et des échanges entre les individus par l'anticipation de leur développement et l'attestation de leur nature.

Chapitre 2:

**Les représentations en didactique
des langues**

Introduction :

L'intérêt des didactiques pour la notion de représentations s'est véritablement développé dans les années 80, avec les travaux de didacticiens à l'instar d'Astolfi, Develay, Giordan, Vigotsky, etc. Cela étant un rappel, le texte fondateur des chercheurs en didactique, s'agissant des représentations à l'œuvre dans les apprentissages scolaires, a été rédigé par Jean Migne en 1970, et est intitulé « *pédagogie et représentations* ».

Il faut savoir aussi, que Dominique Lafontaine a été la première à insérer la notion de représentation dans la « didactique de l'écriture ». Pour elle, les représentations sont définies comme:

- « des savoirs spécifiques à un moment donné » ;
- « Des rapports liés au savoir » ;
- « Elles sont liées à la réalité » ;
- « Elles sont objectives ».

Nous remarquons alors, qu'il y a une certaine relation didactique établie entre le sujet et les représentations.

Les représentations sont présentes dans n'importe quelle phase de l'apprentissage, que ce soit au niveau processus d'intégration et d'assimilation des savoirs ou au niveau des résultats. Vigotsky dans « pensée et langage » affirme aussi qu'il faut prendre en compte les représentations des acteurs sociaux qui constituent le système éducatif. Encore, « *C. Belisle et B. Schiele ont développé la notion de représentation comme forme de connaissance. Pour eux cette notion est très utile pour comprendre l'élaboration de certaines pratiques telles que les savoirs faire, les techniques, les mythes et les images. Ils s'intéressent aux liens existants entre trois dimensions qu'ils ont pu distinguer (le cognitif; le symbolique et l'idéologique) pour pouvoir atteindre les objectifs recherchés par l'enseignant.* » (Jodelet, 1989 cité in Hadjrab, 2011)

Par son caractère transversal, en didactique des langues, la notion de représentation se décline pour laisser de la place à divers champs de recherche: nous parlons ainsi des «représentations des langues », des «représentations de l'apprentissage », des « représentations des pratiques et des usages », etc.

De plus, les concepts et les termes qui circulent actuellement et qui se rapportent à la notion de représentation des langues, de leur apprentissage sont nombreux, nous citons par exemple : représentation linguistique, représentations métalinguistique ou langagière, conception, perception, déclarations, sentiments linguistiques, sentiments métalinguistiques.

1- les représentations sociales des langues :

Comme nous l'avons déjà vu, la notion de représentation est empruntée à la psychologie sociale, cependant, une problématique se pose concernant son contenu. Zarate se demande s'il s'agissait d'une «*image trompeuse du réel*» (Zarate, 1997, p7), ou bien la réalité sociale existe-t-elle à travers les représentations qui y circulent? Autrement dit, la représentation tire-t-elle son origine de la société ou incarne-t-elle la société en elle-même?

Ce qui caractérise les recherches actuelles portant sur les représentations linguistiques ou langagières est selon Zarate « leur ancrage dans la société ». Ainsi les représentations linguistiques sont automatiquement liées aux représentations sociales. C'est-à-dire, on ne peut étudier les représentations linguistiques sans étudier les représentations sociales et vice versa.

À ce sujet Py (2000) souligne qu' « *il serait préférable et intéressant de voir comment les lexèmes, porteurs des représentations sociales entretenues dans l'anonymat, sont traités et investis de sens par chaque locuteur dans l'interaction. Cet aspect acquiert une signification importante grâce à la dialectique instaurée entre les*

positionnements anonymes et les positionnements individuels des sujets qui élaborent les représentations sociales ».

Ainsi, la construction et la transformation des représentations se réalisent à travers des interdépendances et des interférences qui font permettre de faire apparaître divers acteurs et plusieurs facteurs. Elles tirent leur origine du contexte social et se transmettent par le biais de multiples canaux (média, cinéma, littérature et théâtre, dépliants touristiques, mœurs et traditions, etc.).

1-1- les représentations des langues en contact : bi / plurilinguisme :

La langue est une propriété sociale et chacun de nous en tant que sujet parlant en a une représentation qui se traduit par des jugements de valeur autrement dit, des idées reçues, des présupposés et des stéréotypes sur la langue et y compris sur ses locuteurs.

Calvet donne une définition des représentations -qu'il dit lui-même vague mais que nous trouvons simple comme « *ce que les locuteurs disent, pensent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de celles que parlent les autres (ou de la façon dont les autres les parlent)* ». (Calvet, 1999, p145-146).

Selon M. Yaghelto : « *le locuteur naïf n'est guère capable de prendre des distances avec la langue. Il l'investit tout au contraire de valeurs affectives, esthétiques et morales et portes sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et des préjugés de son époque et de son groupe social.* » (Yaghelto, 1988, p 12).

L'affectivité à l'égard de la langue maternelle ou la langue étrangère, ainsi que les connotations positives ou négatives qui y sont attribuées entrent en jeu au moment de la conception d'une représentation et influent sur leur appropriation, leur pratique ainsi que leur apprentissage.

En plus, l'appartenance sociale, l'histoire de chaque communauté linguistique et culturelle concurrencent à construire l'identité du sujet parlant ou l'apprenant forgeant profondément sa représentation et sa vision à l'égard de la langue en question.

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, Cavalli & Coletta (2002) distinguent certains traits contextuels saisissants concernant l'éducation bilingue : *« la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la norme prescription, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, parmi d'autres »* (Cavalli & Coletta, 2002, p28).

Ces travaux montrent le rôle central que peuvent jouer ces représentations, pour la langue maternelle des apprenants, celles-ci constituent en quelque sorte l'étalon pour l'acquisition des langues étrangères, car les représentations sont élaborées généralement à partir du déjà-là.

Comme le souligne Bernard Py, les représentations produites par les apprenants sur la langue cible et sur ses usagers constituent un facteur important concernant le succès ou l'échec dans l'appropriation de la langue (Py, cité par Amin, 2005, p61).

Cela rejoint les recherches dans le milieu scolaire effectuées par Matthey 1997, Zarate 1997, Candelier 1993, qui montrent que *« les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont les normes, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user »* (Dabène, citée par Moore, 2001, p9).

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 » (Castelloti & Moore, 2002, p 13).

Elles estiment aussi que : « *La plupart des jeunes témoins, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes en contact avec des langues diverses, imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues : on a deux stocks de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre »* Castelloti & Moore, 2002, p 13), cependant « *Ce travail de passage systématique se trouve nettement mis en danger dès lors que les locuteurs doivent manier plus de deux langues.*» *ibid.*

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*» (Castelloti & Moore, 2002, p 13). Certains individus disent qu'ils font des fouillis, qu'ils perdent tous leurs moyens ou alors ils confondent des mots ou font 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*» (Gumperz, 1989, p57). L'alternance codique peut être fluide lorsqu'elle est produite sans pauses ni hésitations et balisée lorsqu'elle est produite en effectuant des pauses, des ruptures, des hésitations ou commentaires métalinguistiques¹.

¹ Thiam, N. (1997). Alternance codique, in Moreau, M-L. (1997). pp32-35.

En effet, faire acquérir ce qu'on appelle le bi/ plurilinguisme dans un système éducatif implique la mise en place de plusieurs pratiques dans le processus d'enseignement / apprentissage où les langues étudiées vont aider les sujets apprenant à développer une compétence bilingue ou plurilingue, une compétence à ces sujets de devenir des locuteurs habiles et compétents. Cette intention pousse à revoir la corrélation entre langue et culture, et à prendre le processus d'apprentissage des langues comme étant un contact de langues d'interposition et d'intervention.

Nous définissons la compétence plurilingue avec Coste, Moore et Zarate (1998, p12) comme : *«une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »* (Coste, Moore et Zarate (1998, p12).

1-2- Les représentations linguistiques des langues :

Castelotti (2001) souligne qu'en linguistique et en didactique des langues, plusieurs courants ont également recours à la notion de représentation. En effet, de nombreux travaux (Blanchet et Robillard,2003; Calvet,1999; Klinkenberg,2001)ont été menés sur les représentations des sujets vis à vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages, sur la question de contacts de langues , et ce qui caractérise le domaine des représentations linguistiques est le nombre impressionnant d'articles, de colloques, d'ouvrages et de programmes de recherche qui lui ont été consacrés ces dernières années sans pour autant mettre fin au flou terminologique qui hante le concept lui-même. Les définitions fleurissent mais souvent contradictoires et parfois confuses.

Dominique Lafontaine souligne : « *Le terme d'attitude linguistique est employée parallèlement et sans véritable nuance de sens à représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a rapport à la langue.* » (Lafontaine, 1997, p 56-57).

A ce sujet, nous nous référons particulièrement à Calvet et Canut :

Calvet propose de distinguer, entre usages et représentations linguistiques. D'après lui, « *les représentations sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques qui sont les leurs et celles des autres. Les représentations concernent au moins trois choses : la forme des langues (comment il faut parler), le statut des langues (ce qu'il faut parler) et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle)* » (Calvet & Moreau, 1998, p 25).

Canut à son tour, trouve que le concept de « représentations » s'oppose au concept de « pratiques linguistiques », en plus de cela elle va plus loin car elle présente des caractères spécifiques à chacune des appellations. Ainsi, elle définit les « attitudes » comme « *l'ensemble des manifestations subjectives vis à vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations gestuelle...)* » (Canut, 1989, p13). afin de les opposer aux « représentations » qu'elle définit comme des « *constructions plus ou moins indépendantes, selon les cas de la réalité observée* » elles-mêmes dissociées des discours épi linguistiques « *énoncés subjectifs des locuteurs ayant pour objet l'évaluation des langues ou des pratiques linguistiques sans fondement scientifique* » *ibid.*

Boyer, quant à lui, 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, 1991, p104).

Boyer explicite 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.

Dans une situation de communication exolingue, les représentations initiales (d'origine) des communautés linguistiques concernant les langues en contact définissent en grande partie le comportement et les attitudes des étudiants par rapport à leur vision et perception des notions de proximité linguistique et de proximité culturelle et sociétale.

La conception même de la notion de « communauté linguistique » cherche à adapter la dimension de l'uniformité des représentations chez les membres de la même communauté. En effet, en proposant la notion de communauté linguistique, W. Labov soulignait le fait qu' « *il serait faux de concevoir la communauté comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes¹ quant à la langue* » (Labov, cité in Boyer, 2001, P23). Pour lui c'est « *un principe fondamental* », « *les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique* » (Labov, cité in Boyer, 2001, p23).

Pour Bourdieu les manifestations linguistiques qu'il s'agit de la langue, du dialecte ou de l'accent font l'objet de représentations mentales c'est-à-dire « *d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents montrent leurs intérêts et leurs présupposés* » (Bourdieu, cité in Boyer, 2001, p42).

Cette interaction entre les attitudes langagières et les représentations permet de mettre en œuvre un réseau d'association de mots et d'idées qui

¹ La notion de norme ici est dans le sens de norme subjective, que l'on trouve dans les attitudes et les discours métalinguistiques (jugements évaluatifs) des locuteurs. A distinguer de la norme objective, interne au système que le descripteur (le linguiste) met en valeur, et de la norme prescriptive relative au bon usage. Ces trois normes ont été distinguées par Alain Rey dans un article précurseur "Usages, jugements et prescription linguistique", in *Langue française*, n°16, décembre 1972.

appartiennent à "l'imaginaire linguistique" des individus : « *Les représentations langagières qui se livrent à travers le discours épilinguistique¹ 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* » (Bothorel - Witz, 2008).

Cet imaginaire linguistique est donc constitué 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, 1991, p97). Cécile Canut (1996) glose l'imaginaire linguistique comme étant constitué de normes objectives et d'autres subjectives; et a établi le schéma² qui suit et qui témoigne de la rétroaction de l'imaginaire linguistique sur les usages :

¹ 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 Figure n°1 :(Canut C, 2000, p72).

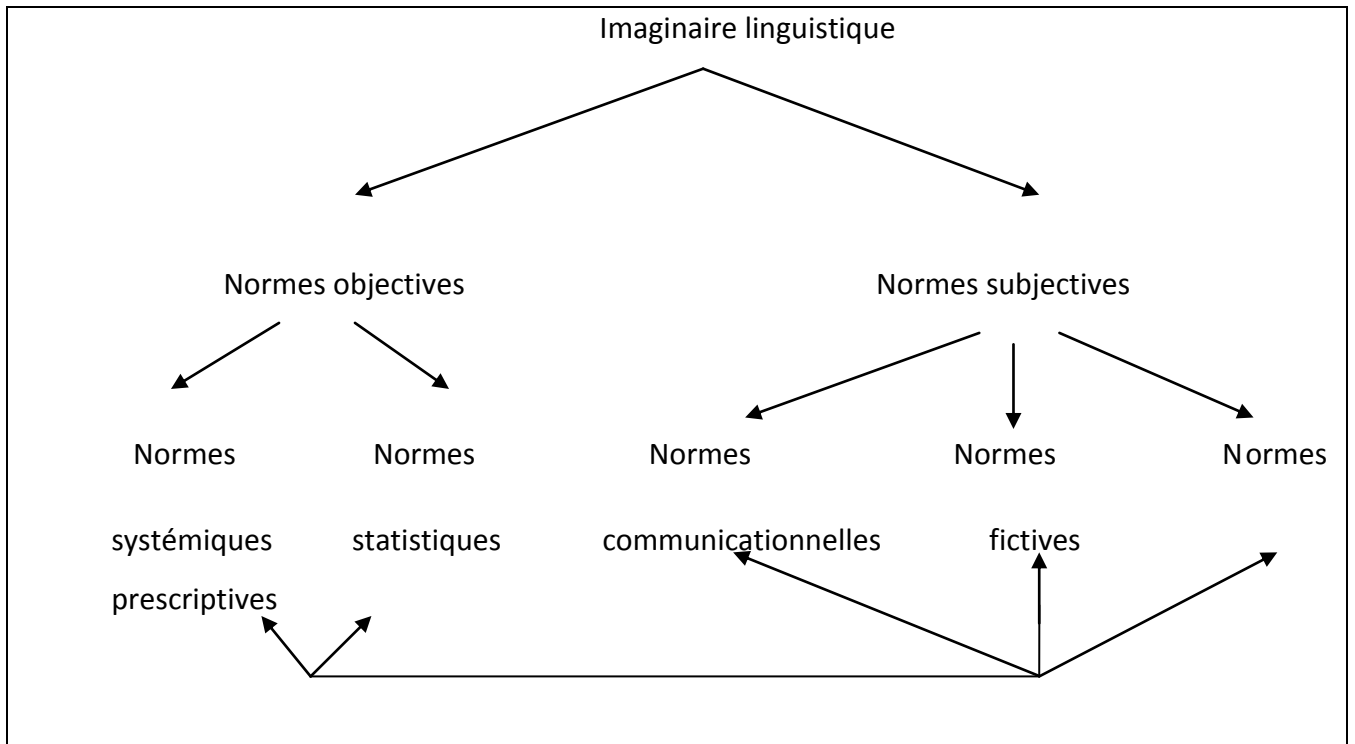
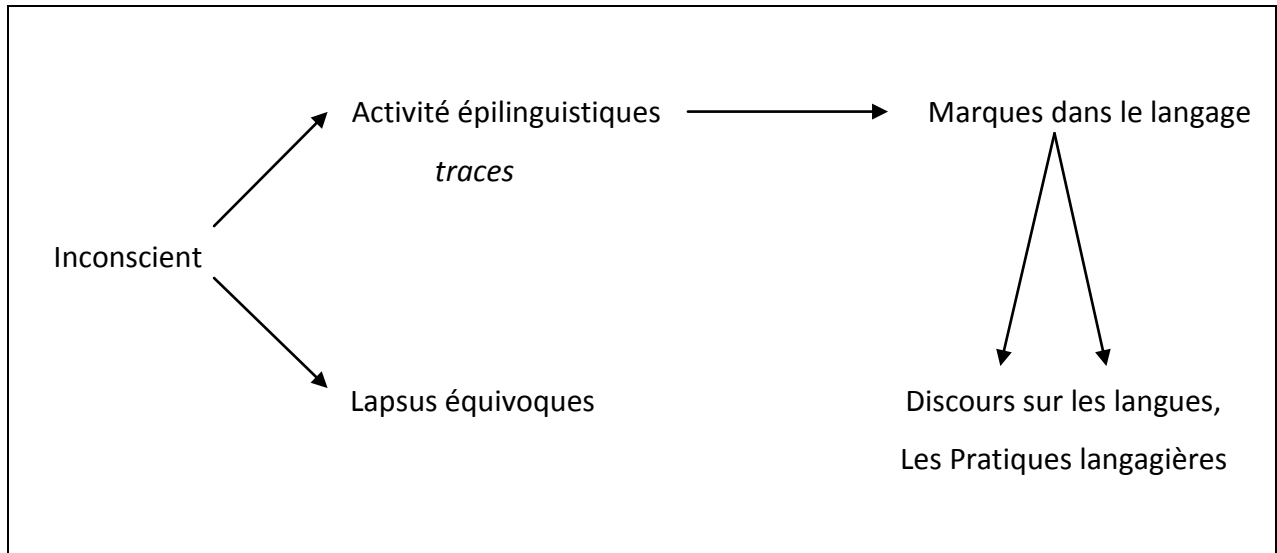


Figure n°1 : La rétroaction de l'imaginaire sur les usages

Toute interaction fait émerger un discours épilinguistique non fini mais dynamique. Cette activité épilinguistique particularise chaque sujet et son rapport avec autrui « *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).

Culioli (1968) a comparé cette activité épilinguistique avec l'activité métalinguistique. La première est définie comme étant une activité non consciente tandis que la seconde est définie comme consciente parce qu'elle détermine l'organisation des représentations langagières auxquelles nous avons accès. Cette activité épilinguistique a ses traces et ses marques dans l'activité langagière, et 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 (...)* ». (Culioli cité par Morsely, 1990, pp.77-86). Ces traces ne peuvent pas être des accidents de

langages mais plutôt des lapsus, ratages, résultant du « *savoir insu qui parle à travers la langue* » (Prieur, 2013, p134).



Figure¹ n°2 : La mise en discours épilinguistique

Cependant, Calvet rebondit sur le fait que la langue ne doit pas être réduite à un simple instrument de communication parce qu'elle n'est ni transparente (Py, 2000), ni neutre (Calvet 1998) : « *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, 1998, p463).

En somme, les représentations linguistiques des individus sont influencées par leur vécu sociolinguistique. Ainsi, les représentations linguistiques se forment et se

¹ Figure n°2: Canut C (2000), Subjectivité, imaginaire et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique", p74

transforment conformément à l'image que portent les locuteurs de leurs parlés par rapport à celui des autres langues.

1-3- les représentations et l'insécurité linguistique :

En s'inspirant des travaux de Bourdieu (1985) et de Labov (1972), Francart (1997) explique que, souvent, les individus se construisent des représentations linguistiques négatives quand ils comparent comment qu'ils se comportent avec d'autres catégories de locuteurs, car ils perçoivent un écart entre leur parler et celui d'un autre groupe.

Des insécurités linguistiques peuvent ainsi être générées par la construction certaines représentations linguistiques négatives.

Lorsque, pour certaines raisons sociales, les locuteurs se sentent à l'aise dans leur façon de parler on parlera alors de sécurité linguistique. A l'inverse, on parle d'insécurité linguistique lorsque « *les locuteurs considèrent leur façon de parler comme un peu dévalorisante, ils n'ont pas en leur possession la compétence linguistique reconnue légitime¹ et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas* ». (Francard, 1997, p200)

Bourdieu constate que les locuteurs faisant partie des catégories sociales dominées manifestaient un sentiment d'auto dévalorisation, ces derniers sont « *voués au silence ou au discours détraqué* »² dans des situations de communication parce qu'ils ne possèdent « *ni capital économique, ni capital culturel (dont la langue légitime est une composante)* » (Bourdieu 1982 cité par Boyer, 2001, p37), ce qui explique leur soumission à plusieurs : « *corrections, ponctuelles ou durables auxquelles les dominés*

¹ Francard. M, (1997, pp201-202) : « La légitimité /illégitimité attribuée à une forme linguistique (...), à de 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

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 leur propre langue ».(Bourdieu 1982 cité par Boyer, 2001, p38).

Ces données nous renvoient vers l'hypothèse de Labov qui stipule que l'insécurité linguistique présente des indicateurs et le pertinent d'entre eux est la rupture qui existe entre ce qui est dit et ce qui est pensé et que « *la forme ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence* ».

Beaucoup de chercheurs, notamment Labov (1976), Bourdieu(1982) 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 qu'elles sont ainsi plus prédisposées à se conformer aux exigences du marché des biens symboliques en particulier dans le domaine des pratiques linguistiques* ». (Francard, 1997, p171).

Si l'insécurité linguistique est « la recherche d'une légitimité linguistique » (Houdebine 1993, p33), la sécurité linguistique se distingue par l'envie de pratiquer la langue car elle correspond aux pratiques admissibles, autorisées et raisonnables. En effet ce comportement est justifié soit par le fait que les locuteurs ont bel et bien « la légitimité linguistique » soit, ils ne prennent pas vraiment conscience de l'écart qui les distancie.

Clavet (1999), pour élucider « la situation créolophone », a représenté sous forme de schéma, « les quatre situations cardinales théoriques du couple sécurité/insécurité linguistique ». (Clavet, 1999, p170).

		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

Figure n°3 : couple sécurité/insécurité linguistique

Selon Calvet (1999), les représentations touchent au moins à trois aspects de la langue: la forme des langues c'est-à-dire comment les gens parlent et comment il faut parler, le statut des langues c'est-à-dire ce qu'il faut parler (la langue légitime) et leur fonction identitaire c'est-à-dire ce qui caractérise la communauté. Ces trois représentations sont à l'origine de trois types d'insécurité linguistique (insécurité formelle, insécurité statutaire et insécurité identitaire) qui ne sont pas innés mais acquis sous l'influence de l'environnement sociolinguistique du locuteur autrement dit sous l'effet de l'insécurisation. Calvet (1999, p172) propose d'ailleurs trois types d'insécurisation :

- Insécurisation formelle: le discours de l'autre, la correction sociale, le feedback, font comprendre au locuteur qu'il "parle mal". Ce qui est très courant et facile à observer. Elle est liée au sentiment de ne pas être capable de bien parler sa langue ;

- Insécurisation statutaire: le discours social; l'idéologie dominante, font croire au locuteur que ce qu'il parle a moins de valeur que d'autres formes linguistiques en présence, qu'il parle par exemple un dialecte ou un patois et non pas une langue. Elle est liée au sentiment que sa langue est moins prestigieuse qu'une autre langue ;
- Insécurisation identitaire : le groupe, la communauté font sentir au locuteur qu'il ne parle pas la même forme que ses pairs, qu'il n'est pas reconnu comme l'un des leurs à cause de ce qu'il parle ou de la façon dont il parle.

L'insécurité linguistique engendre ce qu'on appelle l'hypercorrection. Calvet remarque que : « *L'hypercorrection peut être perçue comme ridicule par ceux qui dominant la forme légitime et qui vont donc en retour juger de façon dévalorisante ceux qui tentent d'imiter une prononciation valorisée. Cet emboîtement peut se poursuivre à l'infini, et nous montre l'ancrage social profond des attitudes linguistiques.* » (Calvet, 1998, p56).

Bouderau, Dubois et d'Entremont (2008) affirment que pour comprendre les comportements et les pratiques linguistiques des individus, il est intéressant de prendre en considération leur positionnement entre la sécurité et l'insécurité linguistique.

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* » (Hamers, 1997, p67).

Selon les profil personnels ainsi que les représentations qui leur sont attachées, Chaque locuteur cultive une certaine affinité avec la langue ou les langues: « *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 (...) » (Perrefort, 1997, p 321).

2- Les représentations de l'apprentissage des langues :

Les représentations, dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, sont susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation. Ces représentations sont en relation avec l'appartenance sociale et l'identité propre des locuteurs, et donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans les pratiques langagières.

Les recherches effectuées en contexte scolaire montrent que les représentations et les comportements que les apprenants ont façonné vis-à-vis des langues se répercutent considérablement sur l'envie et la motivation de leur apprentissage, ainsi de sa réussite ou son échec. Ces images « *déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* » (Castellotti & Moore, 2002, p10).

En effet, 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 de les apprendre* » (Beacco & Bryam, 2002, cité par Gabin, 1). Cela rejoint les recherches dans le milieu scolaire effectuées par Matthey (1997), Zarate (1997), Candelier (2003) qui montrent que « *les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont les normes, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils*

développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user » (Dabène, citée par Moore, 2001, p9).

C'est pour cette raison que plusieurs approches didactiques et systèmes éducatifs s'attardent sur l'étude et l'exploration des représentations des langues chez les apprenants. Cette centration sur les apprenants dans les processus d'apprentissage va permettre de corriger et d'améliorer les anciennes pratiques pédagogiques et didactiques et les apprentissages des langues.

2-1- représentations et apprentissage :

La psychologie cognitive s'intéresse depuis longtemps à la manière dont les individus se représentent mentalement leur savoir. Dans ce cadre, une représentation mentale est définie comme « *le produit d'un travail d'imagerie mentale, rendant compte de nos capacités à nous représenter un objet donné, ce à partir de nos cinq sens* » (Meunier, 1999, p 10-35 et76).

Linard (1990) définit les représentations individuelles des apprenants en leur attribuant le concept de « styles cognitifs ». Il s'agit de « *dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts* ». (Linard, 1990, p130).

les représentations interviennent dans la conservation des connaissances, elles peuvent être utilisées en vue d'en construire des nouvelles, elles sont la trace d'une activité antérieure, elles sont donc en perpétuel transformation ,elles ne font pas qu'évoquer elles interviennent également dans l'identification de la signification et dans la sélection des informations : « *les événements, le contexte, les messages perçus fournissent les éléments externes(informations nouvelles)et activent les éléments internes(savoirs mémorisés),on voit l'importance que les représentations prennent dans la construction du sens :acquérir une Connaissance ,c'est d'abord passer d'une*

conception préalable à une autre plus pertinente par rapport à la situation »(Giordan,1996,p13).

Le concept de représentation, en pédagogie, a été utilisé dans le but d'aider les enseignants à faire émerger les représentations antérieures initiales des apprenants, et de les transformer si la situation oblige.

En didactique de langues, « *l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir, mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...), mobilisés dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues* ». (Castellotti & Moore, 2002, P9).

Pour la linguistique de l'acquisition, « *les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance qui sépare le système de leur langue de celui de la langue à apprendre* » (Castellotti & Moore, 2002, P9).

En ce sens, Véronique dit que : « *La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné, en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations pour lesquelles la représentation fait sens* ». (Véronique, 1990 cité dans maria-habib,2009).

Py de son côté distingue entre « *les représentations de référence, en mémoire qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci adhèrent ou pas) et les*

représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction ». (Py, 2000, p 14).

Les représentations sont analysées selon un assemblage de connaissances qu'un sujet fait appel inconsciemment lors d'un traitement de l'information, qu'elles fassent ou pas l'objet d'un apprentissage. Les représentations renvoient généralement à des stratégies de réflexions qui invoquent une référence standard qui précède les apprentissages formels *«elles se révèlent, faute de mieux, des alternatives aux modèles canoniques et scientifiques* » (Jochua et Dupin, 1999, p65).

Develay voit en elles *«des théories personnels du monde»* (Develay, 1992, p76).

En ce qui concerne les représentations liées à l'apprentissage des langues, les travaux de Zarate (1997), Muller (1998), et Matthey (1997), exposent l'influence des représentations que portent les apprenants sur la langue à apprendre, sur les locuteurs et sur leur pays. Ces représentations constituent soit un atout qui favorise l'apprentissage soit un obstacle qui le bloque.

Muller (1998) et Perrefort (1997) révèlent une corrélation entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. *« Ainsi, une image négative de l'Allemagne correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'Allemand »* (Muller, 1998, p 87).

Cadelier & Hermann-Brennecke (1993) montrent de façon plus générale que *« le contact scolaire avec la langue étudiée, influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs- cible. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société »*. (Cadelier & Hermann-Brennecke, 1993, p103).

Ces conceptions convergent toutes vers la réflexion déployée par Reuter(1996) concernant l'utilité didactique des représentations qui repose sur plusieurs hypothèses:

- Les représentations sont en relation avec les performances.
- Elles peuvent constituer des aides à la pratique et à l'apprentissage.
- Elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et à l'apprentissage.
- Elles sont modifiables.

2-2- enseignement /apprentissage en milieu homoglotte :

Tout enseignement /apprentissage des langues étrangères est déterminés par le contexte social dans lequel il se réalise. En effet, c'est sous l'influence de l'environnement et du contexte social que se construit une classe de langue avec tous ses participants, et à son tour, la classe de langue reconstruit un autre système social.

Une prise en compte des du contexte social et didactique s'avère alors nécessaire pour l'élaboration d'un enseignement /apprentissage des langues. Selon Rispaïl, le terme de « socio-didactique » désigne, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prend en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignant(e)s et des élèves pour réaliser une réelle "centration sur l'apprenant" (Rispaïl,1998,p445).

Une situation d'enseignement/apprentissage satisfaisant implique sa concrétisation dans un milieu homoglotte, il s'agit d'apprendre une langue cible dans un environnement homoglotte qui se spécifie par l'omniprésence de la langue étrangère (Beacco, 2000, p58). Par exemple apprendre le français en France, en Belgique ou en Suisse francophones...

S'agissant des apprenants étrangers, il est question d'une précaution bien plus qu'un accompagnement: inciter les apprenants à faire des sorties sur terrain, faire des rencontres sociales avec des locuteur natifs où la langue étrangère est aisément parlée :(séjour linguistique, formation universitaire à l'étranger, stage de formation

professionnelle...), les apprenants entrent en interaction, ils réalisent des actes sociaux, relationnels, pratiques. Cette « *immersion permet à l'apprenant de construire des interprétations non seulement linguistiques mais également culturelles par rapport au pays d'accueil. Cette situation de rencontre va ainsi, lui permettre de confirmer ou d'infirmer les représentations qu'il avait de ce pays étranger et de sa population* ». (Beacco, 2000, p58).

En revanche, Bochner (1982, p6) conclut que «contrairement à l'opinion reçue, les contacts intergroupes ne réduisent pas nécessairement les tensions entre les groupes, les préjugés, l'hostilité et les comportements discriminatoires. Cependant, on entend souvent les politiciens les dirigeants religieux et d'autres personnalités dire que si les gens d'origines culturelles diverses étaient amenés à se rencontrer, ils parviendraient à coup sûr, à apprécier mutuellement leurs points de vue respectifs et en viendraient à se comprendre, à se respecter et à s'aimer ». (Cité in Byram & Zarate , 1996, pp137-138).

Zarate constate de son côté que le voyage en lui seul ainsi que les connaissances culturelles collectées durant le séjour ne permettent pas l'élaboration d'une représentation positive. Elle ajoute également : « *la rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres visions du monde, constituent des points de friction, des lieux de disfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherche d'abord, le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne le renverrait pas à sa propre image* » (Zarate, 1986, pp24-25).

La majorité des situations homoglottes est réalisée par des séjours scolaires (généralement fréquents en Europe). Ces séjours sont plus que des voyages touristiques car ils permettent aux apprenants d'une part d'observer les pratiques linguistiques directes et de découvrir un contexte social et scolaire complètement

différent du leur. D'autre part, il s'agit d'une situation d'apprentissage dépourvue des contraintes institutionnelles aidant ainsi les apprenants à l'accès et à l'acquisition spontanée de la langue étrangère pour l'exploiter par la suite.

Ainsi, l'objectif premier de l'enseignement d'une Langue Etrangère est d'organiser l'apprentissage autour de situations qui se rapprochent le plus possible de la réalité de la vie quotidienne de l'étranger, et ce en vue d'une utilisation future de la langue dans l'environnement cible.

C'est ce que théorise l'auteur Serge Borg en exposant que « *Nul doute que l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu homoglotte constitue un double atout que seule la dimension synchronique peut offrir. En effet acquérir une compétence dans la perspective de vérifier une performance différée est le schéma diachronique traditionnel dans lequel s'inscrit le « projet » éducatif de l'apprenant. [...] En milieu homoglotte, cet après cède la place au pendant, et il y a tout lieu de mettre en évidence les lignes de force qui caractérisent ce type d'apprentissage volontairement ancré dans la simultanéité temporelle et géographique* ». (Borg,2001).

2-3- les représentations en classe de langue: effet valorisant /

dévalorisant :

Comment les apprenants conçoivent-ils l'enseignement /apprentissage des langues? Quel est leur modèle d'un enseignement/apprentissage efficace? Quelles sont leurs représentations de la langue cible? Les apprenants (comme les enseignant(e)s) peuvent être jugés d'un point de vue multidimensionnel, « *en tant que sujets psychologiques et en tant que sujets « sociaux » ayant des pratiques sociales de la langue et développant à son égard des pratiques, des comportements, des attitudes, des attentes et des représentations* » (Barré-De Miniac, 2000, p146).

Ces représentations sont particulièrement importantes dans l'enseignement/apprentissage (Castellotti & Moore, 2002; Moore, 2001; Zarate, 1997).

Les représentations sociales sont « *constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances* » (Castellotti & Moore, 2002, p21). Elles sont à considérer comme « *une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les démarches éducatives* » (*ibid.*).

Prendre en compte les représentations des apprenants ne permet pas à lui seul la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Il faut faire appel à l'autre pôle de l'acte pédagogique : l'enseignant. Les représentations sociales des enseignant(e)s de la langue étrangère et leurs croyances ne sont pas à exclure. Dans sa synthèse de la littérature sur l'apport des représentations des enseignants, Pajares (1992) conclut que la planification des cours et la pratique de classe sont tributaires des représentations et des croyances des enseignant(e)s qui se retrouvent dans une situation peu confortable, dans la mesure où ils doivent gérer leurs représentations, promouvoir une langue et une culture étrangère dans un contexte national et un système éducatif qui vise à la promotion de l'identité nationale (locale). Quant au sociologue Roland Meighan (1990), il suppose que les enseignant(e)s perçoivent les apprenants selon au moins sept façons qui peuvent être construits métaphoriquement comme:

- « des résistants »;
- « des réceptacles »;
- « du matériel brut »;
- « des clients »;
- « des partenaires »;
- « des explorateurs individuels »;
- « des explorateurs démocratiques ».

Meighan souligne que « ces construits doivent être conçus dans un continuum qui reflète la nature de la relation de pouvoir formateur-formé » (Meighan, 1990). « *Ils traduisent la vision du monde de l'enseignant(e) et ont une influence profonde sur sa pratique de classe* » (*ibid.*).

Il faut noter aussi que l'apprenant n'est pas une page blanche, et à son arrivée à l'université, cet apprenant apporte déjà des croyances, des perceptions et toute une forme de connaissances antérieures relatives au domaine ou l'objet étudié qui doivent être valorisées pour réussir son apprentissage. .
Lors d'une séquence d'apprentissage d'une langue étrangère, des procédés de valorisation et de dévalorisation se manifestent comme tel :

- Le premier procédé correspond à présenter à chaque fois aux apprenants des situations communicationnelles relatives au pays d'origine (la lettre de voyage)¹. Par exemple, les personnages parlent français dans un pays non francophone.
- Le deuxième procédé consiste dans de l'apprenant concernant son pays par rapport aux autres. Ainsi le pays d'origine est valorisé à travers l'exposition de ses domaines
- Le troisième procédé consiste dans la capacité de l'apprenant à anticiper ; et cela à travers des écrits montrant les progrès et les réussites à venir dans les différents domaines (urbanisme et architecture, environnement, progrès social...).

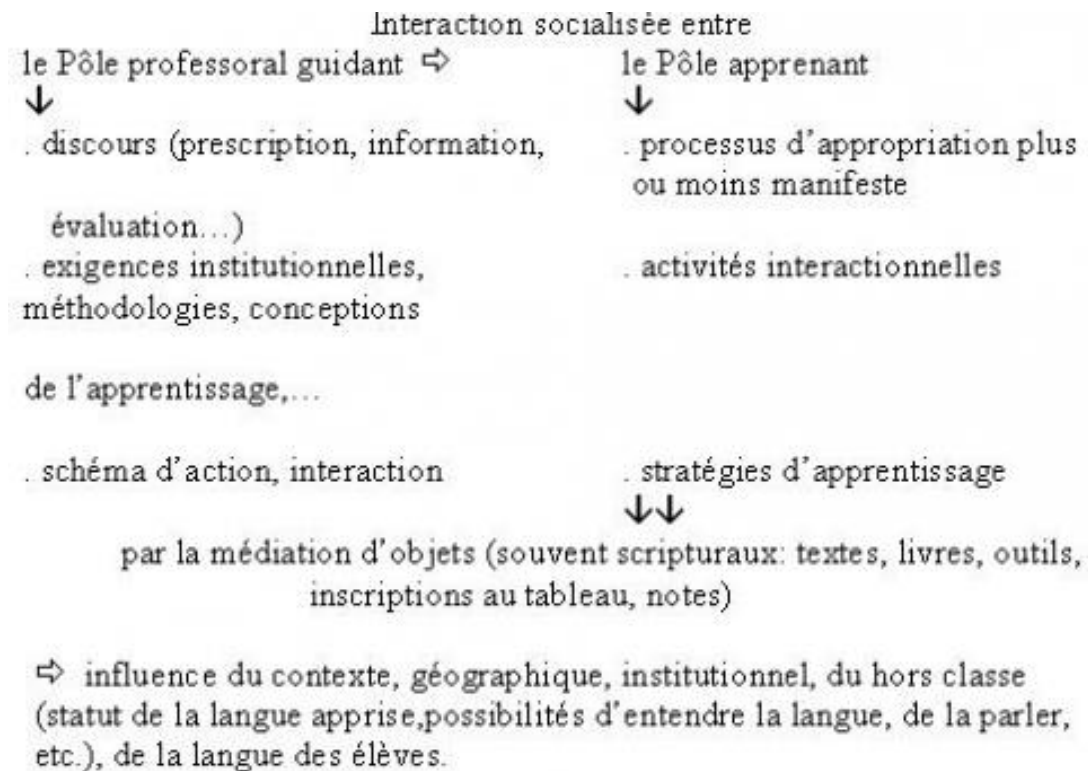
A travers ces procédés, nous constatons l'apprenant aux dépens de la culture étrangère, il va valoriser sa culture d'origine. Par conséquent, les effets de dévalorisation de la culture étrangère ne pourront être perçus et manipulés qu'à travers les effets de valorisation de la culture d'origine de l'apprenant.

Selon Zarate, à partir de ces procédés une règle descriptive peut être formulée: *«là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du*

¹ Pour décrire le pays de l'apprenant, le touriste étranger s'y rend en voyage ; les lettres envoyées aux proches deviennent des documents écrits certes en anglais, en français, ou en allemand mais témoignent de l'intérêt du patrimoine national visité.

«système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne». (Zarate, 1993, p18).

Apprendre une langue étrangère dans une situation de classe peut être représenté par le schéma suivant :



Ces influences constituent les représentations de l'apprenant de soi, de son environnement et sont en étroite relation avec sa motivation. Ces représentations font naître la motivation des apprenants dans ces deux aspects qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques; elles justifient ainsi leurs façons d'agir et de réagir au cours de leur apprentissage notamment celui des langues étrangères.

L'apprenant, dans une situation d'apprentissage adopte des attitudes et des comportements selon sa façon de raisonner ainsi que ses images personnelles et environnantes qu'elles soient favorables ou défavorables, tout en se mettant sous un processus interprétatif propre à lui.

Toujours au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui peut avoir un impact sur les représentations de l'apprenant est le rapport qu'il entretient

avec sa langue maternelle ainsi que son maniement. Porquier & Py, (2004, p59) présentent une distinction entre deux niveaux d'interaction dans l'appropriation d'une langue : le contexte macro et le contexte micro. « *Le contexte macro fait référence aux déterminants sociaux tels que : la politique éducative (le rôle de l'établissement), les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes... Le micro fait référence à la salle de classe, il correspond à des moments ou à des séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction* » Porquier & Py, (2004, p59).

De surcroît si la représentation est définie comme l'image qui décrit, « *l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets* ». (VIAU Rolland).

Au niveau sociolinguistique, la vision que portent les individus dans une communauté linguistique à l'égard de la langue étrangère détermine leurs attitudes linguistiques. En d'autres termes, d'après ses représentations l'apprenant décide d'assumer ou pas son apprentissage.

Face à un climat véhiculant des représentations, à valeur idéologique, de l'étranger pouvant être assez contradictoires, les uns valorisant la langue étrangère et les autres la vilipendant, les apprenants feraient face à une idéologie diglossique, et pourraient être sujets à une ambivalence culturelle. La positivité ou la négativité des représentations sont dépendantes du poids historico-socioculturel de la langue étrangère.

En effet, à travers des rapports historiques conflictuels qui peuvent exister entre la culture maternelle et la culture étrangère de l'apprenant : guerre, différences économiques (Occident/Tiers monde, économie capitaliste/économie marxiste), choix idéologiques, religieux et politiques que naissent les préjugés et les représentations stéréotypés de l'étranger. Ces différences sont des armes à double tranchant car il peuvent susciter des attitudes d'attirance ou bien au contraire un comportement de rejet .

Pich (1992) distingue principalement trois stéréotypes utilisés dans les manuels scolaires dans les pays du Maghreb. Le premier stéréotype est le rapport colonisé-colonisateur, abordé à chaque fois qu'on parle de relation entre français et arabes. Le deuxième stéréotype est que l'arabe serait toujours la langue de l'identité nationale et le français celle des échanges internationaux. Le troisième stéréotype est qu'on observe une distinction entre la langue de culture qui est l'arabe et la langue scientifique qui est le français ; « *comme si la science et la culture étaient des domaines étanches et séparés ; comme si Descartes, Pascal et Leibnitz n'avaient pas été simultanément d'admirables savants et de grands penseurs, comme si la poésie n'était pas, [...] « un métier de pointe »* ». (Pich, 1992, p 80).

En situation d'apprentissage, le premier objet d'analyse consiste à Comprendre, les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue de référence d'une langue étrangère. Les images favorables ou défavorables que portent les apprenants vis-à-vis de la langue cible sont essentiels pour détecter comment ces derniers l'envisagent dans le processus d'apprentissage en général. Une distinction entre les croyances des apprenants vis-à-vis d'un apprentissage général et d'un apprentissage en langue peut exister selon Mori (1999, p403) : « [...] les croyances des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage des langues sont tellement spécifiques à la tâche qu'elles existent indépendamment des croyances générales épistémologiques ». (Notre traduction).

En général, les représentations pèsent toujours d'un poids très lourd sur l'évolution des situations linguistiques ainsi que l'apprentissage des langues. Ces représentations «*peuvent être porteuses aussi bien de valorisation, de sécurisation, de sublimation, que de dévalorisation, d'insécurisation et de culpabilisation*» (Boyer, 1997).

Conclusion :

Etant dans une classe de langue, l'apprenant traine avec des un ensemble de connaissances, il est loin d'être une page vierge. Ses acquis accumulés par le biais de sa société, sa culture ainsi que ses apprentissages antérieurs ont formé un « imprinting » (Morin, 1999, p25), au cours des quels l'apprenant déploie un « habitus » (Bourdieu, 1982); des habitudes, des attitudes, des comportements et des représentations relatives à la langue et à son apprentissage.

Socialisation et scolarisation amènent l'apprenant à concevoir l'acquisition de connaissances d'une certaine façon, relativement aux valeurs prévalentes dans la société (Kramersch, 1993, p256). De par ses apprentissages antérieurs, « *l'étudiant développe un système de traitement des informations; il/elle aborde les matériels présentés d'après les stratégies construites préalablement et selon les tâches cognitives applicables* » (Kramersch, 1993, p138).

La réussite de l'apprenant dans son apprentissage dépend aussi de ses représentations linguistiques. Le lien existant entre l'apprenant et son apprentissage est décisive pour la motivation et par conséquent pour l'acquisition de la langue étrangère qui va par la suite, soit l'intégrer à son identité ou pas; et c'est ainsi que le futur et la nature de l'apprentissage sera déterminé.

En effet, la motivation joue un rôle important dans le processus de l'acquisition de la langue étrangère, elle oriente les comportements et les attitudes des apprenants et détermine leur intérêt vis-à-vis des différentes composantes de l'environnement. Le fait de vouloir apprendre et acquérir des connaissances consiste en un mécanisme changeant, où l'apprenant, en activant inconsciemment son aspect biologique, psychique et culturel, tente de déterminer son apprentissage, et selon son jugement il développe des stratégies d'apprentissage justifiant soit sa motivation ou son manque d'intérêt.

Dans le milieu scolaire, si l'apprenant a une image favorable sur sa propre personne, sur ses compétences et sur son environnement en général, il peut réussir car l'image positive constitue un atout et par conséquent motivante.

Néanmoins, s'il a une image défavorable sur lui, sur ses capacités et sur son milieu, cela peut le démotiver, l'amenant à un échec plus ou moins prévisible. Nous déduisons alors, que les représentations que porte l'apprenant sur soi, sur sa personnalité ainsi que sur son contexte avoisinant se répercutent considérablement sur ses stratégies mises en œuvre en situation d'apprentissage. d'où la réussite ou l'échec de l'apprenant.

Il est donc crucial que « *l'enseignant(e), le/la chercheur(e) ou toute personne investie dans le processus d'élaboration de l'enseignement /apprentissage s'interroge sur les "habitudes scolaires et les schèmes culturels de socialisation* » (Kramsch, 1993, p244), sur la « *culture d'apprentissage* » (Cortazzi et Jin, 1996) des apprenants. Pour alors adapter une pédagogie à la culture d'apprentissage au public visé. Le concept a été défini comme: les attentes, croyances et valeurs relatives à ce qu'est un bon apprentissage. « *[...] implicites culturels relatifs aux rôles et aux relations entre enseignants et apprenants, aux bonnes méthodologies et stratégies d'enseignement-apprentissage, à l'utilisation des manuels et matériels pédagogiques et au bon travail en classe* » (Jin & Cortazzi, 1998, p749). Cependant le fait de ramener de nouvelles méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues engendre des conflits culturels, car il s'agit d'appliquer des méthodes didactiques et pédagogiques importés sans prendre en considération les cultures et les croyances locales.

Conséquemment traiter l'image élaborée par les élèves à propos des langues (dans notre cas le français (FLE) ne peut être dissocié de leur image élaborée de leur enseignement/apprentissage. Le lien étroit existant entre les représentations et la langue nécessite donc une harmonie durable.

Introduction :

Pour pouvoir répondre à notre problématique et tester notre hypothèse initiale, nous nous proposons d'analyser les représentations sociales attachées à la langue française développées chez les étudiants de première année licence français.

Nous avons opté pour une méthodologie basée sur la triangulation des données obtenues au moyen de différents moyens de collecte d'informations. Nous avons choisi d'effectuer notre enquête à la fois auprès des apprenants. Nous avons combiné l'approche qualitative et quantitative en variant les outils de recueil de données : questionnaires, test de mots associés et expressions écrites

L'objectif de cette analyse est de montrer la corrélation entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue pratiquée dans ce pays et quelles en sont les conséquences.

1- Technique d'analyse des données :

Le contenu de la représentation ne doit pas faire uniquement l'objet de notre recherche mais aussi l'organisation de ce contenu (structure interne) ; une organisation qui selon Abric (2001), repose sur une hiérarchie entre les éléments déterminés par le «noyau central ».

Ainsi, pour repérer les unités sémantiques et catégoriser les idées exprimées par nos étudiants dans des groupes thématiques, nous nous sommes appuyée sur la technique d'analyse de contenu ou l'analyse thématique en nous basant sur les réponses fournies aux questions ouvertes et les expressions écrites.

Dans cette étude, il s'agit non seulement de faire émerger les représentations des étudiants à partir des évaluations obtenues à travers le questionnaire mais aussi, évaluer les facteurs susceptible d'influencer l'évolution de leurs représentations

Cette technique a pour objectif l'étude des unités fondamentales (opinions, attitudes, stéréotypes) participant à la constitution des représentations sociales. Nous cherchons à travers cette analyse thématique à dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories.

Une analyse quantitative et qualitative des réponses va nous permettre de comprendre les diverses représentations des étudiants.

2- Analyse des données du questionnaire :

2-1-Phase de dépouillement:

Le dépouillement s'est fait manuellement, nous avons procédé en mettant l'accent sur l'analyse statistique(ou quantitative) dans le cas des questions fermées. Quant aux questions semi-ouvertes et ouvertes de la troisième partie du questionnaire, nous avons eu recours à l'analyse thématique, une méthode pour détecter la structure et le contenu du champ sémantique liés aux représentations sociales.

De toute la promotion enquêtée, nous avons pu recueillir 195 questionnaires remplis des étudiants inscrits en première année licence LMD pris en compte. Les questionnaires restants n'ont pas été retenus, car ils ne répondaient pas aux objectifs que nous nous sommes assignés. En effet, des réponses en inadéquation totale avec les questions posées, des réponses mal formulées ou mal orthographiées et donc incompréhensibles.

2-2-Analyse des résultats :**Première partie du questionnaire :**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le premier paramètre qui se dégage est celui du sexe.

sexe	Nombre cité
Masculin	55
Féminin	140
Total	195

Tableau 01 : répartition par sexe des répondants au questionnaire

Nous avons constaté que la majorité des enquêtés sont des filles, ce qui nous donne un échantillon d'un pourcentage de 68,5% de filles pour 30,5% de garçons, ce qui peut s'expliquer par le fait que les filles sont généralement destinées à suivre un apprentissage des langues, tandis que les garçons sont intéressés par les filières scientifiques ou techniques. Cette idée circule dans la société algérienne et est ancrée dans les esprits des gens et peut se confirmer par la question n°05.

Le tableau ci-dessous représente les données sur l'âge des étudiants testés :

Age	-de 19 ans	19 – 20 ans	20 – 25 ans	25 – 30 ans	+30 ans	Total
Effectif	17	129	39	08	02	195
%	%09	66%	22%	04%	01%	100%

Tableau 02 : Nombre et pourcentage des étudiants en fonction de l'âge.

(Question n°01).

Notre échantillon se compose essentiellement de filles dont l'âge varie entre 19 et 20 ans, ce qui est l'âge normal pour un public de première année. Il s'agit donc d'un public jeune puisqu'une minorité seulement dépasse la trentaine.

Cette proportion féminine s'accroît de plus en plus au département de français selon les statistiques données par le département. Ainsi, le rapport au savoir relève d'une « *construction sociale et culturelle de la différence des sexes*. » Comme le précise Jean De la Fontaine

Les données d'origine et de lieu d'habitation ont été regroupées dans le tableau 03:

	Lieux d'origine		Lieux de résidence	
	effectif	%	effectif	%
Blida	86	44%	119	61%
Villes côtières	53	27%	59	30%
Kabylie	23	12%	07	03%
Villes de l'intérieur	06	03%	02	01%
Autre	21	11%	02	01%

Tableau 03 : Lieux d'origine et de résidence des répondants aux questionnaires
(questions n°03 et n°04)

Les 06 sujets qui n'ont pas répondu aux deux questions à savoir l'origine et le lieu d'habitation sont issus des pays étrangers dont les parents travaillent en Algérie, ils sont nés à l'étranger et effectuent seulement leur cursus universitaire en Algérie et en l'occurrence à l'université de Blida. On trouve des étudiants du Mali, Guinée, Tchad, Libye.

La majorité des étudiants soit 61% sont issus de Blida. 30% des étudiants habitent dans les villes côtières environnantes à Blida à savoir: Tipaza – Cherchell – Gouraya –

Bousmail dans la mesure où ces villes ne disposent pas des universités dans leurs aires (zones).

6 % seulement des étudiants viennent des autres régions du pays. Ces étudiants sont originaires de Blida ou de villes côtières sans nier la présence de certaines origines kabyles (12%).

L'endroit stratégique qu'occupe Blida (au centre de la plaine de la Mitidja, à environ 50Kms de la capitale politique et économique, Alger) a favorisé un brassage et un métissage de population. En effet, nous remarquons un exode remarquable vers cette ville, entre autres vers l'université de Blida. Elle accueille des professeurs, étudiants et collaborateurs de différentes régions du pays. Elle est l'une des universités cosmopolites du centre de l'Algérie.

La cohabitation à côté des blidéens d'origine, des Kabyles, des Mozabites, des Algérois ainsi que des gens des régions de l'intérieur a engendré un contact de langues :

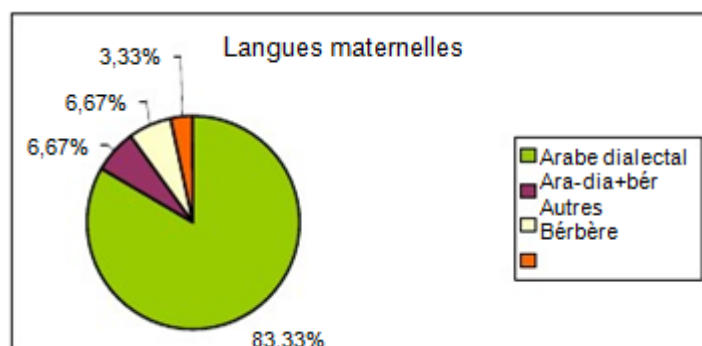


Figure n°01: Langues maternelles. (Question n°05)

Comme l'indiquent les chiffres de la figure ci-dessus, il s'agit d'un public plurilingue disposant d'une variété de langues maternelles.

La réalité sociolinguistique de notre terrain se caractérise par la coexistence de plusieurs langues à savoir l'arabe standard, arabe Algérien, le Berbère avec ses différentes variantes : 78% des étudiants ont l'arabe dialectal comme langue

maternelle, ce sont les étudiants originaires de Blida ou de villes limitrophes à Blida, 14% ont le Berbère pour langue maternelle (étudiants d’origine Kabyle ou Chaoui).

Quant au six sujets étrangers (soit 3%) ils ont des langues maternelles étrangères (tchadien–malien)

Les 23% restant, renvoie aux étudiants qui n’arrivent pas à déterminer leur langue maternelle, ils optent alors pour une combinaison entre le Berbère et l’arabe dialectal comme langue maternelle, ce qui montre la complexité et la diversité linguistique en Algérie.

Lors des recherches précédentes portant sur les représentations des apprenants quant à la langue française dans les universités, on constatait qu’il y avait une prédominance des bacheliers scientifiques.

Le tableau ci-dessous représente une autre réalité :

Filière du BAC	Langues étrangères		Science expérimentale		Lettres et philosophie		Maths/ technique		Gestion et économie		TOTAL	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
F	92	%	26	%	26	%	02	%	02	%	140	%
M	40	%	04	%	03	%	00	%	00	%	55	%
TOTAL	132	68 %	30	15%	29	14%	02	1%	02	1%	195	100 %

Tableau 04 : Filières du BAC

Avec la réforme et la hausse du nombre des élèves orientés vers les langues étrangères, la majorité soit 68% de notre échantillon émane d’un bac de filière « langue étrangère ».

Quant au niveau des études des prenants des étudiants, il ressort que :

Niveau d'étude des parents		
	effectif	pourcentage
Pas d'études	12	06%
Primaire	08	04%
Moyen	29	15%
Secondaire	75	39%
Universitaire	69	35%
Sans réponse	02	01%
Total	195	100%

Tableau 05 : le niveau d'étude des parents des étudiants.

(Question n°6)

Concernant le niveau des études des parents, nous avons remarqué lors du dépouillement que majoritairement les deux parents des étudiants ont le même niveau soit 53% ; par contre pour 32% d'entre eux le niveau de père est supérieur à celui de la mère.

Nous avons donc choisi de prendre le niveau d'étude du père comme référence pour la détermination du niveau d'étude des parents. Sauf pour le 14% restants où le niveau d'étude de la mère est supérieur.

Ces données nous montrent que plus du quart des étudiants a au moins un des parents qui a poursuivi des études supérieures et 6% seulement où les parents sont sans niveau.

La question portant sur la profession des parents a été ignorée dans la mesure où les réponses fournies étaient non précises de type « fonctionnaire » ou « employeur ».

Ce que nous pouvons garder de l'analyse de cette question est que la majorité des mères fonctionnaires occupent un poste de professeur dans l'un des trois paliers. En effet, à partir de cette analyse aussi se confirme l'idée que la femme est destinée à l'enseignement circulait depuis longtemps et reste ancrée toujours dans les esprits.

Pour la langue de la formation des parents, plus de la moitié des sujets enquêtés ont au moins un des deux parents francophone. Le tableau nous fait apparaître les données suivantes :

La langue de formation des parents		
	effectif	%
L'un des parents ou les deux sont bilingues ou ont poursuivi leurs études en français.	148	76%
Les deux parents ont été formés en langue arabe ou l'un des deux est formé en langue arabe et l'autre sans formation (pas d'études).	33	17%
Les deux parents sont sans formation (pas d'études).	12	6%
Non-réponse.	02	1%
Total.	195	100%

Tableau 06 : langue de la formation des parents.

(Question n°7)

Deuxième partie :

Pour l'utilisation du français, nous avons obtenu les résultats suivants :

fréquence	Pourcentage	effectif
Souvent	47%	92
De temps en temps	51%	87
Rarement	10%	10

Les pratiques langagières de nos locuteurs en français varient entre souvent et de temps en temps. Ainsi 47% des étudiants estiment qu'ils parlent français souvent dans la mesure où ils passent la majorité de leur temps à l'université et qu'ils l'utilisent pour communiquer soit avec les enseignants soit avec les camarades, ou avec le personnel administratif. Ils font recours au français qu'ils trouvent plus expressif.

On ajoute à cela la représentation de certains étudiants qui disent que « tous les Algériens parlent français mais pas tout le temps et dans toute les circonstances ».

51% d'étudiants ont recours au français de temps en temps selon la situation et les circonstances.

10% d'étudiants utilisent le français quand la situation le nécessite seulement. C'est-à-dire rarement.

De ces données, Il ressort la fréquence de l'utilisation du français chez nos sujets. Car si le français n'est pas l'unique moyen de communication, il est mêlé aux autres parlers algériens. Ainsi quelles que soient les représentations ressenties envers la langue française, la langue est omniprésente dans la société algérienne avec la famille, amis ou camarades.

Cette position privilégiée de la langue française qui concurrence les langues du peuple algérien est due à la colonisation dont l'un des objectifs était la francisation du peuple algérien.

Remarque:

Ce qu'il faut souligner néanmoins c'est que les filles favorisent le français avec une proportion supérieure comparées aux garçons qui ont tendance à l'utiliser de temps en temps.

L'omniprésence des médias, les effets qu'ils sont susceptibles d'exercer sur une population nous a amenée à nous interroger sur l'intérêt que portent nos étudiants à la langue française :

Sachant que la lecture assure un contact avec la langue française, nous avons choisi la presse principalement pour sa disponibilité au grand public avec un coût à la portée des étudiants.

Langue utilisée	Presse				Total	
	F		M			
Arabophone	15	10%	13	23%	28	74%
Francophone	30	21%	10	18%	40	20%
Arabophone et Francophone	95	65,5%	30	54,5%	125	15%
Sans réponse	/	/	02	/	02	01%
Total	140	/	55	/	195	100%

Selon les données du tableau, un taux majoritaire d'étudiants lit la presse aussi bien arabophone que francophone à savoir 74%.

20% d'étudiants s'intéressent à la presse d'expression française, tandis que 15% lisent la presse arabophone. Néanmoins, nous constatons une légère différence entre les préférences des deux sexes ; Les garçons penchent vers la lecture en langue arabe M23% > 15% > F10% alors que les filles vers la lecture en français F21% > 20% > M18%. Le 01% des non-réponses s'explique par le fait que ces étudiants ne lisent pas la presse ou ne s'intéressent pas à ce genre de lecture.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que nos étudiants lisent plutôt la presse francophone.

Le deuxième instrument médiatique qui attire par le son et l'image est la télévision

version linguistique	La télévision				Total	
	F		M			
Arabophone	07	05%	07	13%	14	7%
Francophone	17	12%	12	22%	29	15%
Arabophone et francophone	106	73%	28	50%	135	69%
Autre	10	07%	08	15%	18	9%
Total	140	/	55	/	195	100%

Pour la télévision, nous remarquons que plus de la moitié des étudiants soit 69% préfèrent les chaînes arabes et également françaises. Une minorité ne s'intéresse qu'aux programmes en arabe soit 07%.

La valeur « autre » reflète les chaînes berbères prises par les étudiants d'origine berbère ou les chaînes occidentales en l'occurrence anglaise notamment. Ils constituent 9% des étudiants enquêtés.

Nous pouvons dégager de ces données, par opposition au tableau précédent que les chaînes françaises sont plus regardées par les garçons qui préfèrent le reportage – missions – débats politiques ainsi que les chaînes sportives alors que les chaînes arabes sont plus regardées par les filles qui optent pour les feuilletons. selon leurs réponses

Encore une fois, nous notons qu'en général les chaînes françaises sont plus regardées par nos sujets que les chaînes arabes.

Un autre moyen qui permet d'avoir un contact avec le français est bien l'internet.

Version linguistique	Internet				Total	
	F		M			
Arabophone	02	01%	02	03%	04	02%
Francophone	70	48%	40	73%	109	56,5%
Arabophone et francophone	61	42%	12	22%	73	37%
Autre	04	03%	01	02%	05	02,5%
Sans réponse	02	01%	/	/	04	02%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

Là aussi, nous observons que la majorité des étudiants utilisent les sites Internet d'expression française. Plus du tiers d'étudiants soit 37% visitent les sites arabophones et francophones. Et un taux non significatif d'étudiants soit 02% citent les sites arabophones.

Une vue d'ensemble du tableau, nous montre qu'il y a une similitude d'intérêt entre les garçons et les filles pour les sites français. Cela s'explique par l'image que se font les étudiants du français comme langue de progrès-modernité et des nouvelles technologies.

En ce qui concerne la musique écoutée :

version linguistique	La musique				Total	
	F		M			
Oriental	31	22%	10	19%	41	21%
Francophone	78	55%	35	63%	113	58%
Anglophone	45	31%	29	53%	74	38%
Autre	12	08%	08	14%	20	10%
Sans réponse	06	45%	01	02%	07	03,5%
Total	172	121%	89	151%	261	134%
Base de calcul	140	/	55	/	195	/

Les résultats obtenus indiquent que plus que la moitié d'étudiants penchent pour la musique française

La musique anglaise prend la deuxième place avec un pourcentage de 38%.

Quant à la musique orientale, elle est citée par 21% d'étudiants. 10% d'étudiants écoutent d'autres genres de musique et le 02% des non-réponses représente nous semble-t-il les étudiants qui n'écoutent pas de musique.

Notons ainsi que les garçons ont tendance à écouter la musique anglo-saxonne contrairement aux filles qui préfèrent la musique française et orientale.

En effet, la musique joue un rôle primordial dans l'activité linguistique et culturelle des étudiants et d'une manière ou d'une autre elle influence la représentation du français et de son utilisation.

Troisième partie du questionnaire :

La troisième étape du questionnaire portera sur la détermination des représentations de nos étudiants sur la France et les français, ainsi que leurs représentations de l'apprentissage du français qu'ils étudient comme étant langue étrangère.

Cette partie s'ouvre sur un test d'association libre sur lequel nous reviendrons plus tard.

Ce test est suivi de questions semi- fermées et ouvertes permettant de cerner les représentations que nous pouvons déceler dans leurs différentes opinions à travers une analyse de type qualitatif des réponses fournies.

1-Vous êtes étudiants en langue française parce que :

	F		M		Total	
	effectif	pourcentage	effectif	pourcentage	effectif	pourcentage
Cette filière faisait partie de vos premiers choix	95	68%	35	64%	130	67%
Vous n'aviez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière	17	13%	09	16%	26	13%
Il y a eu erreur d'orientation	10	07%	06	11%	16	8%
Le programme n'est pas trop chargé	03	02%	00	00%	03	1,5%
Autre raison	12	8%	05	9%	17	9%
Non-réponse	03	02%	00	00%	03	1,5%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

Une majorité soit 67% des étudiants, dont 68% de filles et 64% de garçons, déclarent que cette filière faisait partie de leurs premiers choix.

Concernant la deuxième et la troisième possibilité de réponses: nous trouvons que 13%, se trouvent obligés de suivre cette formation faute d'une moyenne suffisante pour suivre une autre formation et 8% indiquent qu'il y avait eu erreur d'orientation.

Ces deux points reflètent le rôle de l'orientation qui influe et diminue le taux de réussite.

09% d'étudiants ont d'autres motivations : par amour pour cette langue, pour étudier et enseigner cette langue, pour connaître et s'ouvrir sur la culture française, ils évoquent aussi la possibilité d'enrichir leurs acquis et compléter leur profil pour pouvoir travailler dans des sociétés étrangères.

Ces motivations expriment du côté affectif, leurs sentiments positifs vis-à-vis de la langue française « j'apprends cette langue parce que je l'aime depuis mon enfance. » ou parce qu'ils n'éprouvent pas de difficulté pour la maîtrise du français « la langue française, je l'ai apprise durant l'enfance, alors je la parle comme ma langue maternelle. ».

Nous remarquons que le discours épi-linguistique est assez pertinent, à travers les verbes et expressions de subjectivité.

2-Si on vous donne l'opportunité de changer de filière le feriez-vous ? Si oui, laquelle choisiriez-vous ?

	F		M		Total	
	Effectif	pourcentage	Effectif	pourcentage	effectif	pourcentage
Oui	24	17%	17	31%	41	21%
Non	114	81.5%	38	69%	152	78%
Non-réponses	02	1.5%	00	00%	02	01%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

L'un des facteurs qui influence la réussite ou l'échec des apprenants c'est le sentiment de satisfaction. Dans notre échantillon 78% d'étudiant avec une proportion des filles légèrement supérieure à celle des garçons, s'estiment satisfaits d'effectuer des études en langue française et ne veulent pas changer leur formation.

Ceux qui veulent changer de filière dont la majorité sont des garçons, leurs choix d'option sont énumérés dans le tableau ci-dessous :

Filières	Effectif	Pourcentage
Anglais	17	40%
Architecture	04	10%
Médecine	04	10%
Biologie	04	10%
Espagnol	02	5%
Allemand	02	5%
Tourisme	02	5%
Droit	02	5%
Tourisme	02	5%
Science humaine	02	5%
Total	41	21%

Nous constatons que la filière qui prend la tête de liste avec un pourcentage de 40% est bel et bien une autre langue étrangère, l'anglais. Ils nous confient régulièrement qu'ils préféreraient initialement pouvoir étudier l'anglais qu'ils trouvent plus facile comparé au français qui est réputé difficile.

Un autre élément pertinent qui attire notre attention est le fait que ces étudiants se sentent obligés de suivre un cursus de langue française, d'ailleurs chaque année, certains ,en cas d'échec, demandent leur transfert.

**03- Estimez-vous que l'apprentissage du français soit utile et important ?
Argumentez.**

	F		M		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	pourcentage	effectif	pourcentage
Oui	136	97%	48	88%	184	94%
Non	03	02%	07	12%	10	05%
Non-réponses	01	01%	00	00%	01	01%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

94% des étudiants trouvent que l'apprentissage du français est utile et important. Le français apparait comme langue de première utilité car il est le produit d'une recherche de positionnement social.

Cette décision est influencée par des motivations intrinsèques et extrinsèques de nos enquêtés. 89% d'étudiants expriment leur approbation avec le fait que « la langue française est la deuxième langue utilisée en Algérie. » et manifestent leur adhésion à l'idée que « l'apprentissage du français permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles cultures. » ;en effet « la nécessité de connaître un peu le français pour accéder à des emplois a été et demeure [...] une puissante incitation à acquérir

quelques éléments de la langue officielle même pour les gens qui n’ont jamais fréquenté l’école» (Manessy,1994 , 29).

Leur attachement personnel envers cette langue est clairement illustré dans leurs propos.

La moitié des étudiants trouvent que «l’apprentissage du français permet d’accéder à des postes dans des sociétés étatiques ou étrangères. » 59% ; « l’apprentissage du français facilite la communication. » pour 52%.

Par contre 5% dévalorisent l’apprentissage du français sous prétexte qu’ils le détestent

Nous pouvons conclure de cette question que les représentations affectives relatives à l’apprentissage du français sont très favorables chez nos enquêtés. Cela dénote que ces derniers sont conscients et accordent une importance à la relation entre les réalités socio-économiques et linguistiques du pays.

4- Jugez-vous que la langue française est une langue :

Par cette questions, nous tontons de voir jusqu’à quel point le français constitue un problème insurmontable, vu les difficultés qu’il présente aux apprenants.

	F		M		Total	
	effectif	Pourcentage	Effectif	pourcentage	effectif	pourcentage
Très facile	11	08%	04	07%	15	08%
Facile	28	20%	18	33%	46	23.5%
Abordable	56	40%	16	29%	72	37%
Difficile	31	22%	11	20%	42	21.5%
Très difficile	08	06%	01	02%	09	04%
Non-réponse	06	04%	05	09%	11	06%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

Pour 37% des étudiants l'apprentissage du français est abordable .La notion de difficulté est présente chez 21.5% des étudiants et 23.5% pour la notion des facilité.

Une minorité, par contre, perçoit l'apprentissage du français soit comme très difficile, soit comme très facile ;

Pour nos sujets le français n'est pas tellement difficile, que pour le ¼ d'entre eux, ce qui nous a poussé a faire associer à cette question une autre question intermédiaire :

Ou se situe la facilité de l'apprentissage ?

Le tableau suivant détermine le niveau de facilité ressentie par ces derniers :

	Valeur	Nbr. cit
01	Sans réponse	88
02	Grammaire	14
03	L'oral	10
04	Lecture	10
05	La volonté et l'amour	10
06	Vocabulaire	08
07	Orthographe	07
08	La compréhension	04
09	La base	04
10	Le fait d'être francophone	04
11	Phonétique	02
12	La communication	02
13	Chanson	02
14	Chez les jeunes	02
15	Lexique	01

16	Compréhension écrite	01
17	L'écrit	01
18	Film	01
19	Expression écrite	01
20	Absence de Feed-back entre l'apprenant et le professeur	01
21	Aucun	01
22	La façon dont les formateurs la communiquent	01
23	La capacité à englober et synthétiser le savoir	01
24	T.I.C.E	01
25	Langue du colon	01
26	C.E / E.E / C.O / C.E	01
27	Agréable à apprendre	01
28	Compliquée	01
29	Selon le niveau de chacun	01
30	Selon les profs	01
31	La maîtrise de la langue	01
32	Le sérieux	01
33	Technique d'apprentissage	01
34	Usage régulier	01
35	Les mots	01
		203

Comme l'indique le tableau supra, nous n'avons obtenu que peu de réponses en relation avec la question. La majorité (soit 88 sujets) n'a pas répondu à cette question, quelques-uns l'ont mal interprétée. Néanmoins, à travers le peu de réponses que nous

avons obtenues. Ces étudiants éprouvent une certaine facilité en grammaire (14sujets).

Il nous paraît que la facilité de l'apprentissage que ces étudiants évoquent renvoie beaucoup plus à des raisons psychologiques et sociales (stéréotypes, préjugés,.....)

5-que souhaitez-vous faire avec un diplôme de français ?

A travers cette question, nous avons cherché à sonder leurs finalités en suivant une licence de français.

Motivations	F		M		Total	
	effectif	pourcentage	Effectif	pourcentage	effectif	pourcentage
Profession	103	73.5%	20	36%	124	62.5%
Culture	10	7%	07	13%	17	9%
Etranger	07	5%	09	16.3%	16	8.5%
Autres	09	6.5%	03	5.5%	12	6%
Sans réponses	11	8%	16	29%	27	14%
Total	140	100%	55	100%	195	100%

La plupart des étudiants soit 62.5 % se sont référés aux motivations utilitaires, ils ont mentionné la profession qu'ils espèrent exercer. Une majorité veut accéder à l'enseignement 51.5% soit dans l'un des trois cycles (primaire-moyen-secondaire) soit à l'enseignement supérieur, d'autres se penchent vers d'autres activités professionnelles comme traducteur, journaliste..... l'effectif comprend majoritairement des filles.

La deuxième motivation est liée à l'enrichissement culturel, pour 9% cette licence est un moyen d'acquérir une autre langue, une autre culture.

En troisième position, ces enquêtés en l'occurrence les garçons avec une proportion de 16.3% déclarent vouloir partir dans des pays francophones soit pour suivre leurs études, soit pour y travailler. Les autres motivations sont peu exprimées.

Il nous a paru convenable de classer les motivations détaillées des étudiants après l'obtention de leur licence ; ces motivations apparaissent dans le tableau ci-dessous :

motivations		Nb.cit	%
01	L'enseignement (primaire, moyen et secondaire)	88	45%
02	Sans réponse	27	14%
03	L'enseignement supérieur (universitaire)	13	6.5%
04	Une culture de plus/accéder à une civilisation étrangère	09	4.5%
05	Journalisme	08	4%
06	Travailler dans une société étrangère	07	3.5%
07	Traduction	07	3.5%
08	Poursuivre les études en France	07	3.5%
09	S'engager dans l'armée	07	3.5%
10	Deuxième licence (Diplôme)	06	3%
12	Ecrivain d'expression française	02	1.5%
13	Tourisme en Europe	02	1.5%
14	Autres (Chanter en français /mannequin / surtout pas l'enseignement / coiffeuse / n'importe quoi / rien / pas d'idées / hôtesse)	12	6%
		195	100%

Il est important de signaler le nombre assez significatif des non-réponses perçues lors de l'analyse. Ce qui nous permet de penser que le choix de ces sujets n'est pas vraiment réfléchi et ils suivent cette formation sans conviction.

6-Quelle est la place du français en Algérie ?

Pour comprendre les images portées par nos étudiants sur la place du français en Algérie, nous avons pris note de toutes les réponses dans le tableau suivant :

Valeurs		Nb.cit	%
01	Deuxième langue (seconde)	59	30%
02	Sans réponse	39	20%
03	Importante	37	19%
04	Première langue	25	13%
05	Une langue étrangère	13	6.5%
06	Une langue très utilisée par les Algériens	08	4%
07	Secondaire (sans importance)	07	3.5%
08	Le même statut que la langue arabe	06	3%
09	Première langue dans les administrations et les universités	06	3%
10	Une langue qui a perdu sa place en Algérie	03	1.5%
11	L'Algérie est un pays francophone	03	1.5%
12	Très importante mais pas officielle	02	1%
13	Une langue qui prend place sur l'arabe	02	1%
		210	107%

Les 210 occurrences ont été émises par 195 sujets, certains ayant fait plusieurs propositions. Nous constatons que pour la majorité des étudiants, le français occupe indéniablement une place primordiale en Algérie, 30% le considèrent comme une

deuxième langue d'usage en Algérie, pour 19% le français apparaît comme langue de prestige, nécessaire dans la société, voire très utile chez 13% d'étudiants; ce critère d'ailleurs, semble conduire la motivation du choix de leur apprentissage de la langue française. Sans oublier ceux qui l'associent à l'arabe, langue officielle en Algérie.

Les opinions portées sur la place du français en Algérie montrent le sentiment positif et de valorisation que ces étudiants éprouvent à l'égard de cette langue.

Une minorité déprécie et dévalorise le français, et trouve qu'il n'a aucune importance en Algérie ou qu'il a perdu sa place. L'image qui se dessine pour cette proportion est nettement subjective. Cela apparaît dans leurs appréciations: «le français ne vaut rien», «sans importance», « aucune» ou « langue comme les autres ».

Signalons que 20% d'étudiants n'y ont pas répondu ; nous supposons que c'est par manque d'intérêt ou par manque de mots permettant de qualifier la place du français en Algérie (insécurité linguistique).

2-3- Les constats :

Les constats ont été délimités en triant les résultats obtenus selon trois critères pertinents :

- Les variables indépendantes qui permettent de remplir le rôle d'informations relatives au profil et qui sont nécessaires pour l'identification de la population échantillon ;
- Les variables linguistiques ou dépendantes ;
- L'importance du français.

1. Les variables indépendantes :

Le premier constat correspond à la variable sexe qui, comme on a pu observer supra, a un impact sur la motivation de l'apprentissage du français; en effet les filles montrent, presque à l'unanimité et de manière spontanée, leur intérêt pour cette langue plus que les garçons. Bien que ces derniers portent de plus en plus des

images positives plus que négatives. Ils ne sont pas aussi motivés que leurs camarades filles pour l'apprentissage de cette langue.

D'une manière générale, les filles sont plus portées sur les langues que les garçons, surtout les langues étrangères qui symbolisent la modernité, les cultures autres et le savoir. Le stéréotype courant stipule que les garçons eux, s'intéressent plus aux sciences et aux technologies. Pour cela, Bourdieu & Passerons écrivaient en 1964 : « *L'idéologie du don et sa répartition sexuelle est d'autant plus marquée qu'on descend dans les catégories modestes : aux filles les études générales, aux garçons les études technologiques.* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p189).

Après l'examen de la question précitée, du point de vue quantitatif et qualitatif, nous venons de vérifier l'hypothèse que les attitudes et représentations forgées par les locuteurs sur les langues, influencent leur apprentissage et donc la réussite ou l'échec de cet apprentissage.

Concernant la variable « catégorie socioprofessionnelle », nous avons mesuré sa corrélation avec la question de la nécessité et l'importance de l'apprentissage de la langue française, le résultat était positif à l'unanimité pour toutes les catégories de notre échantillon.

2. Variables linguistiques ou dépendantes :

Les variables linguistiques pour cette étude de cas correspondent à l'usage des langues, avec lesquelles nous pourrions situer le statut de la langue française par rapport aux autres langues en présence en Algérie, notamment : la langue maternelle et les langues véhiculées, principalement l'arabe dialectal, le berbère et l'anglais.

Nous constatons que notre échantillon est linguistiquement hétérogène où se confrontent la langue maternelle et les langues usuelles. Et à chaque fois il s'agit des deux langues ; arabe dialectal/français ou kabyle/français.

Cette juxtaposition des deux langues dans les réponses spontanées et rapides des étudiants indique une pluralité linguistique caractéristique du paysage

Algérien. Ce qui confirme notre hypothèse que la langue française cohabite avec l'arabe en harmonie et avec les autres langues également, tout en gardant sa place privilégiée de première langue étrangère.

3. Importance de la langue française :

Les résultats des étudiants concernant l'importance du français et sa place en Algérie sont significatifs des représentations que se font les élèves vis-à-vis de l'enseignement de la langue française. Ces apprenants sont conscients et sont tous du même avis sur la nécessité de l'apprentissage du français pour l'expression.

Il en découle que pour tout ce qui est en rapport avec les études et donc l'avenir, ces jeunes sont unanimes quant à la pertinence du français. Cette importance qu'ils lui accordent est une représentation valorisante qui peut les motiver à faire plus d'effort pour réussir leur apprentissage.

3- Analyse des données du test d'association :

3-1- Dépouillement et présentation des résultats :

Les réponses ont fait apparaître les nombres de valeurs différentes suivantes :

Thème associé	Réponses effectives	Nombre des occurrences relevées
La France	190	86
Les Français	190	518

Tableau 01 : nombre des occurrences (items) obtenues

L'importance quantitative des données recueillies et le nombre des occurrences relevées nous ont paru significatifs et nous ont contraints à faire recours à des regroupements sémantiques reposant sur l'identification des thèmes.

Cependant, le choix de regroupement à effectuer n'a pas été facile car, nous avons constaté à mi-chemin de cette démarche qu'on pourra nous faire remarquer un certain arbitraire dans nos choix de regroupement qui peuvent masquer certains aspects intéressants.

De ce fait, voici un aperçu des principales occurrences des mots associés aux Français et à la France. Le tableau ci-dessous qui regroupe les propositions attestées, fera apparaître chaque champ sémantique par ordre décroissant.

Présentation des résultats :

Valeurs	Nb.cit	Valeurs	Nb.cit
Tour-Effel	58	De gaule	05
Paris	52	Liberté et liberté d'expression	05
Colonisation (guerre)	48	Enfance	04
Tourisme et voyage	30	Ennemis	04
Mode	26	Crise économique	04
Développement (progrès)	25	Savoir	04
Culture	20	Sarkozy	04
Racisme/discrimination	17	François Hollande	04
Civilisation	17	Disneyland	04
Travail	16	L'argent	04
Etude	15	Propreté	04
Marseille	14	Champs-Élysées	04
Beau pays	14	Rolland Garros	04
Emigration/émigrés	14	Côte d'azur	04
Parfum	13	Château de Versailles	04
Famille	12	Paradis	04
Europe	10	Parc de princes	04
Luxe et bourgeoisie	09	Rigueur	04
Zidane (coupe du monde 98)	09	Notre Dame de Paris	03
Etrangers	09	Pays riche	03
Belle vie	09	Démocratie	03
Technologie et modernité	08	Droit de l'homme	03
Visa	07	Harraga	03
Romantisme	07	Misère	03
Cuisine/art culinaire	07	Souffrance	03
Euro	07	Force internationale	03
Chocolat	06	Histoire	03
Egalité et justice	06	Marianne	02
Avenir	06	La Seine	02
Littérature	05	Respect de l'autre	02
Lyon	05	Liberté, égalité et fraternité	02
Recherche scientifique / Napoléon / Francophonie / Le Louvre / Espoir / Festival de Cannes / Tour de France / Indépendance / Barbès / Lille Roubaix / Servitude / Dieudonné / Hexagone/ art/Channel/ Injustice / Blanc bleu et rouge			01

Tableau 02 :

-Représentations sociales sur la France.

-Nombre d'occurrences des valeurs attestées relatives à la France

Valeurs	Nb.cit	Valeurs	Nb.cit
Racistes	45	Blonds	06
Cultivés	43	Bons et humains	05
Beaux	28	Sportifs	05
Civilisés	26	Anciens colons	05
Développés	20	Polis	05
Ouverts d'esprit	17	Responsables	05
Sérieux	17	Littéraires	05
Éléphants et classes	16	Lecteurs	04
Travailleurs	15	Sociables	04
Etrangers	13	Vieux	04
Propres	12	Compréhensifs	04
Ennemis	12	Hypocrites et menteurs	04
Organisés	12	Classiques (traditionnels)	03
Bien éduqués	10	Chercheurs (savants)	03
Gentils	10	Privilégiés	03
Chrétiens	09	Heureux	03
Hospitaliers/ généreux	09	Autoritaires	03
Amoureux et romantiques	09	Comiques	03
Egoïstes	08	Gourmands	03
Prétentieux (arrogants)	08	Politiciens	03
Artistes	08	Radins	03
Instruits	07	Modestes	03
Riches / bourgeois	07	Libres	03
Francophones	06	Grammairiens	02
Sincères et francs	06	Calmes	02
Adorables (aimables)	06	Salopards	02
Stricts et disciplinés	06	Le prestige	02
Persévérants / Cuisiniers / Enigmatiques / Pragmatiques / Fidèles / Malins / Spontanés / Pieds noirs / Poètes / Cuisiniers / Courageux / Tolérants / Simple / Solidaires / Laïques / Européens / Directes / Actifs / Fous / Nerveux / Intrépides/non croyants /Naïfs.			01

Tableau 03 :

-Représentations sociales sur les Français.

-Nombre d'occurrences des valeurs attestées relatives aux Français.

Tableau récapitulatif :

Thème concerné	Nombre de valeurs différentes	Total valeurs	Nombre d'occurrences différentes	Total occurrences	Absence de réponses	Réponses partielles	Occurrence la plus citée
France	90	185	610	1113	05	18	TourEffel:58
Français	95		503		05	04	Racistes:45

Le tableau récapitulatif nous a conduits à une première conclusion : que les étudiants qui ont répondu aux questions du test semblent avoir des représentations bien attestées et ciblées à l'égard de la France et des Français.

En effet, tous ces étudiants sont amenés à suivre un cursus d'apprentissage de français langue étrangère, ainsi nous postulons que leurs représentations vis-à-vis de cette langue déterminent leur envie et leurs capacités d'apprentissage et par conséquent, leur réussite ou leur échec. (cet aspect sera vérifié plus tard à travers l'expression écrite). Cet apprentissage va alimenter aussi leurs représentations sur la langue en question.

De plus, il est intéressant de considérer l'hypothèse d'un lien d'ordre quantitatif des connaissances entre les étudiants venant d'une zone rurale et ceux venant d'une zone urbaine. Cependant, l'importance quantitative de leur diversité rationnelle ainsi que le nombre élevé des différentes occurrences nous a porté préjudice et ne nous a pas permis d'aborder cet angle dans l'analyse dans la mesure où nous étions pris par le temps.

3-3- Analyse des résultats :

Pour analyser les contenus des réponses aux questions du test d'association, nous nous référons au répertoire des « champs représentationnels » proposé par Henri Boyer (1998 :14). Les voici ci-dessous :

1. Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socioéconomique...)
2. Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique...
3. Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets...
4. Localisation géographique et /ou géopolitique. Mention de toponymes.
5. Caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue.
6. Allusion à la situation/ relations/ faits intercommunautaires.

Nous procédons par l'analyse des grands thèmes qui apparaissent dans les tableaux présentés auparavant :

1. Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socioéconomique...) :

Concernant les traits physiques l'image qui apparait en premier lieu est celle du «beau français», ce stéréotype de l'européen beau et blond est très partagé chez nos sujets. La force de ce stéréotype semble avoir deux sources: la première est indéniablement le cliché « french beauty » terme fréquemment utilisé dans le monde suivi du cliché de commerce de luxe manifesté par les publicités de L'OREAL ou CHANNEL.

D'autres représentations ont été relevées telles que élégants ; classes ; propres ; riches et bourgeois ; blonds mais vieux.

Du côté des comportements sociaux, la représentation la plus citée est «raciste» avec 45 voix accompagnées de «cultivés» (cité 43fois) ce qui traduit une certaine contradiction, un paradoxe dans la façon de voir des étudiants. Les français sont aussi qualifiés « décivilisés » (cité 26 fois), « travailleurs » et « persévérants » (16 fois), « intelligents » (16 fois), « développés » (15 fois), « bien éduqués » et « polis », « organisés », « respectueux » et « pragmatiques ».

Précisons que cette sympathie est accompagnée d'autres qualificatifs à l'instar de « prétentieux » et « arrogants », « radins », « hypocrites » et « menteurs », « salops » et « colonisateurs » (cité 05 fois).

La religion survient avec les termes: « chrétiens » (09 fois) et « laïques » ou « non croyants » (01 fois). Nous aurions pu nous y attendre face à une communauté où les valeurs religieuses persistent.

La proportion la plus avérée pour décrire la France étant « tour Eiffel ». La place occupée par les images de types touristiques est considérable, cela se confirme par le fait que les valeurs présentant les occurrences les plus élevées sont: « tourisme » et « voyage », « civilisation », « Côte-d'Azur », « champ Elysées ». Ce beau pays dont l'économie est en puissance et qui se profile par les termes: « développement » (cité 25 fois), « émigration » (14 fois), « belle vie », jouissant d'une « technologie et modernité » (09 fois) d'une « liberté » associée certainement au domaine social et politique qui renvoient à la liberté d'expression.

2. Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristiques :

A travers les discours épilinguistes recueillis, nos sujets semblent avoir de bonnes connaissances de la situation socioculturelle des Français. La France se

présente par son tourisme et sa gastronomie à savoir le chocolat et le fromage, mais aussi par ses établissements institutionnels qui permettent de hautes études. Dans ce contexte, citée par nos sujets, la modernité fait également référence au système éducatif français qui a une réputation de qualité par rapport aux pays arabes en général.

La mode, le luxe et la bourgeoisie aussi sont des images très associées à la France et largement partagées.

Enfin, le sport est évoqué à travers le cyclisme (tour de France) et le tennis (Roland Garos).

3. Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets.

Ce champ représentationnel s'est caractérisé par la présence d'un nombre important de monuments et lieux célèbres. Les occurrences les plus élevées sont: « tour-Effel »; « champs Élysées »; « château de Versailles »; « notre dame des Paris »; traits qui illustrent une connaissance très vague des autres territoires de la république. Bien que d'autres sites soient cités comme « Marseille »; « Nice »; « Côte d'azur ».

Nous ne pouvons manquer de faire remarquer que les lieux et monuments célèbres sont tous situés à Paris. Il s'agit sans doute d'une conséquence de la place prédominante de la capitale dans les représentations de nos étudiants.

L'histoire de la France ne semble pas être largement connue. Très peu sont ceux qui arrivent à citer des faits ou dates précis, on trouve des occurrences génériques: «civilisation» (cite 17fois); «culture» (cité20 fois); «littérature» associé aux termes littéraires (cité 10fois) et d'autres encore plus faibles : «art» et qui révèlent une vision globale de la France comme pays jouissant d'une civilisation et culture artistique ancienne.

Le patronyme est au rendez-vous, les plus cités sont Zidane (09fois) cela se justifie par l'impact du football sur les esprits des jeunes, suivi de Sarkozy (04fois); François Hollande (04fois); Napoléon, De Gaulle et Dieudonné. Ils sont tous connus en raison de leur lien avec le Maghreb et l'Algérie en particulier, sinon sont issus du domaine politique.

La clôture de ce champ représentationnel se fait à travers L'évènement culturel largement partagé est représenté par «le festival de Cannes».

4. localisation géographique et /ou géopolitique. Mention de toponymes :

Comme nous l'avons précisé précédemment, la prédominance revient à Paris, elle est ensuite succédée d'autres villes françaises: Marseille; Lyon; Barbès lieu fréquenté par les émigrés Algériens.

La France est perçue aussi comme partie intégrante de l'Europe et l'union européenne.

5. Caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue:

Dans cette catégorie nous avons obtenu les termes: égalité, fraternité, liberté ou blanc, bleu et rouge. Autrement dit à tout ce qui symbolise la devise de la république française.

La France est symbolisée par Marianne, qui figure dans les documents officiels, timbres et monnaies et qui incarne la république. Une image dont le vecteur de transmission est l'enseignement et les connaissances issues de cet apprentissage du français. Rappelons qu'il s'agit d'un public qui a des modules de littérature et de de l'histoire française.

La démocratie associée au régime politique français fait également partie du champ représentationnel. Cet élément participe à la vision idéaliste de la France.

6. Allusion à la situation/ relations/ faits intercommunautaires:

La subjectivité des étudiants dans cette rubrique prend une envergure critique.

Le terme dominant est celui du « colonisateur », auquel nous avons associé le terme guerre (cité49fois), on trouve aussi « ennemis » (04fois). Ces termes font bien sûr référence au passé historique de l'époque de la guerre d'Algérie. En effet, ce passé historique, entre les Algériens et les Français, ne semble pas échapper à nos sujets car les occurrences suivantes proviennent des connaissances largement partagées et témoignent des conséquences de la colonisation et qui se laissent corroborées dans les esprits des étudiants.

Un second fait détermine les relations entre les deux pays est « l'émigration » (cité14fois). La France est le pays étranger (cité09fois) où la majorité des Algériens résident, là où on trouve la famille (cité12 fois), ou on peut construire son avenir (cité 15fois) ou poursuivre ses études (cité16 fois).

Le regard porté sur la France reflète une ambiguïté dans la mesure où les connotations varient entre le positif et le négatif avec des proportions presque égales.

3-3-Les constats:

Sachant que nous nous sommes appuyée pour l'interprétation des résultats sur les éléments les plus marqués d'ordre quantitatif et nous avons constaté qu'ils font partie des grands stéréotypes attestés par les sujets enquêtés à l'égard de la France et des Français.

Ces grands stéréotypes rattachées à la France se manifestent en proportion hétérogène entre filles et garçons. Majoritairement ce sont les filles comparées aux garçons qui portent des images positives, leurs perceptions projettent à un idéal, c'est un pays susceptible d'offrir un cadre de vie agréable et un emploi. De plus le prestige dont le français jouit est fortement lié aux représentations socio-culturelles sur ce pays.

L'image qui se dessine est clairement affective et subjective. Cela se lit dans les appréciations sur la France mais aussi sur les Français. Cette affectivité permet de lier les constructions mentales avec le processus cognitif qui organise la construction du savoir.

En nous basant sur les éléments recueillis à partir du test d'association, on peut déduire que si l'on demandait à un étudiant algérien inscrit en 1^{ère} de décrire sa vision de la France et des Français, il produirait un texte semblable au suivant:

La France, pays de langue étudiée, fait « rêver ». Elle dispose d'atouts multiples pour assurer « une vie agréable » à sa population. Sur le plan économique, elle est dotée « d'industrie » et possède une « technologie » qui en fait un pays « riche » et « avancé » capable d'offrir un « travail ». Cependant ces derniers temps cette « situation prospère » est affectée par « la crise économique ». C'est aussi un pays de « civilisation »; de « culture »; de « littérature » et d'« art ». Ses « monuments » et « lieux célèbres » lui garantissent un « prestige » mondial. « Paris »; « Tour Eiffel »; « Champs Élysées »; « Versailles »; « Parc des princes »; des espaces qui attirent énormément de « touristes ». « Une histoire » prestigieuse nourrie par ses personnages tels que « Napoléon » et « De Gaulle » a fait de la France un état « démocratique » et « moderne » permettant la « libre expression ». Les villes françaises, dont « Paris » (Barbès); « Marseille »; « Toulouse »; « Nice » où résident la majorité des « émigrés ». Une France symbolisée par son « art culinaire » et sa « gastronomie », « la mode » et « les parfums ». Les atouts physiques de la France reposent sur son « relief », sa « beauté » et son « climat ».

Les français sont connus pour leur « beauté » et leur « élégance ». Ils sont « cultivés »; « civilisés »; « travailleurs »; « sérieux »; « gentils » et aussi « bien éduqués ». Mais ils sont aussi « racistes »; « ennemis » et bien sûr des « anciens colons ». Certains sont « prétentieux » et « arrogants ».

Cependant, on se demande à travers l'observation et l'analyse des différentes connotations de nos sujets pourquoi un tel degré de valorisation de l'objet « France, Français et culture française » alors qu'il existe dans le pays un

contentieux historique inscrit dans la mémoire collective. Et qui pourrait être en mesure de contaminer les stéréotypes véhiculés, dans ce sens Auger précise:

« On constate que les procédés de valorisation/dévalorisation ne sont pas les mêmes selon les locuteurs. [...]L’histoire de France mais aussi l’histoire du pays de l’élève (s’il s’agit d’un manuel scolaire), et plus encore peut-être l’histoire que la France et le pays en question ont pu entretenir, en se disant long sur la présence de ces stéréotypes. »

Nous supposons que les représentations développées sur la France et sa culture auraient tiré profit d’un impact positif dû aux relations actuelles entre les deux pays et la position de la France vis-à-vis des ressortissants algériens etc. Une supposition qui se confirme à travers le nombre élevé et pertinent des items: « démocratie »; « égalité »; « respect d’autrui.

Pour conclure nous pouvons dire que Personne et pays sont perçus dans une même logique les Français résident dans un pays qui connaît peu de problèmes, sont développés et ont une situation économique aisée. Peu d’éléments négatifs relevés à leur égard si ce n’est les traits que nous avons examiné supra.

Certes, la France fait rêver, mais cela n’est-il pas un résultat prévisible de l’impact des stéréotypes nord /sud véhiculés dans le flot des communications virtuelles et des échanges commerciaux ?

4- Analyse des données de la rédaction :

Dans le sujet de la rédaction nous avons proposé comme choix les quatre pays européens que nous jugeons les plus convoités par les jeunes algériens. Cependant, dans l’analyse du contenu des écrits, un tri était fait et uniquement les représentations de la France, l’objet de notre intérêt, ont été prises en considération.

4-1- Dépouillement :

Dans les deux tableaux ci-dessous, sont présentés, les résultats des choix des étudiants. Il en ressort que presque la moitié des enquêtés ont choisi de visiter la France, c'est le pays donc le plus convoité. Toutefois, il semble que ce sont plus les filles qui éprouvent ce désir contrairement aux garçons dont l'ambition est tournée vers d'autres pays étrangers.

Pays	effectif	%
La France	48	47,5%
L'Italie	15	15%
L'Espagne	06	06 %
L'Angleterre	06	06 %
Le Japon	04	04 %
Les Etats-Unis	03	03%
L'Arabie Saoudite	03	03%
Le Canada	02	02%
Dubaï	02	02%
La Syrie	02	02%
L'Égypte	02	02%
L'Australie, Le Liban, Les Emirats arabes, L'Inde, La Nouvelle Calédonie, La Tunisie, La Kabylie, L'Algérie.	01x 8 (8)	01% x 8 = 08 %
total	101	100%

Le pays	F		M		Total	
	Effectif	%	effectif	%	effectif	%
La France	43	52%	05	28 %	48	48 %
Pays arabe	11	13 %	01	05 %	12	12 %
Autre pays Etranger	27	32.5 %	12	67 %	39	39 %
L'Algérie	02	02.5 %	00	00	02	02 %
Total	83	100%	18	100 %	101	100%

4-2- L'analyse thématique :

L'analyse thématique est une méthode d'analyse de contenu dont le but est de repérer les unités sémantiques de base qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Ainsi, le contenu de l'énoncé sera reformulé pour aboutir à une forme condensée et formelle. Deux étapes sont importantes pour la réalisation de cette tâche : *le repérage*, des idées significatives et leur *catégorisation*. Cette dernière nous permet d'obtenir une modalité pratique pour le traitement des données brutes.

- L'analyse thématique des arguments proposés par les étudiants en faveur de la France

Catégories thématiques	Description	Rédaction (a)	Attitude (b)
Beauté	La France est un beau pays	22	(+)
Tourisme	Voir les Champs Elysées, la tour Eiffel, théâtre de paris, l'Arc de Triomphe, les châteaux, le musée du Louvre, le centre culturel George Pompidou, Notre Dame De Paris, les villes, les plages, Saint-Tropez, les Alpes.	22	neutre
La langue	Maîtrise relative de la langue française	19	neutre
Apprendre la langue	Acquérir une bonne maîtrise de la langue française.	17	neutre
Découverte	Découvrir le mode de vie, la culture, la civilisation, l'histoire et la gastronomie des français.	16	neutre
Familiarité	L'impression de connaître la France sans l'avoir vraiment visiter grâce aux chaînes de télévision	13	neutre
La famille	Rendre visite à la famille ou à un membre de la famille résidant en France.	12	neutre
Développement	La France est un pays développé	08	(+)
Les études	Poursuivre ses études en France	08	(+)

Communauté algérienne	Il y a beaucoup d'algériens et d'arabes en France	07	neutre
L'amour de la langue	Par amour à la langue française	07	(+)
Richesse culturelle et Historique	La France est un pays ayant une tradition culturelle très riche et une glorieuse histoire.	03	(+)
Librairies et Bibliothèques	Abondance de la littérature et de la documentation.	03	(+)
Gentillesse et culture	Les français sont gentils et cultivés	03	(+)
Mode et maquillage	La France est le pays de la mode.	02	neutre
Amour et romantisme	La France est le pays de l'amour et du Romantisme	02	neutre
Rencontres et Connaissances	Rencontrer des gens et faire de nouvelles Connaissances	02	neutre
Liberté d'expression	Le pays de la liberté d'expression	02	(+)
Propreté	La France est un pays propre	02	(+)
Travail	Trouver du travail	02	neutre
Sécurité	La France est un pays où règne la sécurité.	01	(+)
Colonisateur	Connaître mieux l'ancien colonisateur	01	(-)
Shopping	Faire des achats	01	neutre
Modernité	La France est un pays moderne	01	(+)
Vie pas chère	La vie n'est pas chère en France.	01	(+)
Respect de l'homme	Le pays des droits de l'homme.	01	(+)
Admiration	Admiration de l'éducation et de la civilisation Française	01	(+)
Le climat	Le climat de la France est agréable.	01	(+)
les interdits religieux. (نفت)	Conserver sa religion.	01	(-)

- L'analyse thématique des arguments proposés par les étudiants en défaveur de la France

Catégories thématiques	Description	rédaction	connotation
Ressemblances	La France est un pays méditerranéen (même climat, même architecture...)	03	neutre
L'occident	L'étudiant n'est pas attiré par les pays occidentaux.	02	(-)
La barrière Linguistique	La non maîtrise de la langue, difficulté à communiquer avec la langue française	01	neutre
Familiarité	L'impression de connaître la France sans l'avoir vraiment visiter grâce aux chaînes de télévision.	02	neutre
Politique	L'étudiant n'apprécie pas la politique française.	01	(-)
Banalité	La France est pays classique sans originalité.	01	(-)
Monde et bruit	En France, il y a trop de monde et beaucoup de Bruit	01	(-)
Différence de Religions	Les français ont une religion différente de la nôtre.	01	(-)
Communauté Algérienne	Sentir réellement le dépaysement loin de ses confrères algériens.	01	neutre
Racisme	Les français sont racistes	01	(-)
Patrimoine	Découvrir et visiter d'abord son pays et les pays arabes avant de vouloir visiter les pays occidentaux.	01	neutre

4-3- Constats :

L'analyse des différentes rédactions vient soutenir les résultats obtenus à partir des mots associés. En effet, nous constatons que les étudiants qui ont choisi la France comme destination touristique n'ont pas été économes quant aux termes à connotations positives ou neutres, tandis que la majorité des étudiants qui ont préféré d'autres pays n'ont pas commenté leur non attrait pour la France, ainsi peu de représentations ont été relevées dans ce sens.

La France est perçue comme un beau pays développé et moderne mais aussi pays touristique dont le patrimoine culturel (la tour Eiffel, théâtre de Paris, l'Arc de Triomphe, les châteaux, le musée du Louvre, le centre culturel George Pompidou, Notre Dame De Paris...) et le cadre naturel (la propreté, les plages, Saint-Tropez, les Alpes...) fascinent les esprits. On aimerait y découvrir le mode de vie, la culture, la civilisation, l'histoire et la gastronomie de ses habitants. La France enchante également avec son monde de la mode façonné de robes, de parfums et de maquillage. Reflet de l'amour et du romantisme ne la rend que plus désirable.

Les français, d'autre part, sont appréciés pour leur gentillesse et leur culture.

La langue semble aussi un élément central dans la motivation du choix. Pour certains des enquêtés la maîtrise de la langue de « l'autre » est très importante pour pouvoir communiquer sans gêne et pour ne pas se sentir ainsi dans l'embarras pour demander des renseignements, faire des achats, effectuer des déplacements...etc. Or, la France est le pays qui répond le mieux à ce critère. Pour d'autres étudiants, ce voyage vers la France serait l'occasion de perfectionner sa langue en se plongeant dans un bain linguistique offrant la possibilité de se retrouver dans une multitude de situations de communications au naturel loin du cadre artificiel de la classe de langue. Le rapport affectif entretenu avec la langue est aussi présent avec l'amour de la langue française exprimé par quelques étudiants.

La France est choisie également, car elle offre la vision du « déjà vu », et du « déjà connu » par le biais des différentes chaînes de télévisions françaises reçues par

satellite, donc en la visitant on réduit le sentiment de peur qu'on ressent généralement face à l'inconnu.

L'émigration et les émigrés précédemment évoqués dans les mots associés ; apparaissent une seconde fois d'une part, à travers le désir de certains répondants de rendre visite à des membres de la famille résidant en France et d'autre part, par le réconfort que ressentent d'autres sachant qu'il y a d'autres Algériens et maghrébins de l'autre côté de la méditerranée. Ceci ne fait que confirmer le sentiment d'appréhension que l'on ressent face à l'altérité et que l'étudiant essaye d'atténuer en choisissant le pays lui offrant plus de sérénité intérieure. En effet, « la rencontre avec l'autre dans sa plus forte étrangeté peut provoquer un sentiment d'angoisse, l'autre ne nous ressemble pas, ne nous pouvons nous identifier à lui et la peur qu'il fait naître accentue son étrangeté (Couchard ,1999 :16).

Joindre l'utile à l'agréable est la finalité de certains étudiants qui voudraient faire le tour des librairies et des bibliothèques françaises et profiter de l'abondante littérature et documentation qui s'y trouve.

Bien que dans le sujet de la rédaction on propose aux enquêtés un simple voyage touristique, les désirs profonds de certains sont si forts qu'ils remontent à la surface. En effet, il semble que les étudiants rêvent de vivre en France ce qui paraît évident à travers leur envie d'étudier ou de travailler en France ce qui est impossible à réaliser dans le cadre d'un voyage touristique.

Très peu d'étudiants ont expliqué les raisons qui les incitent à ne pas choisir la France. Toutefois nous avons pu relever quelques arguments révélant un paradoxe. En effet les facteurs motivant les uns à choisir la France sont parfois les mêmes à faire fuir les autres.

Ces derniers jugent qu'il y a d'une part, énormément de ressemblances entre l'Algérie et la France (ressemblances climatiques, architecturales...) et d'autre part, ils ont le sentiment de connaître la France grâce à la télévision. la France, pour eux, n'est donc pas un pays si étranger que cela. Ils sont ainsi plus tentés par des pays

complètement exotiques (l'Inde, le Japon..). Dans la même vision des choses, un autre étudiant explique qu'en France réside la majorité des émigrés algériens et que si l'on veut vraiment sentir un dépaysement, cela serait loin de ce pays.

La barrière linguistique est aussi citée par une étudiante expliquant ses difficultés en langue française. D'autres sont plutôt attirés, par les pays arabes que par les pays occidentaux entre autres la France à cause des différends politiques, religieux et du racisme.

4-4- Les erreurs de production :

Pour pouvoir déterminer l'impact des représentations de nos enquêtés sur leurs compétences en français, nous avons cherché à appréhender le niveau des étudiants en langue française, faire le parallèle avec leur représentation en choisissant une trentaine de productions écrites qui constitueront notre corpus. Cette trentaine de productions n'ont pas été choisies au hasard mais plutôt elles ont été triées selon les critères suivants :

- une dizaine dont les représentations des concernés étaient positives.
- une dizaine dont les représentations étaient négatives.
- et une autre dizaine dont les concernés étaient neutres.

Nous cherchons par le biais de cette stratégie à confirmer notre hypothèse selon laquelle nous supposons que les compétences des étudiants en français sont tributaires de leurs représentations.

Ensuite, nous avons procédé au marquage des erreurs (nous nous sommes intéressée principalement aux erreurs grammaticales et au niveau de langue). En notant le nombre d'erreurs rencontrées dans chaque rédaction, la moyenne d'erreurs retrouvée est de 19 erreurs par écrit dont le nombre maximal de lignes ne dépassait pas les 20 lignes. Ce qui nous donne au moins une faute par ligne :

Niveau de langue	L'erreur	Types d'erreurs
L'orthographe	<p>française, français , la France , habitants, souet, monuments historiques</p> <p>métrise, théâtres, le plus chère , se sont de beaux pays, à mon avis , des paysages magnifiques, problème , les anglais sans des gens , langué, Paris, Tour Eiffel, tour Eiffel, la capitale Paris, gagne(gagne), je souhaite, paraport, la bête, je vais essayé, j'aimerai visité, je rêve , ce jour là, ci (si) , l'opportunité, sésir, toujours, accoté (à côté), développement , quant je gagnerai, on peut trouver, de regardé...</p>	<p>-la cédille -le h muet</p> <p>-les accents -les marques du pluriel et du féminin</p> <p>-la majuscule</p>
La grammaire	<p>-si un jour j'apprendré.</p> <p>- je préfert</p> <p>- je pourais</p> <p>-je n'ai pas pue.</p> <p>-mon cœur a basculer.</p> <p>- J'ai saisie</p> <p>-je veut</p> <p>-je choississai</p> <p>-quand elle soit décorer</p> <p>-si j'ai gagné un voyage touristique je choisis la France.</p> <p>-il est la bas pendant 14 ans avant le...</p> <p>-je peure de () perdre dans ces pays.</p> <p>- tous les moyennes () trouvent là bas.</p> <p>- mais ça ne va pas dire...</p> <p>- toute ma vie je souhaite aller à France</p>	<p>Conjugaison</p> <p>Les temps et la concordance des temps</p>

<p>La grammaire</p>	<p>-Je choisis le pays de la France -magnifique et des moyens developpement, et je resteraï toujours préférer la France.</p> <p>-ci je choisirera l'Italie par exemple je ne pense pas parler sa langue.</p> <p>- les autres pays n'intéresse pas.</p> <p>- je veux bien de faire visiter...</p> <p>-...qu'on j'ai vu au postère et au télévision.</p> <p>-J'ai l'envie de regardé la touriffel surtout dans la nuit quand elle soit décorer par les lampe de lumière.</p> <p>- ...et pour les autre payée, j'aime pas becoup puisque ne m'attire pas encore leur langue je crois très difficile paraport à la langue française.</p> <p>- je () serai pas...</p> <p>- donc il () me reste que de meprofiter de ce voyage le maximum</p> <p>-je serai gênée et déranger de ne pas pouvoir me communiquer avec eux</p> <p>- je ne peux pas l'y allé.</p> <p>-... langue délicieuse que je l'adore.</p> <p>- je () maitrise absolument pas...</p> <p>- j'() aime pas aventurier dans...</p> <p>-c'est une belle pays pour vivra là-bas .</p> <p>-et pour je n'ai pas choisis les autres distinations je</p>	<p>La structure phrastique</p> <p>- la négation</p>
<p>La grammaire</p>	<p>- cet pays</p> <p>- un maison</p> <p>- un passion</p> <p>-leurs langue.</p> <p>-...très belle avec ca nature...</p> <p>...par aport les autre pays.</p>	<p>Les déterminants (articles et adjectifs non qualificatifs)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - d'une autre côté... - c'est une très belle pays - ...aller à les autres destinations. 	
La grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Un maison à la France (en) -j'ai un passion très fort vers cette payée (pour) -...dans la France (en) - aux dautre pays (vers) -...sur tout les domaines (dans) - c'est un pays là ou on peut faire... (où) - ...aller à France (en) - continuer mes études à cette université. (dans) 	La préposition
La grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - c'est le pays le plus moderne que les autres pays européennes. - On trouve dans ce pays des merveilles places. - c'est une pays bien sécurité. 	<p>L'adjectif qualificatif</p> <p>-confusion entre adjectif/nom</p>
La grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre plus mieux la langue. 	Les adverbes
prononciation	<ul style="list-style-type: none"> -payé, payer, payée (pays) -buisque (puisque) -une plus de sa (en plus de ça) -et s'est l'oportuniter se présente (et si...) -bouté (beauté) -mervieuse (merveilleuse) -touriffel (Tour Eiffel) - becoup (beaucoup) - si (c'est) - on ce qui me concerne (en) - distination (destination) 	erreurs d'origine phonétique
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> -maitrisation /maîtrise 	L'affixation

	étudiants ayant des représentations positives	Etudiants ayant des représentations négatives	étudiants neutres
Nombre des étudiants	10	10	10
Longueurs des productions	-Productions longues 30 à 40 lignes au minimum.	- 08 Productions dont on ne dépasse pas les 10 lignes. - 02 Productions dont on ne dépasse pas les 15 lignes.	- Productions dont la longueur varie entre 15 et 20 lignes.
Nombre moyen d'erreurs	- 05 erreurs par production.	- 01 à 02 erreurs par ligne.	- 04 à 05 erreurs par copie pour 03 productions. - 01 erreur par ligne pour les 07 autres productions.
Type d'erreurs	-Des fautes de frappes. (omission des « s » du pluriel, des majuscules au début des phrases) - la grammaire.	- au niveau de la cohérence. - au niveau de la grammaire et la syntaxe. (voir le tableau précédent) - au niveau de la conjugaison.	+ pour les 03 premières productions : - des fautes de frappes. (omission des « s » du pluriel, des majuscules au début des phrases).

		<ul style="list-style-type: none"> - Au niveau de la présentation de la copie. (absence des alinéas, des ponctuations). 	<ul style="list-style-type: none"> - la grammaire. + pour les 07 autres productions : - au niveau de la cohérence. - au niveau de la grammaire et la syntaxe. (voir le tableau précédent) - au niveau de la conjugaison. - Au niveau de la présentation de la copie. (absence des alinéas, des ponctuations).
--	--	--	---

La lecture du corpus produit par les étudiants révèle une minorité où les rédactions étaient correctes, cohérentes, conformes à la norme et reflètent l'image positive que les sujets avaient à l'égard du français et dont l'utilisation de cette langue était fréquente voire quotidienne.

Les autres révèlent des énoncés mal conçus et les difficultés énormes qu'éprouvent ces derniers à produire un texte cohérent (des phrases avec des relations syntaxiques très incertaines, une incapacité à conjuguer correctement les verbes, une ponctuation aléatoire voire inexistante, une orthographe révolutionnaire, confusion entre les voyelles ...etc).

Nous citons à ce propos M. Miliani (2002, p79) qui dans sa description des écrits en français de lycéens note « une sorte de rupture avec la norme » ayant pour résultat « une langue de plus en plus incompréhensible » et qui semble appartenir, selon lui, à « un sabir ».

Ceci n'a pas pourtant empêché les étudiants de taxer le français de langue facile et d'avoir une bonne autoévaluation de leur niveau alors que la réalité reflète tout à fait le contraire. Ces difficultés qui se révèlent à l'écrit sont aussi présentes à l'oral où nombre d'étudiants ont une prononciation défectueuse et n'arrivent pas, en classe, à donner une réponse constituée d'une phrase complète, ils ont plutôt tendance à répondre sous forme de mots isolés alors que d'autres préfèrent tout simplement se réfugier dans le silence. Donc, le moins qu'on puisse dire est que la compétence communicative fait défaut à nos étudiants et le souci c'est qu'ils n'en ont pas conscience sous l'effet d'une représentation figée du français comme une langue très utilisée en Algérie et par conséquent familière, connue et facile à apprendre.

Il semblerait que pour ces apprenants, la maîtrise du français équivaut souvent à la connaissance de quelques mots français isolés et à pouvoir les insérer dans des phrases en langues maternelles. Effectivement, le français pratiqué en Algérie par les nouvelles générations, n'est pas toujours conforme au français standard (la norme référentielle) comme d'ailleurs il a été montré par plusieurs sociolinguistes.

Selon F-Z. Mekkaoui (2002, p167), le français est utilisé par les jeunes d'une manière particulière. En décrivant le langage utilisé par les étudiants de l'université de Constantine, elle affirme : « *L'arabe fonctionne alors comme un canevas qui serait rempli par des termes français. Une espèce de langage arabe qui offrirait un cadre général de pensée mais qui aurait besoin pour se réaliser pleinement de voir "ses blancs" comblés par le français.* »

En conclusion, quelle que soit l'appellation qu'on lui a attribuée (norme endogène, particularisme lexical, sabir...), les attitudes négatives adoptées à l'égard du français entraîne un manque d'usage et de maîtrise de la langue française chez les

étudiants qui pourrait limiter l'exposition des apprenants à la langue cible en entraînant un manque de compréhension et de motivation.

Conclusion :

D'après les résultats des analyses que nous venons de présenter, le français est une langue jugée utile, voire nécessaire. Cette représentation semble d'ailleurs le fil directeur de la motivation du choix de l'apprentissage. Elle est également une langue certainement investie de prestige et ressentie comme assez facile vu son ancrage dans la société algérienne.

La facilité de l'apprentissage est souvent confondue avec l'habitude et l'aisance d'accès. C'est la langue de la réussite sociale, de l'instruction, des études supérieures et des débouchés professionnels.

A l'aide des mots associés, nous avons pu relever également d'autres représentations dont la majorité sont positives principalement en ce qui concerne les quatre premiers champs représentationnels à savoir :

-perception globalisante du peuple et du pays (climat, cadre naturel, situation socioéconomique...)

-Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique...

-Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets... -localisation géographique et /ou géopolitique. Mention de toponymes.

Les Français sont appréciés principalement pour leur gentillesse et leur savoir et culture, quant à la France est admirée essentiellement pour le développement, le progrès, la beauté et le patrimoine culturel.

Cette image positive est pourtant contrecarrée par un autre type de représentations cette fois négatives touchant fortement le sixième champ

représentationnel c'est-à-dire l'allusion à la situation/ relations/ faits intercommunautaires où nous avons relevé les mots colonisateur /colonisation dont le nombre d'occurrence vient en premier lieu pour les garçons et en deuxième position pour les filles faisant ainsi référence à des faits historiques dramatiques ainsi que les mots raciste / racisme en relation avec une situation conflictuelle plus actuelle celle de l'émigration.

Ces mots recueillis par la technique de la libre association dévoilent des sentiments envers la France et les Français tiraillés entre l'admiration et le rejet, admiration pour un pays européen donc symbolisant le développement, le progrès, la richesse, la science, le savoir...Toutefois, ce pays est le même qui a eu des déboires historiques avec l'Algérie ce qui se manifeste avec les mots colonisation, colonisateur, guerre, ennemi, embuscade, indépendance...Ce sentiment désagréable est raffermi par une seconde situation intercommunautaire cette fois-ci actuelle ; une situation gênante où l'Algérien a le sentiment d'être une proie au racisme et à la ségrégation sur le sol français principalement après la politique d'immigration adoptée par le président Hollande.

Cette double image à laquelle nous venons de faire allusion a été approchée et explicitée par certains sociolinguistes algériens. A ce sujet, nous citons K.Taleb-Ibrahimi (1995) qui avance une thèse des plus intéressantes selon laquelle les représentations linguistiques les plus répandues dans l'imaginaire linguistique des algériens s'organisent selon un schéma fixe, celui de l'idéologie diglossique au sens catalano-occitan. En résumé, conflit et contradictions entre des représentations antinomiques du moment qu'existent simultanément dévalorisation de la langue dominante, dévalorisation de la langue dominée et compensation consolatrice : la langue dominante est perçue comme langue de l'esprit, la langue dominée comme langue du coeur. Ce conflit existerait d'une part, entre l'arabe standard et les langues maternelles, et d'autre part, entre l'arabe classique et le français.

Elle ajoute que ces représentations sont sujettes aux variations selon le sexe et le milieu social des locuteurs. Elle affirme que les femmes citadines ont des attitudes plus

positives à l'égard du français que celles qu'ont les hommes car pour elles, le français est la langue de la transgression des interdits socioculturels, et symbolisant ainsi la liberté et l'épanouissement. Par ailleurs, les jeunes défavorisés par opposition à ceux provenant des milieux citadins aisés, ont plus d'attitudes négatives vis-à-vis du français et adoptent plus souvent les positions des arabisants extrémistes et penchent même vers l'intégrisme. et les rédactions de nos enquêtés confirment cela.

Après presque un demi siècle d'indépendance, il semblerait donc que le conflit s'est installé dans l'imaginaire linguistique des nouvelles générations, car ce sont bien celles-ci qui nous intéressent.

Miliani (2002, p81) quant à lui qualifie ce type de représentations conflictuelles de « *schizophrénie langagière* », se manifestant par des attitudes contradictoires que peut avoir le même individu vis-à-vis de la même langue suivant le contexte dans lequel il se trouve. Selon lui cette schizophrénie serait le fruit de la politique linguistique qui a été conduite jusque là. Autrement dit, les pratiques et les discours officiels auraient parfaitement réussi à créer chez les nouvelles générations, notamment par le biais de l'école et des médias, un malaise identitaire et socioculturel qui pourrait expliquer nombre d'opinions et de comportements sociaux problématiques. Ils auraient donc, réussi non pas à altérer ou à créer des conflits au niveau des pratiques langagières des locuteurs, pas plus à faire disparaître le prestige du français chez ces derniers, mais seulement à créer chez eux un rapport d'attraction / rejet qui s'arrêterait au plan des représentations.

Ce que nous pouvons donc, dire est que le choix de la langue française comme objet d'étude est fortement lié aux représentations de la facilité, du prestige et essentiellement de l'utilité du français dans les différents domaines de la vie professionnelle et privée. Tandis que l'affectivité ou la sympathie semble être le dernier critère directeur du choix de cet apprentissage; les termes affectifs peu fréquents exprimant les rapports personnels avec cette langue témoignent de ce fait.

Bien que considérée comme la langue du colonialisme ceci n'a pas empêché les enquêtés de réaliser l'utilité du français dans le contexte algérien notamment dans le domaine du travail donc, par profit professionnel.

D'autre part, suite à l'analyse des rédactions produites par les enquêtés, nous avons pu noter que ce sont plus les filles qui sont attirées par la France ce qui coïncide avec l'image de la France de la mode, des parfums, du maquillage mais aussi de l'amour et du romantisme. Ceci pourrait expliquer en partie, la connotation féminine dont jouit la langue française.

Si l'on se réfère à notre corpus (les différentes rédactions des étudiants) révélant leurs difficultés linguistiques, il nous serait pénible de croire que ces mêmes informateurs sont dotés d'une compétence communicative leur permettant de s'exprimer en un français parfait.

A ce sujet nous citons Y.Derradji qui affirme qu'en dépit du nombre important de francophones, «aussi paradoxale que cela puisse paraître, on n'entend pas très souvent parler français dans la rue, ce que l'on entend est plutôt l'arabe algérien (arabe dialectal) ou une alternance diglossique et/ou triglossique dominé par le dialectal entre : arabe dialectal/français tamazight/ arabe dialectal/français, tamazight /français , tamazight/arabe dialectal, arabe standard/tamazight, arabe standard/français, arabe standard/Tamazight/français. C'est surtout l'arabe dialectal qui sert de véhiculaire. La langue française est spécialement un instrument de travail dans les écoles et dans les institutions administratives de l'état. ». (2004, pp21-22)

Il semblerait donc, que nos étudiants sont loin d'être conscients de leur niveau de compétence assez faible en langue française et la situation est d'autant plus grave qu'ils sont destinés à se spécialiser dans cette filière.

Ainsi, il paraît que la langue la plus pratiquée par les enquêtés est l'arabe dialectal.

Au terme de cette synthèse, il faudrait signaler que l'image du français chez les étudiants serait en partie responsable de leur faible niveau en langue française. En effet, cette première approche de terrain a révélé chez les enquêtés non

pas la prédominance d'une image négative mais plutôt la présence de représentations conflictuelles qui oscillent entre des sentiments de rejet d'une part, car langue du colonisateur et d'autre part, sentiments d'attraction et d'admiration car langue de la modernité, du développement, des études et du travail. Ces représentations conflictuelles trouvent leurs accomplissements dans les comportements mêmes des sujets : l'attrait s'est traduit par le choix de l'apprentissage de cette langue avec un degré éminent de conscience de l'utilité de cette langue pour la réalisation d'un avenir professionnel. Le sentiment de rejet quant à lui, vis-à-vis de cette langue apparaît (sans généralisation aucune) à travers les comportements d'étudiants démissionnaires (absentéisme, démotivation, peu d'efforts fournis...) et à travers des pratiques langagières très limitées en français et cela apparaît clairement dans leurs rédactions.

En réalité, bien que le français soit présent dans le paysage linguistique du pays, il reste peu pratiqué dans la vie quotidienne. Ce qui n'encourage nullement le développement d'une compétence de communication en langue française, sachant par ailleurs, que le contact médiatique des informateurs avec le français n'est pas assez fort pour redresser une situation de carence.

Toutefois, il semblerait que les étudiants n'ont nullement le sentiment d'avoir des difficultés en cette langue, le décalage entre représentations linguistiques et pratiques effectives semble évident, en confrontant leurs productions écrites infestées d'erreurs et leur opinion du français langue facile. Ce qui nous amène à penser que le français que les étudiants affirment parfois utiliser dans des situations de communication est loin d'être le français standard mais un mélange dominé par l'arabe dialectal.

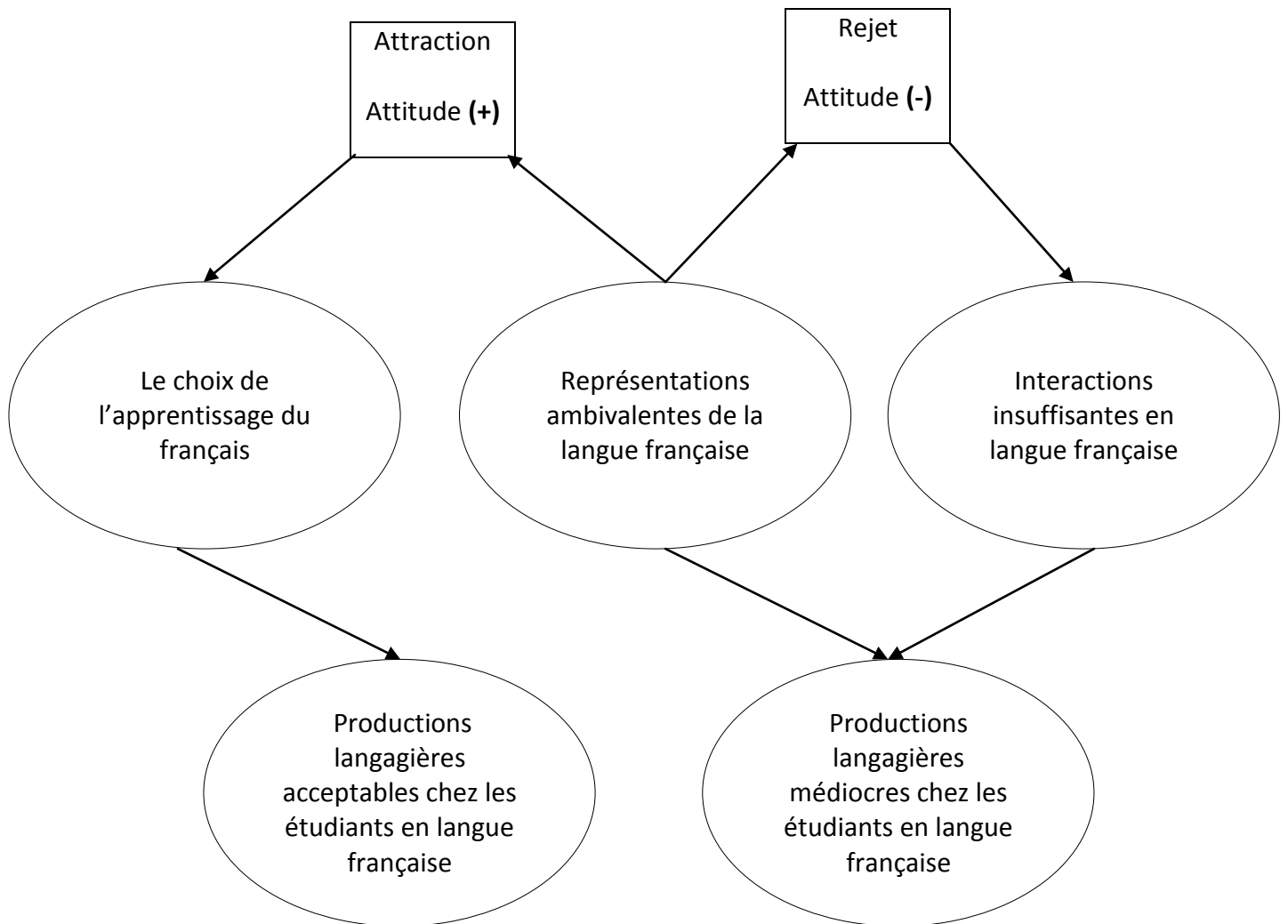


Schéma récapitulatif : L'effet des représentations sociolinguistiques sur l'apprentissage du français

Chapitre 2 :
Analyse du corpus

PARTIE PRATIQUE :

Chapitre 01 :

Méthodologie et objectifs de la
recherche

Introduction :

Différentes pistes de recherche et d'analyse de situation en didactique de langue centrent leur réflexion sur l'interprétation et l'analyse des représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes et de leurs usages.

Les représentations qu'ont les apprenants potentiels influencent non seulement le processus d'apprentissage, autrement dit, les stratégies mises en œuvre par ces sujets pour apprendre, mais aussi, le processus d'enseignement car tenir compte des connaissances antérieures et des savoirs partagés permet de les dépasser.

Dans une séquence d'apprentissage d'une langue, l'apprenant ou l'étudiant est amené à faire appel à ses représentations qui sont le plus souvent élaborées à partir du déjà là, le connu et le familier. Elles constituent un support pour en acquérir de nouvelles.

Tout apprenant a à priori une idée sur le pays dont il va apprendre la langue, et étant confronté à cette langue il adopte une attitude plus ou moins subjective imprégnée par cette vision stéréotypée; De ce fait plusieurs problèmes risquent de surgir du moment où ses représentations se manifestent.

Déterminer un statut dévolu au français en Algérie n'est pas une entreprise facile du moment où la législation algérienne lui accorde une diversité de désignation. Parmi ces désignations, Morsly (1984, p22) relève l'usage de la formulation « LA langue étrangère » qui est utilisée dans les différentes interventions relatives à la situation du français en Algérie. Dans ces discours, la langue nationale est opposée à « LA langue étrangère ». Cette dernière n'est pas nommée mais tout le monde sait que c'est le français qui est qualifié ainsi. Pour l'auteure cette formulation constitue « un concentré de contradictions » (Morsley, 1984, p25). D'un côté, nommer le français est relégué au rang de tabou. Ceci contribue à redonner à la langue arabe sa place légitime. D'un autre côté, l'usage de l'article défini LA permet « d' "individualiser" la langue française, de l'identifier au sein de ce lot que constitue l'ensemble de s langues étrangères. » (ibid.)

Dans le domaine de l'enseignement, le français a été décrit comme « langue scientifique et technique » puis comme « langue fonctionnelle ». Morsly (1984, p25.) considère que ce passage terminologique traduit une évolution d'une définition étroite à une autre plus large. Pour elle, les langues techniques et scientifiques relèvent des langues de spécialités dont chacune est caractérisée par un répertoire lexical déterminé et des structures syntaxiques particulières. Par contre, dans une conception fonctionnelle, la langue est enseignée dans une perspective plus large pour pouvoir répondre à des besoins immédiats définis par des paramètres extérieurs à l'école.

Déterminer ainsi le statut de la langue française en Algérie n'est pas une entreprise facile. L'ambiguïté de la place qu'occupe cette langue constitue un des faits marquants de la situation sociolinguistique en Algérie ; c'est ce que Taleb Ibrahim (1997) confirme dans son approche sociolinguistique de la société algérienne. Dans le contexte Algérien la langue française est perçue différemment notamment dans les établissements d'enseignement de langues étrangères (écoles, universités, centres de langues..) où se confrontent les systèmes de représentations, d'opinions et de valeurs des apprenants : langue de prestige et de promotion culturelle chez certains et langue de colonisateur chez d'autres.

Depuis l'arrivée de Bouteflika à la présidence en 1999, des changements dans la perception du statut et des fonctions du français commencent à apparaître dans le discours officiel algérien. Il est nouveau qu'un président algérien s'exprime en français dans des manifestations publiques en Algérie et à l'étranger. Dans son discours devant l'assemblée nationale le 14 juin 2000, il déclare :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son

ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer. »

Ce discours exclut toute nuance sur le rôle du français et son importance dans la scène linguistique algérienne. L'attitude du Président par rapport aux problèmes des langues se caractérise par une grande ouverture à l'égard des langues étrangères. Dans ce sens, il affirme par exemple : *« il est impensable... d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais »* (Le Matin, 22 mai 1999). Ces déclarations à propos de la francophonie illustrent également cette nouvelle attitude face à la question de la gestion des langues : *« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. »* (El Watan, 1er août 1999).

Ces propos marquent le début de la fin des tabous linguistiques en Algérie. L'une des actions les plus importantes du président est la préparation d'une réforme de l'enseignement, du primaire au secondaire et jusqu'à l'université. L'université de Blida n'échappe pas à cette réalité; il faut mentionner que ces dernières années il y a une forte demande de la part des étudiants à s'inscrire au département de français.

Nous nous demandons alors:

- Quel est le rôle de l'appartenance sociale qui marque à un degré divers la personnalité et l'identité des étudiants sur la construction des représentations?
- Et quel est l'impact de ces représentations sur la réussite ou l'échec des étudiants ?

En guise de réponse préalable, nous soutenons que les représentations des apprenants peuvent varier selon les facteurs d'origine et d'appartenance sociale, elles sont sujettes à la variation du milieu socio-culturel auquel appartiennent ces étudiants.

De plus, du fait de leur caractère malléable ces représentations peuvent influencer positivement ou négativement le processus d'apprentissage. (Voir introduction)

Nous supposons qu'une grande partie sera réservée aux stéréotypes et qu'un déséquilibre d'ordre quantitatif apparaîtra en fonction de l'origine géographique et de l'appartenance sociale des sujets.

1- le public :

Nous avons ciblé un public d'étudiants de toute la promotion de première année licence français constituée de sept groupes et poursuivant leur formation en système LMD.

Cet échantillon a été choisi sans distinction d'âge, du sexe, d'origine ou d'appartenance sociale.

Sachant que les représentations sont souvent collectives et stéréotypées, et qu'elles sont générées par des facteurs spécifiques à la culture d'origine, à la région et au mode de vie, et vu l'existence des divergences significatives entre les visions du monde dans les régions du pays, particulièrement entre les villes côtières et celles de l'intérieur, le lieu de l'enquête a été bien ciblé. Elle s'est effectuée à l'université de Blida. Ce lieu, par son positionnement, a été choisi parce qu'il est représentatif de la diversité linguistique et culturelle des locuteurs et parce qu'il est un lieu qui englobe les différentes couches de la population algérienne de toutes les régions du pays.

Cette analyse présente une étude exploratoire et descriptive des représentations sociales relatives à la langue française exprimée par ce groupe d'étudiants du FLE. Les motivations de l'apprentissage du français sont aussi examinées chez cette catégorie.

2-Outils de recueil de données:

Nous avons opté pour une triangulation méthodologique s'appuyant sur trois outils complémentaires : le questionnaire, le test d'association et la rédaction. La raison qui a motivé ce choix consiste dans le fait que l'usage de ces trois outils d'enquête nous permettra de combiner les deux approches quantitatives et qualitatives. Le questionnaire a été adopté dès le départ comme l'outil principal. C'est le questionnaire qui garantira l'accès à des données quantifiables.

Dans le but de faire émerger les contenus des représentations que nos étudiants ont vis-à-vis de la langue française qu'ils apprennent et de les comprendre, nous avons entamé l'enquête au moyen d'un questionnaire, la méthode d'investigation la plus répandue sur le terrain. Selon ELGherbi (1993, p51), « *l'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale* ».

Ce questionnaire de trois parties comprend des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées :

Les questions fermées étaient choisies pour nous permettre de situer notre public en excluant tout avis personnel. C'est le cas des questions où les sujets étaient invités à répondre directement et passer à la question suivante.

Les questions semi-ouvertes étaient fréquentes dans notre questionnaire car nous avons pensé aux étudiants qui ne maîtrisent pas assez l'écrit en français, sachant que nous avons à faire à des étudiants de première année de FLE. Nous avons donc proposé un panel le plus exhaustif possible de réponses possibles et nous avons aussi accompagné ces réponses par une réponse «Autre». Ce type de questions facilite la tâche aux étudiants soumis au test.

Quant aux questions ouvertes qui demandent un investissement plus important, elles étaient réservées à la troisième et dernière étape où nous avons comme objectif de faire émerger des opinions et des représentations.

Dans ces questions, le sujet était amené à s'exprimer librement. Ces questions étaient peu nombreuses comparées aux autres types de questions.

Etant conscient des limites d'un questionnaire, nous avons combiné à cette méthode interrogative une méthode associative, autrement dit, un test d'association libre. Concernant cette méthode, De Rosa pense qu'elle fait « *apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique, spécifique des représentations étudiées... les associations libres permettent d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation...Elles sont plus aptes à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales, tandis que des techniques plus structurées comme le questionnaire, permettent de relever des dimensions plus périphériques des représentations sociales* »(De Rosa1988, cité par Abric, 2001, p66).

Le test de mots associés consiste à inviter les sujets de l'enquête à donner les mots qui leur viennent à l'esprit en relation avec un « terme inducteur ». Il est considéré comme un outil attrayant grâce à la simplicité de sa compréhension. C'est pourquoi, nous avons opté pour l'application de cet outil avec le public d'apprenants. Nous avons choisi comme termes inducteurs : « la France », « les Français ». À partir de ces termes inducteurs, notre objectif était d'accéder aux représentations des apprenants sur le pays et les locuteurs. Ces représentations doivent être considérées, comme le préconisent Cain et De Pietro (1997), comme une composante à part entière de l'enseignement.

Nous partons du principe que tout étudiant débutant dispose avant même le premier cours de références sur la culture étrangère enseignée ou au moins de références sur l'étranger de façon générale, nous avons ensuite caractérisé la relation à la langue française en analysant les mots à connotation neutre, positive ou péjorative relatifs au pays de la langue étrangère ou à ses habitants.

Au moyen des expressions écrites, nous visons à faire apparaître l'impact des représentations des apprenants sur leur apprentissage. Cet impact va apparaître dans leur manière de rédaction (compétences rédactionnelles en langue française).

La consigne de la rédaction est la suivante : « on vous apprend que vous venez de gagner un voyage touristique vers l'une des destinations suivantes : l'Italie, l'Espagne, la France ou l'Angleterre. Vous choisissez un pays, lequel ? Si les quatre pays ne vous passionnent pas proposez une autre destination. Justifiez en citant les raisons qui vous motivent à choisir tel ou tel pays et également celles qui vous incitent à délaissier les autres ».

2-1- Enquête par questionnaire :

La méthodologie suivie dans la planification et la réalisation de cette enquête ainsi que l'analyse des données obtenues s'appuient sur des principes, des règles et des techniques préconisés dans des ouvrages spécialisés (Berthier, 1998 ; Singly, 1992 ; Ghiglione et Matalon, 1978).

2-1 -1-Visions préliminaires :

Nous suivons la démarche proposée par Mucchielli qui stipule que « la pré-enquête a lieu avant toute rédaction du questionnaire».

En effet, avant de lancer l'enquête de façon définitive, nous avons préféré procéder à une pré-enquête effectuée sur un échantillon relativement restreint d'une vingtaine d'étudiants de l'université de Blida, celle-ci nous a permis de peaufiner notre questionnaire , enlever certaines questions et ajuster d'autres pour qu'elles puissent être appropriées à nos objectifs de travail.

2-1-2 - L'enquête et passation du questionnaire:

Nous revenons à l'enquête proprement dite qui s'est déroulée au mois d'avril 2013. La passation des questionnaires s'était faite dans des conditions satisfaisantes. En effet, les étudiants y ont répondu en classe de cours en une trentaine de minutes et ils n'ont manifesté aucun refus ou rejet. Nous avons assisté nous-mêmes à la passation pour veiller au bon déroulement de l'opération tout en expliquant aux répondants son utilisation heuristique. Effectivement, nous leur avons donné l'assurance que les renseignements obtenus seraient confidentiels et resteraient en notre possession seulement afin qu'ils puissent répondre honnêtement et avec précision. Nous leur avons également mentionné que l'anonymat était de rigueur.

Soulignons que la passation des questionnaires a duré un mois et demi. Et dans le but d'optimiser les résultats, nous avons expliqué les questions et consignes aux enquêtés en français, nous avons eu recours à l'arabe pour certains d'entre eux (leur compétence en langue française était limitée). Nous leur avons permis aussi de répondre en arabe si cela leur permettait de formuler plus clairement leurs réponses.

2-2- Le test d'association :

Comme l'objectif principal que nous voulons atteindre à travers nos instruments d'investigation est de faire émerger les représentations des étudiants de 1ère année licence français à l'égard du français et de son apprentissage, et d'étudier les stéréotypes sociaux spontanément partagés par les membres de notre groupe. Pour ce faire, nous optons pour un test d'association à travers lequel nous tentons de rendre compte de ces représentations et de voir dans quelle mesure ces représentations influencent les apprentissages.

2-2-1-Conception et présentation du test :

Le principe du test d'association est de véhiculer les valeurs mises en question à travers les différents items. Ainsi nous avons demandé à nos étudiants, au cours de ce test d'association de mots libres, d'établir spontanément une liste de quatre(4) mots en français(ou en arabe) associés à la « France » et une autre liste de mots associés aux « français ». Nous partons du principe que les étudiants, avant d'entamer un enseignement, ont déjà des « représentations initiales ». À partir de là nous pouvons repérer les zones de blocage ou de refoulement de nos sujets en nous appuyant sur les travaux de Flament et Rouquette, 2003.

Nous avons appliqué ce test auprès de notre échantillon d'étudiants. Nous avons choisi comme termes inducteur : « la France » et « les Français ». À partir de ces deux termes inducteurs, notre objectif était d'accéder aux représentations des apprenants sur le pays et les locuteurs. Représentations qui doivent être considérées, comme le préconisent Cain et De Pietro (1997), comme une composante à part entière de l'enseignement / apprentissage.

Nous étudierons la centralité et périphéricité des éléments constitutifs des représentations.

2-2-1-1- Choix du test d'association :

Nous avons choisi le test des mots libres pour les raisons suivantes :

- La simplicité de compréhension qu'il présente pour les sujets à qui il sera soumis ;
- La flexibilité dans son adaptation aux buts de la présente recherche ;
- L'attrait qu'il présente pour les sujets testés. En fait, c'est un outil attrayant beaucoup moins contraignant pour les sujets que le questionnaire, et qui ne présente pas de difficultés de compréhension de la tâche quel que soit l'âge des sujets de l'échantillon ;

Aussi le test d'association avec l'hypothèse sous-jacente que grâce à sa nature projective, il peut surtout identifier des dimensions latentes dans les représentations sociales et psychologiques liées à l'utilisation de la langue.

2-2- 2-Principe d'évaluation :

Pour une lecture plus claire, on regroupe les mots inducteurs qui sont pour notre recherche : « France » et « français ».

Les réponses seront ordonnées de la plus fréquente à la moins fréquente. L'évaluation effectuée ne portera pas sur la maîtrise de la langue mais sur les représentations sociolinguistiques sous-jacentes à l'utilisation du français, conformément à notre objectif. (Nous écarterons donc dans la correction des tests les erreurs qui ne cadrent pas avec notre objectif, et que nous considérons comme hors propos par exemple: les fautes d'orthographe).

4- La rédaction :

En plus du questionnaire que nous avons soumis aux étudiants, nous avons demandé à une partie de ces étudiants soit un échantillon de 101 représentant -les étudiants les plus accessibles (pour les conditions qui sont les nôtres, nous n'avons pas pu contacter le reste de l'échantillon) - de produire une rédaction en répondant à la question suivante : « on vous apprend que vous venez de gagner un voyage touristique vers l'une des destinations suivantes : l'Italie, l'Espagne, la France ou l'Angleterre. Vous choisissez un pays, lequel ? Si les quatre pays ne vous passionnent pas proposez une autre destination. Justifiez en citant les raisons qui vous motivent à choisir tel ou tel pays et également celles qui vous incitent à délaisser les autres ».

Pour la réalisation de cette rédaction un temps de réflexion de 30 à 45 minutes leur a été accordé. Nous avons pris le soin d'avertir les étudiants que cette

activité n'était pas une forme d'évaluation afin de les libérer du stress inhérent aux situations d'examens et leur permettre de répondre de façon tout à fait détendue.

En fait, cette rédaction est à double objectif. D'une part, elle va nous permettre de déterminer les représentations des étudiants vis-à-vis de la France ce qui serait un travail adjuvant pour le test d'association proposé dans le questionnaire et d'autre part les différentes productions des étudiants seront un support pour analyser l'impact de leurs représentations sur l'apprentissage qu'ils effectuent à travers la détermination des compétences ainsi que la détection des différentes erreurs commises par ces étudiants.

Conclusion :

Toute analyse de situation se fait à l'aide d'une méthode bien précise, pour notre cas il s'agit d'une «enquête». L'enquête de terrain est un mode particulier de production de données nécessaires pour l'analyse des représentations.

L'approche pluri-méthodologique s'avère la plus adéquate à l'étude des représentations sociales (Abric, 1994). Ainsi, la collecte de données auprès des apprenants a été réalisée en suivant une stratégie de triangulation qui est considérée par Savoie-Zajc (2004, p289) comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits». Plusieurs formes de triangulation sont possibles :

- triangulation des données : utiliser différentes sources de données dans une étude ;
- triangulation du chercheur : engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données ;

-triangulation théorique : utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies ;

-triangulation méthodologique : utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène ;

-triangulation interdisciplinaire : articuler les données avec des connaissances issues de différents champs disciplinaires.

Chapitre 03 :
suggestion pédagogiques et
didactiques

Introduction :

L'apprentissage mobilise chez l'apprenant un nombre important d'opérations de type cognitif, fait intervenir ce que les psychologues appellent ses connaissances du monde, autrement dit ses représentations. Ces connaissances résultent toujours d'une interaction entre le sujet et l'objet. En effet, l'apprenant apporte à l'école de nombreuses connaissances construites et schématisées d'une façon très peu consciente soit sur le plan cognitif soit sur le plan linguistique.

En didactique des langues, l'étude des représentations a un impact considérable sur la réalisation de la formation des apprenants quand ces représentations sont « *considérées comme des données constitutives d'une didactique ayant pour visée* » (Barré & De-Miniac, 1996, p9) de détecter les limites et les empêchements pour mettre en place dans l'apprentissage langagier un cadre didactique fonctionnel et harmonieux ; et aussi essentiellement de permettre à chaque apprenant de construire son identité.

On sait maintenant que l'apprenant n'est pas une « boîte noire » et qu'il doit jouer un rôle actif et conscient pour que le processus d'enseignement/apprentissage se réalise de manière efficace. On sait aussi que ces apprentissages s'effectuent selon un va et vient logique entre le sujet et son environnement, en suite ce sujet s'appuie sur les savoirs ultérieurs pour faciliter ainsi l'assimilation des nouvelles connaissances.

nous retenons que les représentations concernant les langues ainsi que leur apprentissage se forgent et se façonnent durant tout en étant dans la vie des individus un « *déjà là, une antériorité, un ensemble de (pré)conceptions, soit floues soit plus ou moins rigidifiées en stéréotypes* » (Castellotti, Coste et Moore, 2001, p103), il s'avère impératif de prendre en considération les représentations des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage qui permettent de le définir et de l'orienter. D'autre part, une fois stabilisés les représentations vont évoluer au fur et à mesure en situation d'apprentissage et permettant ainsi aux apprenant la construction des compétences plurilingues.

Par ailleurs, les représentations véhiculées sur l'enseignement des langues tant au niveau social qu'au niveau individuel, influent fortement sur les pratiques éducatives, les neuro-scientifiques caractérisent les apprenants comme étant tous différents, il faut dès lors s'intéresser au profil de chacun et de ses stratégies mise en œuvre en situation d'apprentissage afin d'avoir un acte pédagogique conforme aux normes et aux attentes de la psychosociale de l'apprentissage qui dénote le lien important entre les représentations et la motivation aux études .

1- Favorisation des démarches comparatives et multilingues :

L'éveil aux langues appartient avec diverses autres approches didactiques, à ce que Candelier appelle les approches plurielles des langues et des cultures qui est apparu en Grande-Bretagne au début des années 1980 grâce à Hawkins¹ (1984) ainsi qu'à James et Garrett(1991) qui sont à l'origine du *Language Awareness*² .Il s'agit de privilégier chez les apprenants la décentration et la mise en oeuvre des stratégies et méthodes métalinguistiques favorable à l'introduction de l'écrit, l'accès à l'apprentissage d'une langue étrangère à travers des activités qui permettent de se concentrer sur des capacités telles que l'observation, l'analyse et la comparaison. Ces activités portent sur des points que Hawkins 1984 regroupe en six domaines : « *la communication, la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, Fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques), le langage parlé et le langage écrit* ».

Effectivement, l'apprenant en classe face à son apprentissage de la(les) langue(s) étrangère(s) va interroger deux systèmes de langues, deux systèmes culturels et civilisationnels complètement différents : celui de sa langue maternelle et celui de la langue à enseigner,« *Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre,*

¹ Professeur des universités honoraire, Membre du laboratoire LIDILEM, Université Stendhal GrenobleIII.

² Dans le cadre du *Language Awareness*, Hawkins et son équipe ont proposé des activités qui leur permettaient de mettre l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse et la comparaison.

différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension » (Courtyllon,1984, p52.), d'où les conduites pédagogiques les plus recommandées et les plus utilisées dans plusieurs pays de l'Europe sont construites sur des démarches comparatives.

Ces démarches sont « de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis -à-vis du système étranger ». (Castelloti&Moore, 2002, p19), elles fournissent des descriptions structurées, composées des représentations du natif et celles de l'étranger, et produisent des modèles descriptifs qui sont composés à leur tour de l'adjonction des représentations sociales et de leur mise en relation : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. » (Zarate 1993, cité in Castelloti &Moore, 2002, p19).

Selon Zarate « lorsque l'individu sera confronté à l'altérité, il sera positionné dans une quête narcissique de son identité maternelle, et cherchera à retrouver et conforter sa propre vision du monde ». L'auteur rajoute que c'est précisément la classe de langue qui se doit d'être le lieu où ces mécanismes seront remis en question et où « d'autres modes de relation entre culture maternelle et culture étrangère doivent être proposés ». Elle précise que « l'interrogation empirique sur les faits culturels étrangers non identifiés se fait à priori à travers la référence à la langue maternelle. La bonne volonté et la curiosité spontanée peuvent s'avérer insuffisantes et les questions ne sont pas pertinentes, si elles utilisent une grille de lecture inadaptée aux faits sur lesquels elle porte. Une démarche naïve de questionnement qui se donne explicitement comme une ouverture sur l'altérité peut contenir les raisons de son échec si elle véhicule une vision du monde inadaptée au contexte donné ». (Zarate, 1993, p80)

Selon l'auteur, une classe de langue doit se fixer l'objectif de faire réaliser aux apprenants que leurs représentations et idées concernant la culture étrangère

connaissances sont tributaires de leurs connaissances antérieures transmises en langue maternelle tout en faisant en sorte aussi que ces apprenants prennent conscience de cela pour pouvoir orienter leur vision du monde .

Il est préférable donc de conseiller et d'orienter les apprenants dans leur apprentissage de façon à ce qu'ils prennent conscience de la pertinence de leurs représentations du monde et de leurs processus cognitifs mis en œuvre , en leur accordant les moyens et outils adéquats leur permettant ainsi se référer à leurs propres représentations et visions du monde pour les amener graduellement à les apercevoir et à les remettre en question. il s'agit d'aider les apprenants à acquérir une compétence qui les habilite à se positionner à une nouvelle culture, à adhérer à un certain nombre de références de cette nouvelle communauté. Il ne s'agit en aucun cas d'obtenir une compétence de communication de base, autrement dit un « double monolinguisme »¹.

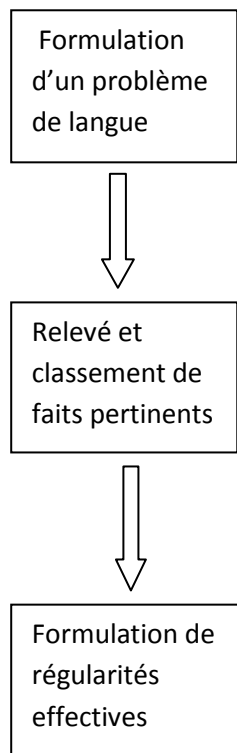
Autre perspective à adopter, celle des démarches plurilingues, qui permettent à travers la mise en contact avec les langues étrangères à « *mieux préparer les élèves à l'apprentissage des langues, en fournissant des techniques et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers* » (de Pietro 1995 cité in Castelloti & Moore, 2002, p20).

Selon Castelloti & Moore : « *Les approches plurielles des langues et des cultures proposent ainsi 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 de faits langagiers. Ce 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 des environnements diversifiés* » (ibid).

¹ L'apprentissage d'une langue étrangère dans les années 1989 à 1991 visait essentiellement à acquérir des compétences de communication de base, à motiver une étude ultérieure de plusieurs langues et à développer une ouverture culturelle. Les textes officiels marquent un double monolinguisme étant donné que l'enseignement du français et celui des langues étrangères sont traités comme deux disciplines distinctes

Les approches plurilingues visent « *au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes, il/elle ne classe pas les langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (CECRL, chapitre 1.3., p11).

Il est pertinent alors d'encourager les apprenants à effectuer une interaction entre les langues d'une manière explicite, il est judicieux aussi de s'intéresser à ces relations et comparaison des langues à travers des activités réflexives de comparaison entre langues. Ces activités utilisent une démarche inductive et scientifique :



Du moment que l'apprentissage d'une langue étrangère est lié au « déjà-là » en langue première, Les langues vont se construire sur les structures pré-acquises en langue première. Elle permet de formuler des hypothèses par analogie ou par

contraste sur le fonctionnement en langue étrangère. La mise en œuvre de ces activités doit entraîner une réactivation des connaissances antérieurement acquises pour analyser et interpréter des cadres linguistiques nouveaux visant à affaiblir les représentations construites par les apprenants à partir de leur langue maternelle, et mettre en place les concepts nécessaires facilitant le passage à la langue étrangère et, à favoriser le décloisonnement disciplinaire, la transversalité dans l'apprentissage des langues ce qui permet de donner du sens. *« Cette construction du sens va faire interagir les processus de catégorisation sociolinguistique (image de langue, de ceux qui la parlent, des représentations de l'apprentissage) et les processus linguistiques de l'apprentissage chez les apprenant. L'identification des liens qui les unissent permettra de réussir l'acte pédagogique et le traitement de l'input ».* (Moore, 2003, p106)

Il est nécessaire alors pour l'enseignant, avant l'entame des apprentissages, d'déterminer les diverses représentations que portent les apprenants sur la langue étrangère ainsi que son apprentissage d'une part, et de veiller à évaluer leur pertinence d'autre part jusqu'arriver à possibilité de remise en question, même une déconstruction pour en reconstruire de nouvelles représentations.

Reuter (2007), estime qu' *« il convient d'adopter une nouvelle approche pédagogique grâce à laquelle l'apprenant serait amené à effectuer une réorganisation intellectuelle. Dans le cas contraire une non prise en compte des représentations initiales des apprenants pourraient conduire à des résistances importantes dans l'apprentissage. Il s'agit donc d'amener les apprenants à dépasser ces représentations initiales ».*

2- La prise en compte des représentations des apprenants :

Dans une situation d'apprentissage, les élèves entrent en classe avec un « bagage » assez complexe de représentations qu'ils ont constituées à travers la combinaison d'une part des informations émises par leur propre corps, leur psychique et leur raisonnement intellectuel, et d'autre part les informations fournies par leur environnement familial, social, culturel, et géographique.

Ces représentations sont présentes à toutes les étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère, aussi bien dans le processus d'appropriation de la nouvelle langue que dans le résultat, c'est-à-dire la connaissance effective de cette langue. Il s'agit donc de considérer l'apport des représentations que possèdent les sujets sur la langue et concernant éléments suivants:

- Du côté social : le contact des langues, par exemple en Algérie plusieurs langues coexistent: langue arabe, la langue française et le Tamazight et divers autres dialectes. Les Algériens perçoivent différemment chacune de ces langues, chacun a une représentation différente de l'autre.
- Des pays d'origines de ces langues : les apprenants n'ont pas la même idée de leur pays d'origine et le pays où la langue étrangère est véhiculée par exemple la France principalement, mais aussi les autres pays francophones.
- Des locuteurs : en situation d'apprentissage de langue étrangère et dans notre cas le français, les apprenants portent leur représentations beaucoup plus sur les locuteurs francophones qu'à la langue elle-même.
- Du côté linguistique : les mécanismes linguistiques mis en œuvre en langue étrangère (le français par exemple), sont complètement différents des mécanismes linguistiques adoptés en langue maternelle (qu'il soit arabe ou autre) (les lettres, les mots, la phonétique...etc.)Ce qui explique un certain écart entre les deux langues.

Pour un bon enseignement/apprentissage, « *les acteurs sociaux de l'éducation ont pour mission de tenir compte des représentations des élèves à l'égard*

de la langue étrangère mais aussi de son apprentissage, vu ce lien fort entre la représentation et l'apprentissage. Cette relation se manifeste donc à plusieurs niveaux :

- Au niveau des concepteurs de programmes : avant l'élaboration des programmes, les concepteurs doivent penser longuement aux apprenants de la langue étrangère ainsi qu'à leurs représentations. Visant ainsi les contenus, les objectifs à atteindre et les méthodes à adopter ». (MADANI Mebarka , p.17).

- Au niveau de la mise en œuvre des programmes : les enseignants doivent veiller sur l'élaboration des situations d'apprentissage adéquates tout en prenant toujours en considération les représentations de leurs apprenants.

Le fait de considérer les représentations des élèves peut influencer les interventions d'enseignement, en effet, avoir conscience de l'importance des connaissances antérieures et les savoirs partagés de l'apprenant va permettre de comprendre les jeux d'interrelation et d'interaction entre les acteurs du processus d'enseignement /apprentissage et à mettre en place des activités favorisant l'activation des Connaissances du sujet.

Candelier & Hermann-Brennecke (1993) montrent de façon plus générale que « *le contact scolaire avec la langue étudiée, influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs- cible. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société* ». (Cadelier & Hermann-Brennecke, 1993, 103).

Ainsi faire émerger les représentations des apprenants consiste à les questionner sur les connaissances, le point de vue qu'ils ont sur la langue à apprendre. Cette opération peut s'effectuer par le biais d'un questionnaire simple ou d'une question très générale qui sera distribuée aux élèves au préalable par le professeur. Ce questionnement peut également être adressé aux élèves par le biais du langage oral, et qui s'articulera 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 ».

À partir du recueil de toutes les représentations, il est utile de faire une synthèse et de relever quelles sont les représentations les plus communes, les plus usuelles des élèves. Il s'agit de saisir le bagage avec lequel l'élève entame son apprentissage. Cette synthèse permet donc au professeur de se préparer à « affronter » les connaissances préalables qu'ont les élèves. Après ce temps de travail individuel, il est possible de mutualiser les représentations des élèves en les écrivant sur le tableau. Cette opération peut prendre la tournure d'un vrai débat. Ainsi, les élèves confrontent leurs points de vue, peuvent critiquer le point de vue de l'autre ou se retrouvent en situation d'autocritique.

Par la suite, l'enseignant peut conforter les élèves dans leurs représentations, et opérer une rupture, cependant il faut détecter quelle rupture conceptuelle il doit entreprendre avec les élèves. Il s'agit de relativiser les représentations des élèves en leur présentant des documents qui font rupture avec les documents présentés précédemment.

Le fait de demander aux apprenants un certain nombre d'activités provoque une éventuelle perturbation entre leurs propres représentations et celles transmises par l'enseignant. L'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissances, il véhicule et traîne avec lui des préjugés, des conceptions, des connaissances, des images et surtout des attentes concernant l'univers culturel liées à la langue qu'il va apprendre. Ses représentations peuvent soit l'aider dans son apprentissage, soit le bloquer et faire obstacle (le conflit socio-cognitif) du moment où l'apprenant est amené à déconstruire pour reconstruire.

On remarque alors combien il est crucial pour un enseignant de d'étudier et d'évaluer les représentations des apprenants. En les faisant émerger, ces représentations sont révélatrices des processus et des mécanismes adoptés par ces

derniers, ainsi savoir quelles sont celles qui sont réactivées et celles qui constituent en entrave pour les apprentissages et calomnier les résultats correspondants. De plus, Partir des points de vue des apprenant revient à mettre en perspective cette vision de la culture cible et ainsi que les schémas cognitifs élaborés par les habitus de la culture maternelle et qui ont déterminé cette vision.

3- Elaboration d'une compétence interculturelle :

La culture étrangère est propice à l'émergence des représentations qui sont particulièrement stéréotypées. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères s'avère alors indispensable. L'apprenant va pouvoir communiquer de manière appropriée.

L'acquisition de la compétence interculturelle ne pourra avoir lieu que dans une classe de langue, où l'apprenant est amené dans des actes de communication à utiliser les formes et adopter les comportements et les attitudes langagiers reconnus visant ainsi à être compris par son interlocuteur.

Acquérir une compétence interculturelle signifie non seulement la capacité d'adopter des attitudes et des comportements langagiers corrects et adéquats mais aussi la capacité de pouvoir faire face à des malentendus, des quiproquos et des pannes de communication vécus. Il ne s'agit pas de parler ou d'écrire, il s'agit de le faire dans une situation de communication où l'enjeu communicatif est connu, réel et où les statuts respectifs des locuteurs sont précis.

Signalons que l'apprenant en langue étrangère préserve sa compétence en langue maternel ainsi que sa culture ; et au fur et à mesure de son apprentissage de la langue étrangère, il acquiert une autre compétence d'agir et de communiquer. Il devient alors plurilingue et apprend l'interculturalité .

Le choix de cette démarche interculturelle qui est perçue comme l'indique Abedallah-Preitceille comme «un discours porté sur l'enseignement, les disciplines , l'éducation » (Abedallah-Preitceille, 1986, p162) permet d'affiner une sensibilité aux phénomènes spécifiques du contact avec l'étranger en utilisant des ressources en sciences sociales, psychosociales, pragmatique et analyse du discours, anthropologie culturelle et sociologie de l'altérité. La richesse de ces activités devrait favoriser une conceptualisation nécessaire à la didactisation des aspects culturels de la langue étrangère.

En Algérie, l'enseignement du FLE permet aux apprenants à apprendre et à s'enrichir au contact d'individus de culture différente. S'inscrivant dans une approche interculturelle, l'essentiel dans l'enseignement des langues est de favoriser le développement de la personnalité de l'apprenant et de son identité afin qu'il soit un acteur social et puisse agir et interagir tout en respectant les codes de la société étrangère en matière de langue et de culture.

Conclusion :

Le concept de représentations des apprenants se place évidemment sur le pivot 2 du triangle didactique qui est relatif au lien existant entre l'élève et le savoir; de là, une réaction s'effectue ainsi avec les deux autres pivots :

-avec le pivot 1: grâce aux représentations, les obstacles peuvent être identifiés .En effet ces conceptions poussent à s'intéresser sur le « comment » autrement dit, comment les capacités cognitives des apprenants sont adoptés lors des apprentissages. En retour, ces représentations prennent part également dans la construction des connaissances et à leur transposition didactique ;

-avec le pivot 3: s'intéresser aux représentations conditionne le modèle didactique de la mise en mouvement des savoirs. Par ailleurs, les méthodes et stratégies didactiques adoptées par les acteurs sociaux de l'éducation seront bouleversées.

Comme dans toutes les langues étrangères, l'acte d'enseignement - apprentissage du FLE évolue dans un contexte très délicat où les apprenants perçoivent cette langue en son étrangeté entière en parlant des représentations que l'enseignant, l'apprenant, la famille et la société portent sur la langue étrangère, du pays où la langue est véhiculée ainsi que sa culture. Ces représentations de l'autre peuvent constituer la clé qui dirige les deux contractants (le maître et l'élève) vers soit la réussite soit l'échec dans le processus d'enseignement/ apprentissage.

De ce fait, faire acquérir une compétence langagière et interculturelle en langue étrangère semble assez difficile du moment où de nombreux paramètres très complexes entrent en jeu; d'une part prendre en considération les représentations des apprenants ou étudiants amène tout chercheur de l'acte pédagogique à interpeller l'autre pôle de l'action pédagogique, l'enseignant, toute intervention didactique n'aurait tout son sens qu'une fois sont convoquées les représentations des enseignants et des apprenants.

D'autre part, les représentations des enseignants, des apprenants et des institutions ont des répercussions sur le rôle assumé par chacun de ces groupes d'acteurs, sur le matériel choisi, la dynamique en générale en salle de classe de langue étrangère. Conséquemment le rôle et la responsabilité de l'enseignant prennent un caractère central et essentiel, il a pour mission la tâche complexe de servir de guide à la pluralité de la langue et la culture cible.

En effet, l'enseignant d'une langue étrangère se voit contraint de tenir compte de tous les paramètres qui constituent l'acte pédagogique que ce soit au niveau scolaire ou social. Il est censé être un médiateur qui gère, dans une classe, le contact entre deux cultures différentes, la culture étrangère d'un côté et sa culture d'origine ainsi que celle de ses apprenants et sa société de l'autre côté. La culture d'origine ou locale leur est familière, elle constitue l'identité sociale dans ses différents formats à savoir l'histoire, la culture, l'appartenance sociale et la langue. La culture étrangère, par contre, est considérée comme méconnaissable la part de toute la société y compris les apprenants et leurs enseignants. D'où la difficulté pour ce

dernier, il enseigne une langue d'une culture qui lui est aussi étrangère. il est alors bivalent entre deux mondes.

L'enseignant doit étudier profondément sa classe de langue pour pouvoir manier convenablement ce paradoxe en investissant tout son savoir, savoir-faire, et savoir- être. Cependant, l'acte d'enseignement d'une langue étrangère doit être précédé des interrogations suivantes :

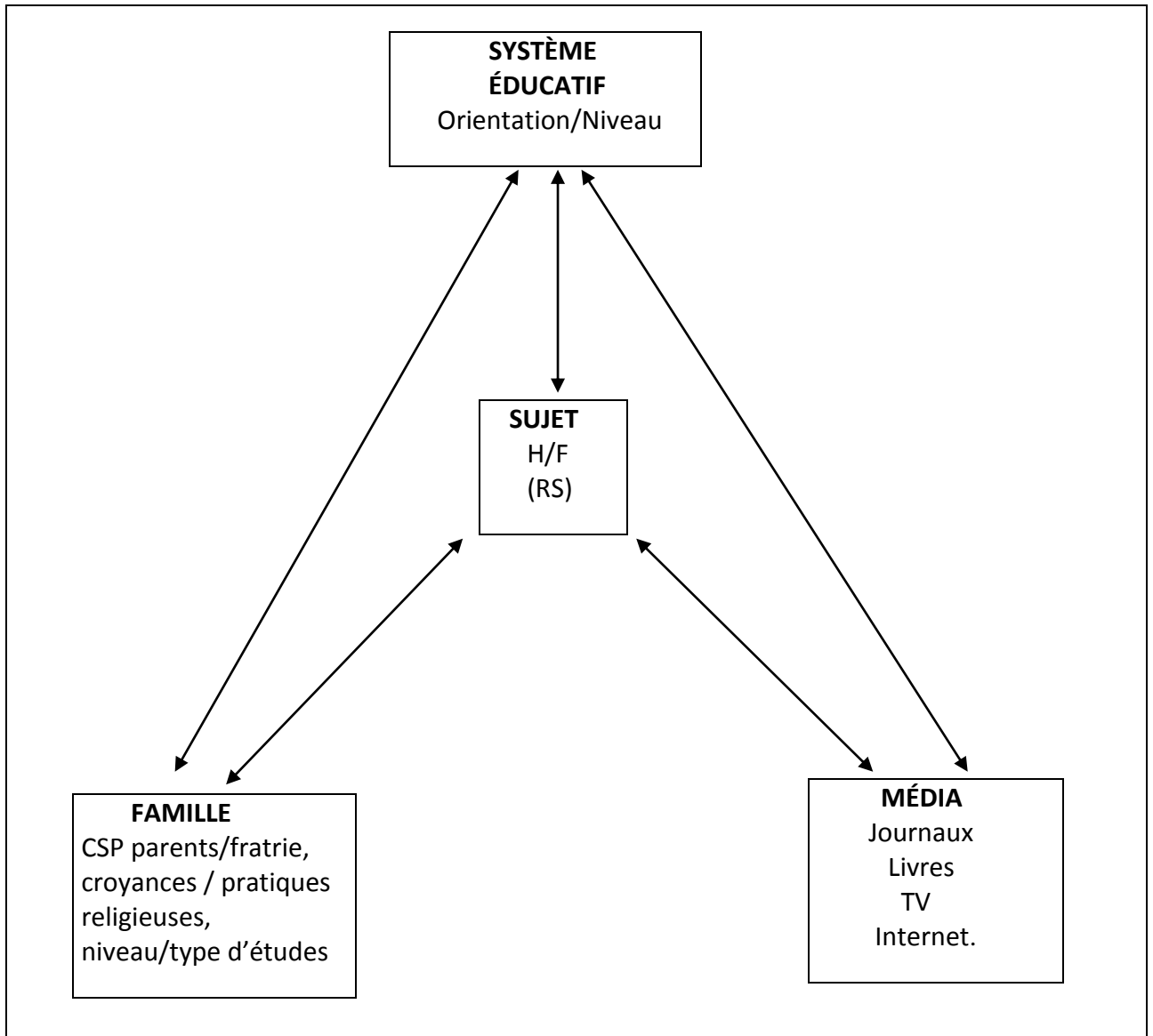
- Quel est le profil des apprenants qu'on projette avoir ?
- Au détriment de quelle culture (locale ou étrangère) se réalisent les apprentissages?
- vers quelle culture se penchent les apprenants ?

En ce sens « *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 ses élèves à se 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* ». (Castellotti et Moore, 1996, pp18-19).

Par conséquent, pour manier convenablement ce paradoxe, la tâche de l'enseignant est bien complexe. Elle se veut pertinente est pour ce faire il est nécessaire pour cet enseignant certaines stratégies en investissant d'une part toutes ses capacités et compétences personnelles (sa formation, son savoir, son suivi quotidien des événements ...etc.), et ce que l'école lui propose comme programmes, méthodes et manuels d'autre part.

Il est encore fondamental que l'enseignant s'engage dans sa tâche tout en étant vigilant car il est l'ambassadeur la langue et la culture étrangères dans sa classe et tout en introduisant un système de filtration permettant soit laisser passer ou d'empêcher intelligemment le passage l'ensemble étranger.

Nous pouvons résumer tout cela dans le schéma suivant :



Conclusion générale

En guise de conclusion nous pouvons dire que les deux piliers déterminants le processus d'enseignement apprentissage des langues sont d'une part les représentations des apprenants et leur motivation d'autre part. Plus exactement, l'image que se forge l'apprenant sur l'objet à apprendre qui est la langue influence considérablement ces stratégies d'apprentissage.

Nous pouvons dire aussi, que les apprenants dont l'image est favorable vis-à-vis à la langue à apprendre sont plus ou moins motivés par rapport à ceux dont l'image est défavorable. Les premiers éprouvent un désir et un enthousiasme quant à leur apprentissage, ils participent à la construction de leur savoir ; par opposition aux derniers, qui sont complètement désintéressés et éprouvent un sentiment de rejet.

Nous avons remarqué aussi qu'en effet, pour une minorité, les images défavorables seraient capables de les motiver et les inciter à la pratique et ainsi à effectuer leurs activités durant l'apprentissage du FLE, et cela malgré les obstacles rencontrés. Cela nous a amené à aboutir à une autre conclusion parallèle à la première, celle que les représentations des apprenants à l'égard de la langue étrangère en l'occurrence le FLE et de son apprentissage participent considérablement à la réussite ou l'échec scolaire, néanmoins elles ne sont pas les seules responsables, elles l'influencent le processus d'enseignement /apprentissage certes mais elles ne le déterminent pas.

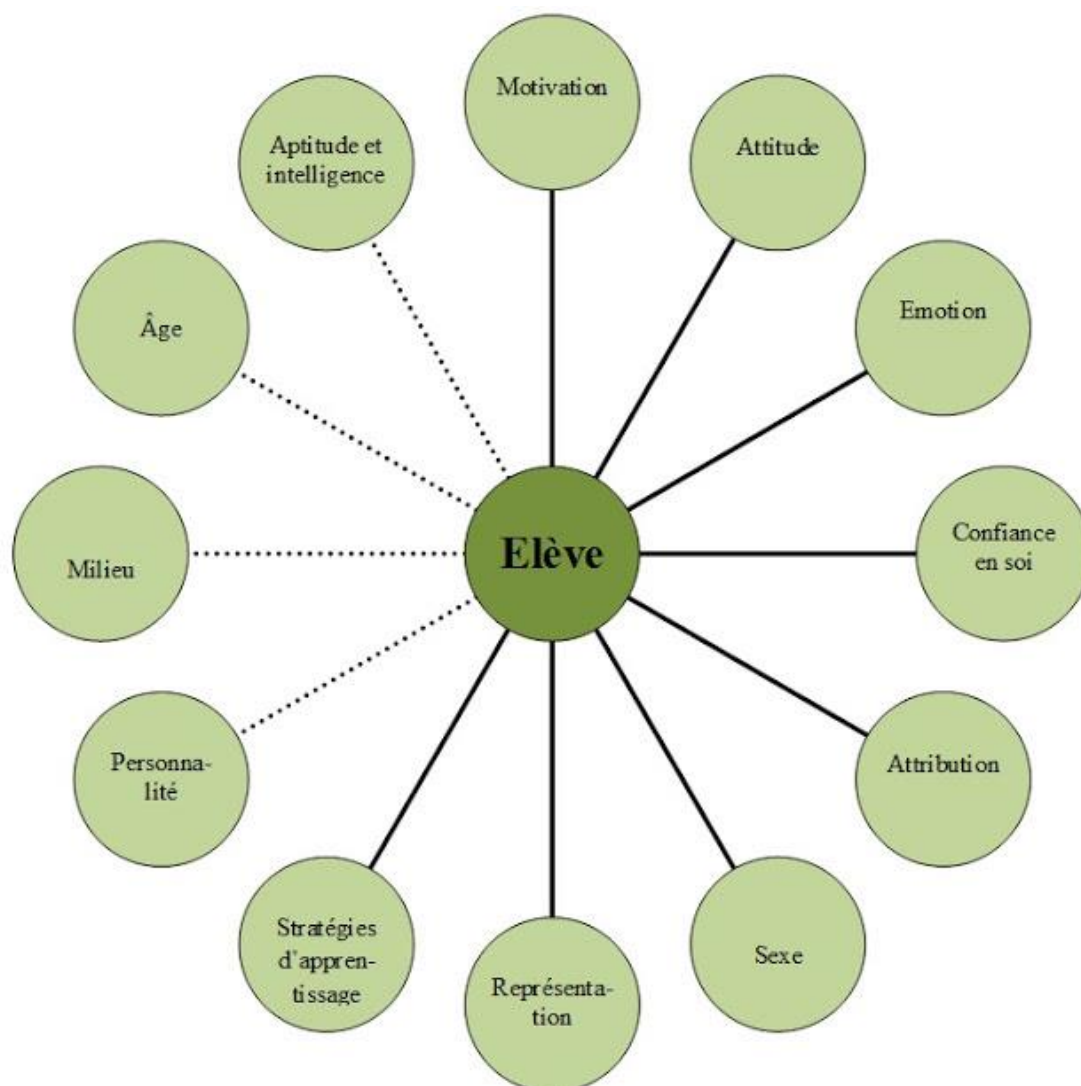
Pour cette raison, dans une situation d'apprentissage la représentation doit être prise en compte et l'acte d'apprendre advient dès lors une capacité pour l'apprenant à modifier sa structure de représentation en le mettant au centre du processus de l'apprentissage. Cette centration sur l'apprenant consiste à essayer, avec la collaboration de tous les partenaires sociaux et éducatifs, de lui faire modifier ses représentations négatives.

Il s'agit de lui permettre de déconstruire certaines images pour en construire des nouvelles.

Pour un bon enseignement/apprentissage, les acteurs sociaux de l'éducation ont pour mission de tenir compte des représentations des élèves à l'égard de la langue étrangère mais aussi de son apprentissage, vu ce lien fort entre la représentation et l'apprentissage. Cette relation se manifeste donc à plusieurs niveaux :

- Au niveau des concepteurs de programmes : avant l'élaboration des programmes, les concepteurs doivent penser longuement aux apprenants de la langue étrangère ainsi qu'à leurs représentations. Visant ainsi les contenus, les objectifs à atteindre et les méthodes à adopter.
- Au niveau de la mise en œuvre des programmes : les enseignants doivent veiller sur l'élaboration des situations d'apprentissage adéquates tout en prenant toujours en considération les représentations de leurs apprenants.

En effet, notre étude nous a permis de montrer que l'apprentissage des langues étrangères en l'occurrence le français est soumis à l'influence de beaucoup de facteurs propres à l'élève à l'instar de ses représentations : voir le schéma suivant



..... Facteur dont le lien avec l'apprentissage des langues étrangères n'a pas été prouvé

— Facteur dont le lien avec l'apprentissage des langues étrangères a été prouvé

Nous nous attardons bien entendu sur les deux éléments qui sont en lien direct avec notre problématique à savoir les représentations et la motivation :

Les représentations et les images que se créent les élèves à l'égard d'une langue, de « *ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard des autres langues, [elles] influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user* » (Dabène, 1997 cité dans Moore, 2001). Il ne faut pas cependant de les confondre avec les stéréotypes qui sont des images stables, figées, et figurées qui appartiennent à l'histoire collective.

Les représentations se répercutent considérablement sur le processus d'apprentissage des langues étrangères, elles peuvent stimuler l'apprentissage ou au contraire le bloquer. Elles sont transmises par diverses origines: l'affiliation sociale, l'éducation, les médias et la publicité.

Par le biais de notre enquête, nous avons pu constater que le Français garde son statut de prédominance dans la société Algérienne, les apprenants interrogés ne nient pas l'utilité du Français en tant que « langue d'études supérieures », « langue permettant la communication dans le monde du travail » donc d'ascension sociale. De plus, cette population interrogée est majoritairement persuadée de l'importance de l'apprentissage du FLE vu son usage dans la société.

Toutefois, cette enquête a révélé chez les apprenants non pas un règne d'images négatives mais plutôt la présence de représentations conflictuelles vis-à-vis du FLE manifestées par des sentiments de rejet d'une part, dans la mesure où il s'agit d'une langue du colonisateur et d'autre part, sentiments d'attraction et d'admiration du moment où c'est une langue de la modernité, du développement, des études et du travail.

Dans ce travail, nous avons tenté de vérifier nos hypothèses émises au départ qui ont été confirmées à travers une enquête basée sur l'analyse quantitative et qualitative, tout en se basant et s'inspirant des réflexions théoriques.

Bibliographie

Ouvrages et revues :

- Abedellah-Preitceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Institut nationale pédagogique de la recherche, p162.
- Abedellah-Preitceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F. coll. Que sais-je ?
- Abedellah-Preitceille, M. (1999). *Education et communication interculturelle*, Paris, P.U.F.
- Abedellah-Preitceille, M. & Porchers, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Antropos.
- Abric, J- C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, Fribourg, Ed, Deval.
- Abric, J- C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F., p.13.
- Abric, J- C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Editions Erès.
- Abric, J-C. et Flament, C. (1996). *L'étude expérimentale des représentations sociales». La psychologie sociale. Des attitudes aux attributions, Sur la construction de la réalité sociale*, vol. 2. Presses Universitaire de Grenoble, pp. 158-161.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior*. Heidelberg, Springer, pp. 11- 39.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior , Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, pp. 179-211.
- Amoussy,R.(1991).*Les idées reçues-Sémiologie du stéréotype*, Paris, Edition Nathan université.
- Astolfi, J.P. (1996). *Les figures doubles de la représentation*, in *Educations* N°10.
- Barré – De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bayzon-Fradet, D. & Chiss, J-L. (Dir.), (1997), *Enseigner le français en classe hétérogène. Collection Perspectives didactiques*, Paris, Nathan.
- Beacco, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette.

- Beauvois, J-L., (1991). *L'homme et son langage, attitudes et enjeux sociaux*, Paris, P.U.F.
- Belisle,C.& Schiele,B. (1984).*Les savoirs dans les pratiques quotidiennes.Recherches sur les représentations*,Université du Québec à Montréal,éd.Du C.N.R.S.
- Billiez, J. (Dir.) (1998), *De la Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, CDL, Grenoble, LIDILEM Grenoble III.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*. Paris, Armand Colin.
- Boudreau,A. & Dubois,L. (avec la coll. de Véronica d'Entremont),(2008) « Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie, minorités et éducation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 145-175.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier. (Studio didactique)
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964) .in *Les Héritiers*,Paris , les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982) .*Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Édition Fayard.
- Breakwell,G.M., ed.,(1992). *Social psychology of identity and the self concept*. London, U. K.: Surrey University Press in association with Academic Press. (Surrey Seminars in Social Psychology).
- Boyer , H. (1991). *Langues en conflits. Etudes Sociolinguistiques, Logiques Sociales*. Paris, l'Harmattan.
- Boyer, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*. Paris, Dunod
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- Byram, M. & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Canut, C. (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique. Actes du colloque de l'INALCO du 9 novembre 1996*. Collection « Bibliothèque des Études africaines », L'Harmattan.
- Calvet, L -J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Hachette.

- Calvet, J-L. (2002). *Le marché aux langues, Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- Calvet, J-L. & Moreau, M-L., (1998), *Une norme ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Langues et développement.
- Candelier, M. & Hermann-Brenneke, G. (1993). *Entre le choix de l'abandon: Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection Crédif-Essais, Didier.
- Castelotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Collection DYALANG, Rouen, Presses universitaires de Rouen.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Collection Crédif Essais, Didier.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1996) .« Représentations sociales des langues et enseignement », Conseil de l'Europe, Strasbourg. FLE.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002) Représentations sociales des langues et enseignements Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, Institut Régional de Recherche Educative.
- Cerclé, A. & Somat, A. (2002). *Psychologie sociale : cours et exercices*. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. M. Denis, Image et cognition, P.U.F., Paris.
- Cortazzi, M. & JIN, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. HYWEL COLEMAN (Dir.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, pp.169–206.
- Cortazzi, M. & JIN, L. (1998). *Dimensions of dialogue: large classes in China*. *International Journal of Educational Research*, pp.29, 739-761.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

- Develay,M. (éd),(1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, collection pédagogique, E.S.F, Paris.
- Barré -De Miniac,C.(2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion, 2000
- Barré -De Miniac,C. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck
- Doise,W.& alii.(1992). *Représentations sociales et analyse des données*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- Doise,W. (1985). *Les représentations sociales : définition d'un concept* ,in Doise,W. & Palmonari, A. (Eds), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Dubois, J. (sous la dir.) (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.
- Durkheim, E. (1962). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, P.U.F.
- Durkheim, E. (1967). *Représentations individuelles et représentations collectives*, *Revue de métaphysique et de morale*, in *sociologie*, Paris, P.U.F., pp275-302.
- Durkheim, E. (1991).*Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, livre de poche.
- El Gharbi E.M., 1993, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Meknès, La voix de Meknès.
- Ferréol,G. & Juquois,G.(1997).*Dictionnaire de l'altérité et relations interculturelles*. Paris, Armand Colin.
- Flament, C. (1987).*Pratique et représentations sociales*, in *Perspectives cognitives et conduites*, Deauvois, J-L. et alii, Cousset,Duval.
- Flament, C. (1994). *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*. In J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* .Paris, P.U.F., pp. 37-57.
- Flament C. (1999). Les représentations sociales comme système normatif. *Psychologie et société*. Vol. 1, N°1, p. 29-54.
- Flament, C. & Milland, L. (2003). *Un effet Guttman dans l'analyse de représentations sociales*. In J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès. pp.201-220.

- Francart, M. (1997). *Insécurité linguistique*. In Moreau, M-L (dir.), *Sociolinguistique: Les concepts de base*. Paris, Pierre Mardaga. pp. 170-176.
- Galli, I. & Nigro, G. (1990). *Les représentations sociales : la question de la genèse*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, pp. 429-450.
- Garnier, C. (1999). *La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale*. In M.-L. Rouquette et C. Garnier (Dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Éditions Nouvelles. pp. 87-113 .
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*. Paris, Armand Colin.
- Giordan, A. (1996). *Les représentations et conception en didactique*. CRDP d'Alsace. pp.13-15 et 17.
- Gigling, M. et Rateau, P. (1999). *Les six épreuves de Gopa : une étude expérimentale du processus d'ancrage*. In Rouquette, M.L et Garnier, C. (Dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Éditions Nouvelles. pp. 63-85.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, P.U.F.
- Guichard, J. (1993). *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, P.U.F.
- Gumperz, J-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de La Réunion / L'Harmattan, Paris.
- Guimelli, C. & Reynier, J. (1999). *Structuration progressive d'une représentation sociale : la représentation de l'infirmière*. In Rouquette M.-L. et Garnier C. (Dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Éditions Nouvelles. pp. 171-181.
- Hamers, J.F. (1997) *Introduction. Les situations plurilingues et leurs enjeux*. In M.L. LEFEBVRE, M.A. HILY, *Situations plurilingues et leurs enjeux. Espaces interculturels*. Paris, L'Harmattan, pp.3-22.
- Hamers, J-F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Dessart & Mardaga.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language : An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klinkenberg, J-M. (1994). *Des langues Romanes*, Paris, Edition Duculot, pp .48- 49.

- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, (pour la traduction française).
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales : un domaine en expansion*, in *Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui*, Paris, P.U.F., p. 36-37-40 et 41.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. In grand dictionnaire de la psychologie. Paris, Larousse. p.15.
- Jodelet, D. (1994). *Représentations sociales : un domaine en expansion*. in *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 31-61.
- Joshua, S. & Dupin, J-J. (1999). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, P.U.F.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*, trad. Alain Kihm, Paris, Minuit
- Levis-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- Levis-Strauss, C. (1977). *L'identité*, Séminaire interdisciplinaires, Paris, Bernard Grasset.
- Levis-Strauss, C. (1975). *Anthropologie* in *Diogène*, n°90.
- Linart, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Paris, Éditions Universitaires. Collection "Savoir et Formation".
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Etre Bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (1997), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). *Alternances des langues en classe : Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion*. *TRANEL 27* .p. 63-82.
- Markus, H. (1977). *Self-schemata and processing information about the self*. *Journal of Personality and Social Psychology*, p35, 63 et 78.
- Meighan, R. & Meighan, L. (1990). *Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses*. *The School Field*, 1 Vol 1, pp.61-77.
- Meunier, J-P. (1999). *Connaitre par l'image*. *Recherche en communication*, p.10-35 et 76.
- Migne, J., (éd) (1994). *Pédagogie et représentations*, in *Education permanente*, n°119-2, pp.11- 29. (Première parution 1970).
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, p. 759-762.

- Moliner, P. (1996). *Image et représentations sociales. De la théorie sociale à l'étude des images*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales, pourquoi et comment se forment-elles ?*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- Moliner, P. & Rateau, P. (2002). *Les représentations sociales, pratiques des études de terrain*. Paris, P.U.F.
- Moore, D. (éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris, Didier, CREDIF, collection Essais,
- Morin, M. (1999). *Émergence du sida et transformations des représentations sociales*. In Rouquette, M-L. et Garnier, C. (Dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Éditions Nouvelles. pp. 14-41.
- Moscovici, S. & Hewstone, (1984). *les représentations sociales*, in Bonardi, C. et Roussiau, N. Dunos, Paris, 1999, P.24.
- Moscovici, S. (1989), *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*, in Jodelet (sous la direction). *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public, Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris, P.U.F., P.11.
- Moscovici, S. (1994). *Des représentations collectives aux représentations sociales*. Paris, P.U.F, pp. 62-86.
- Muccheilli, R., (séminaire de). (1985). *Le questionnaire dans l'enquête psycho sociale, Application pratique*. Paris, Les éditions E.S.F, P.45.
- Mucchielli, R. (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, collection formation permanente, E.S.F éditeur.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, INRP-LEP.
- Reuter, Y. (1997). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, E.S.F. éditeur.
- Pajares, F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, vol. 62, n°3, 1992, pp. 307-332.

- Perrefort, M., (1997). *Et si on hachait un peu de paille ?*, Aspects linguistiques des représentations langagières, in Tranel 27.
- Pich,E.(1992).memory and *Language* .in Hiromi GotosCharus of mushrooms. p.80.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Porcher, L. (1997). *Lever le rideau. Notions en Questions 2*, Paris, Didier Erudition pp. 11-28.
- Porcher, L. (1997). *Les représentations en didactique des langues et culture, Notions en Question 2* (éd, Zarate), Paris, Didier Erudition.
- Porcher , L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette Éducation.
- Prieur,M., Monod-Ansaldi,R., & Fontanieu, M.(2013). *Représentation sur la discipline, son apprentissage, les démarches d'investigation et quelques concepts-clés : quelles spécificités pour les enseignants de Sciences Physiques ? Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique et Chimie*. 950 & 951. janvier & février 2013.
- Proquier,R.&Py,B.(2004). *Apprentissage d'une langue étrangère :Contexte et discours*. Paris, Didier-CREDIF Collection.
- Py, B. (Ed.), (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales, Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Tranel 27, Neuchâtel.
- Rouanet, H. & Le Roux, B. (1993). *Analyse des données multidimensionnelles*. Paris, Dunod.
- Rouquette, M-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier, CREDIF, Collection LAL.
- Russel, B. (1912). *The problems of philosophy*. Londres, Oxford University Press.
- Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris, Nathan université.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel,H. (1982).*Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.

- Taleb-Ibrahimi, K. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, El Hikma.
- Vergès, P. (1992). *L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*. Bulletin de psychologie, XLV, n°405, pp. 203-209.
- Vergès, P. (1994). *Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales*. In Guimelli, C. (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 233-253.
- Vergès, P. (2001). *L'analyse des représentations sociales par questionnaires*. In: Revue française de sociologie. pp.537-561.
- Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris, Armand Colin.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris, Armand Colin / VUEF.
- Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*. Paris, Armand Colin.
- Wambasch, M. (2003). *Langue maternelle / langue étrangère*. Paul RIVENC (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*. Bruxelles, De Boeck Université, pp135-158.
- Vygotski, L. (1992). *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales. Traduction française du texte russe de 1934.
- Yaghéllou, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Coll. Point virgule, Édition du Seuil.
- Zavalloni, M. (1984). *Identité sociale et conscience*. Presse de l'Université de Montréal.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une langue étrangère*. Paris, Hachette. p.151.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier. CREDIF, collection Essais,
- Zarate, G. (1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons. Notions en Questions 2*, p.5-10.
- Zarate, G. (Dir.) (2001). *Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Ministère Français de l'Éducation Nationale.

Articles :

- Adamou, E. « de la stabilité de l'imaginaire linguistique », in Langage et Société n°99(Mars 2002). Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Bailly, S. « Identité sexuelle et communication », in Le Français dans le Monde(2001) : Oralité, variabilité et apprentissage, numéro spécial, Paris, CLE.
- Beacco, J-C « Formation et représentations en didactique des langues », in Le français dans le monde(1992), Recherches et applications. Des formations en français langue étrangère.
- Benemar, A. (1997). « La statut polysémique du "FLE" dans l'enseignement/apprentissage en Algérie. », in Les cahiers de l'ASDIFLE, n° 8, ASDIFLE, Paris, p. 199-206.
- Bertoletti,M-C.« *Nous, vous, ils,...Stéréotypes identitaires et compétences interculturelles. Pratique et culture de la classe* », in Le Français dans le Monde (Août /Septembre 1997) n°291. CLE.
- 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. (1998). « L'imaginaire ethnocosioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation ». Travaux de didactique du FLE. n°39.
- Boyer, H. « Le petit écran et représentations collectives. Réflexions/Médias », in Le Français dans le Monde (Janvier 1989) n°222.
- Boyer,H. & Peytard , J. (Dir.), « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », in Langue Française n° 85 (Février 1990), Paris, Larousse.
- Bres, J. & Détrie, C. « L'interpellation des stéréotypes ethniques et sociaux » , in Le Français dans le Monde (Juillet 1996), Le discours : enjeux et perspectives, Paris, CLE.
- Boudebia, A .(2011b). « La crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf: Analyse de l'impact des représentations de la langue française sur son enseignement- apprentissage dans la région. », Al Athar, n°10, Université de Ouargla, p.353-370.

- Cain, A. & De Pietro, J-F. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel, p.300-307.
- Canut, C. « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique », in *Langage et Société* (Septembre 2000) n° 93. Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Castelotti V., (1997), « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images des lycéens », in Matthey Education.
- Cherrad Benchebra, Y. « Multilinguisme et pratiques linguistiques en Algérie : les représentations normatives du français », in *Sciences Humaine* (1999). Université de Constantine.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). « Le contexte de la recherche », in *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, IRRE-VDA (rapport de recherche), Aoste, p. 37-44.
- Clenet, J. « Cours D.E.A. Sciences de l'éducation », C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999, photocopie, p.41.
- Chappaz, G. « Les représentations du monde comme tremplin pédagogique », in *Sciences Humaines* n° 27, Avril 1993, p. 30.
- Courtyllon, J, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », in *Le français dans le monde* (1984), n°188. Paris, Hachette Larousse, p. 52.
- Flament, C. (1985). « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches en représentations sociales », in *Informatiques et sciences humaines*, n°67.
- Houdenbine, A-M. « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique », colloque de Louvain, nov. 1993, *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain, L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, p. 31-40.
- Jodelet, D. (1993). « Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire », in *Sciences Humaines* n° 27, p. 22.
- Kramsch, C. (1993). « Context and Culture », in *Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- 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.
- Miliani, M. « Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir ? » Insaniyat , in Langues et Société, n° 17-18 (Volume VI,2,3,) Mai –Décembre 2002, Oran, CRASC.
- Mori, Y. (1999). « Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning », in Language Learning, 49 (3). pp. 377-415.
- Morsly, D. (1984 b). « La langue étrangère: réflexion sur le statut de la langue française en Algérie », Le Français dans le monde, n°189, Hachette, Vanves, p. 22-26.
- Morsly, D. (1990). « Attitudes et représentations linguistiques. », in Linguistique, vol. 26, n°2 : Linguistique et « facteurs externes », Blackwell Pub, p.77-86.
- Savoie -Zajc , L.(2004), « Technique de validation par triangulation », in Mucchielli (A) (s/s dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, p.289-290.

Thèses et Mémoires :

- Abdel-Fateh, A. (2006). Représentations interculturelles et identité en présence dans l'enseignement de la culture Française en Jordanie. Thèse de doctorat en science du langage, didactique et sémiotique, Université de Franche-Comté.
- Bouteflika, A. (2010). Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie. Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation, Thèse de doctorat en didactique du français, Université d'Oran, sous la direction de de Berchoud, M. et Chiali-Lalaoui, Z.
- Djeghar, A. (2005). Les représentations de langue française chez les étudiants de première année de licence français. Mémoire de magister, Université de Constantine.
- Grine, N. (2009). Les représentations linguistiques et leur incidence sur la réussite ou l'échec d'une politique linguistique, Thèse de doctorat en sciences du langage, option sociolinguistique, université de Mostaganem, sous la direction de Maougual (M. L.).
- Hadjarab, S. (2011). Les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère. Thèse de doctorat, Université de Batna.
- Harabi, S. (2011). Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe-français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou. Mémoire de magister, Université de Tizi-Ouzou.
- MADANI, M. Les représentations et les motivations à l'égard de l'apprentissage du FLE chez les élèves du moyen.
- Moliner, P. (1988). La représentation sociale comme grille de lecture. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Provence.

Sitographie :

- Bothorol-Witz, A., (2008), « Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique », description sociolinguistique », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, no 1, pp. 41-63.

http://acedle.org/IMG/pdf/Bothorel_Cah5-1.pdf

- Boyer, H. « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », revue de didactologie des langues-cultures, 2001/3-4, n° 123, pp. 333-340.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA
- Candelier, M. (dir.), (2007), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg / Graz.
http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- Durkheim. E, Représentations individuelle et représentations collectives[en ligne].*Revue de mathématique et de morale*, tome6, n° de mai 1898.Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) .
<http://classique.uqac.ca/classiques:Durkheim-Emile/socio-et-philo/ch-1-representations>.
- Le CEDIP, La Communication : Pédagogie et Mode d'apprentissage.
<http://www.3ct.com/ridf/construire/construire/htm>
- Klein, W. (1987/89). *L'acquisition de langue étrangère*.
<http://colette.noyau.free.fr>
- Lafontaine, D. (1978). *Traces du-elles dans l'écrit*. Unpublished master thesis, Université de Liège, Liège, Belgique.
<http://hdl.handle.net/2268/105404>
- Lafontaine, J-D. (1997). De différences en disparités : les effets d'un système éducatif 'non compréhensif'. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIV(2), 267-281.
<http://hdl.handle.net/2268/9822>
- Leclerc, J. (2012).L'aménagement linguistique dans le monde, l'Algérie, in
<http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm>
- Psychologie & Education (1998), n°33, AFPS .
http://psychologie.ustrasbg.fr/documentation/ELouvet/representations_sociales.pdf
- Rispaïl, M. (1998). Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral. (Thèse de doctorat, linguistique, Grenoble 3).
<http://www.sudoc.fr/011041617>

-Sadiq, Amal. (2012). *Les représentations de l'enseignement/Apprentissage du français chez les lycéens Marocains*. (Mémoire de master, Université IBN Tofaïl, spécialité langue française et diversité linguistique, Maroc).

<http://www.institut-numerique.org/chapitre-attitudes-et-representations-513f69fce19b1>

-Viau, R. « la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés

<http://membres.lycos.fr/sof74/viau.html>

-Yaguello M.,(1978), *Les mots et les femmes*, éd. Payot.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif ...](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif...)

Annexes

LE QUESTIONNAIRE :

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche scientifique, de ce fait nous vous demandons de bien vouloir répondre e avec le plus grand sérieux. Merci.

PREMIERE PARTIE DU QUESTIONNAIRE :

Cochez la bonne réponse,

1. Age:

2. Sexe:

-Masculin

-Féminin

3. Langue maternelle:

-Arabe dialectal

-kabyle

-Arabe dialectal + kabyle

-Autre

4. De quelle région du pays êtes-vous originaire ?

-Blida

-Villes côtières

-Villes de l'intérieur

-Kabylie

5. Filière du bac:

-Sciences expérimentales

-Sciences exactes

-Gestion et économie

-Langue étrangère

-Lettre et philosophie

6-Quelle est la profession de vos parents ?

-Le père.....

-La mère.....

Deuxième partie du questionnaire :

1. L'utilisation du français :

-Souvent

-De temps en temps

-Rarement

2. Vous lisez la presse :

- Arabophone

- Francophone

- Arabophone et francophone

3. vous regardez les chaînes de télévision :

- Arabes

- Françaises

-Arabes et françaises

- Autre

4. vous naviguez sur des sites Internet d'expression :

- Arabophone

- Francophone

-Arabophone et d'expression francophone

- Autre

5. vous préférez écouter la musique:

- Orientale

- Française

- Anglaise

-Autre

Troisième partie du questionnaire

A / Test d'association de mots

Donnez spontanément (dans un temps bref et sans effort de réflexion) quatre mots que vous associez à la France autrement dit à quoi vous pensez en premier lieu en entendant le mot « France »

La France =

1

2.....

3.....

4

Donnez également spontanément quatre mots que vous associez aux Français.

Les Français =

1.....

2.....

3.....

4.....

1. Vous êtes étudiant en langue française parce que :

- Cette filière faisait partie de vos premiers choix.
- Vous n'aviez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière.
- Il y a erreur d'orientation.
- Le programme des études n'est pas trop chargé.
- Autres raisons

2. Si on vous donne l'opportunité de changer de filière le feriez-vous ?

-Oui.

-Non.

- Si oui laquelle choisiriez-vous?

.....

3. Estimez-vous que l'apprentissage du français est utile et important ?

-Oui.

-Non.

- Argumentez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Jugez-vous que la langue française est une langue :

- Très facile à apprendre.

- Facile à apprendre.

- Abordable.

- Difficile à apprendre.

- Très difficile à apprendre.

- Autre

- Où se situe selon vous la facilité d'apprentissage?

.....
.....

5. Que souhaitez-vous faire avec un diplôme de français ?

.....
.....

6. A votre avis quelle est la place du français en Algérie ?

.....
.....

