

Les représentations sociales en classe de FLE: de l'insécurité linguistique à la négociation identitaire chez les étudiants de 1^{ère} année LMD en Algérie
Samira RABEHI

Laboratoire (LTECAL), Faculté des Lettres et des Langues, Département de langue et littérature françaises, Université M^{ed} Lamine DEBAGHINE Campus El Hidhab, s.rabehi@univ-setif2.dz

Soumis le: 20/05/2025

révisé le: 07/03/2026

accepté le: 09/03/2026

Résumé

Cette contribution tente d'évaluer les effets du rapprochement entre cultures et individus, les rapports existants entre la langue étrangère, l'identité culturelle et les représentations interculturelles. Notre test est une enquête par questionnaire écrit auto-administré, menée auprès des étudiants algériens de première année LMD. L'objectif est de s'interroger sur les représentations qu'ont les étudiants de langue française et leur impact sur l'appropriation de la langue-culture cible en insistant sur le traitement pédagogique des difficultés que rencontrent les étudiants en situation interculturelle.

Mots-clés: *FLE, étudiants, représentations sociales, attitudes, stéréotypes, interculturalité.*

Social representations in the FFL classroom: From linguistic insecurity to identity negotiation among first-year LMD students in Algeria

Abstract

This contribution attempts to evaluate the effects of the rapprochement between cultures and individuals, the existing relationships between foreign language, cultural identity, and intercultural representations. Our test is a survey using a self-administered written questionnaire, conducted among Algerian first-year LMD students. The objective is to examine the representations that students have of the French language and their impact on the appropriation of the target language-culture, emphasizing the pedagogical treatment of difficulties encountered by students in intercultural situations.

Keywords: *FFL, students, social representations, attitudes, stereotypes, interculturalism.*

Introduction:

En cours de langue, les représentations des apprenants sont principalement repérées à travers leurs différentes productions. Celles-ci peuvent se manifester sous diverses formes: prises de parole, écrits, réalisations graphiques ou attitudes observables. Ces productions, qui traduisent les structures mentales des apprenants, constituent le point de départ d'une analyse approfondie menée par l'enseignant. En effet, le choix d'apprendre une langue étrangère et la motivation qui l'accompagne sont intrinsèquement liés aux représentations que les apprenants développent autour de cette langue. Cette perspective met en lumière la dimension profondément sociale et subjective de l'apprentissage linguistique, où divers facteurs personnels et collectifs influencent l'attraction ou la répulsion envers une langue. Cela nous incite à dire que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère met en jeu non seulement deux langues, mais aussi deux univers culturels: celui des locuteurs de la langue cible et celui des apprenants. Autrement dit, assimiler une langue étrangère requiert à la fois une maîtrise linguistique et une appropriation socioculturelle, la langue jouant un rôle essentiel dans la socialisation et la transmission des valeurs. Dans ce contexte, la classe apparaît comme un espace privilégié où ces deux systèmes de représentation se confrontent. C'est dans cet esprit que notre étude, s'appuyant sur un questionnaire, se propose de faire ressortir les perceptions qu'ont les étudiants de la langue et de la culture françaises. Pour ce faire, nous tentons de répondre aux questions suivantes: Les représentations des étudiants seront-elles les mêmes dans le groupe-classe? Quel serait le rôle de l'enseignant face aux représentations négatives? prévoir un enseignement consacré aux représentations, va-t-il modifier les images négatives qu'ont les étudiants questionnés? Cela dit, nous supposons en premier lieu que les représentations des étudiants concernant la langue et la culture françaises varieront significativement au sein du même groupe-classe, reflétant la diversité de leurs ancrages socioculturels et de leurs trajectoires personnelles. Par conséquent, il est probable que certains apprenants manifestent des attitudes d'attraction tandis que d'autres expriment des résistances ou des représentations négatives. En second lieu, nous émettons l'hypothèse qu'une intervention pédagogique explicite de l'enseignant, centrée sur la déconstruction de ces représentations et l'intégration d'une dimension interculturelle, permettra de modifier de manière positive et mesurable les images dévalorisantes initialement repérées chez les étudiants. Cette recherche a pour objectif premier d'identifier et d'analyser, via un questionnaire, les différentes représentations (positives ou négatives) des étudiants envers la langue et la culture françaises, afin de comprendre leur influence sur l'apprentissage. Son second objectif est de définir le rôle de l'enseignant face aux représentations négatives et d'évaluer si un enseignement spécifiquement dédié aux représentations permet de transformer ces perceptions de manière favorable.

1- Réflexions sur la notion de représentation:

Le concept de représentation tire ses origines des travaux de Durkheim⁽¹⁾ qui fut le premier à proposer la notion de représentations collectives tout en voulant les distinguer des représentations individuelles pour expliquer leur caractère plus stable et loin des sensibilités de l'individu et des changements de son environnement.

C'est à partir des représentations collectives que Moscovici reformulera la théorie durkheimienne en proposant le concept de représentation sociale. Selon lui, « *il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts [...] une représentation est toujours reprise de quelque chose pour quelqu'un* »⁽²⁾. Moscovici précise que ce changement terminologique de représentations collectives à représentations sociales est relatif à la communication qui permet une convergence de l'individu vers le social au moyen des interactions affectives au sein d'une société en mutation.

En effet, les représentations sociales sont considérées comme une forme de savoir construite et partagée collectivement, orientée vers l'action et participant à l'élaboration d'une réalité commune au sein d'un groupe social. La validité de ces représentations découle

directement des interactions sociales, qui permettent à l'individu ou au groupe de donner sens à la réalité et d'orienter leurs comportements en conséquence.

De ce fait, une place centrale a été accordée aux représentations linguistiques considérées comme des représentations sociales ayant pour objet la langue, y compris les variétés, les locuteurs et les pratiques. Etant une construction sociale, les représentations linguistiques comportent une dimension individuelle puisqu'elles sont modifiées, reconstruites et retransmises par les individus à travers les interactions et les pratiques linguistiques qui contribuent largement à l'évolution et à la transformation des représentations linguistiques.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, cette notion occupe une place de plus en plus importante dans l'enseignement. Elle est employée pour examiner les mécanismes cognitifs qu'un individu met en jeu lorsqu'il doit répondre à une question ou aborder un sujet dans un contexte précis. Prendre en considération les modèles cognitifs et les savoirs mobilisés par les apprenants pourrait transformer leurs performances scolaires. En effet, cela permettrait à la fois de progresser vers une maîtrise plus efficace des connaissances et de mieux comprendre les difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère.

2- Représentations ou attitudes?

Face au flou terminologique, la plupart des chercheurs préfèrent distinguer la notion de représentation de celle d'attitude. Par exemple, Lafontaine nous apprend qu'il y a d'abord des représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les jugements qui en découlent: les représentations « ces savoirs natifs », ne constituent pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas de la réalité réservée. Dans la même perspective, l'auteur rajoute que « *les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluable et sont donc uniquement associées aux jugements sur les langues* »⁽³⁾.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, les représentations et opinions des étudiants les aident à interpréter leurs propres actions et à saisir la réalité qui façonne leurs attitudes et leurs pratiques. Les étudiants vont au-delà de la simple utilisation des langues. Ils analysent consciemment leurs propres méthodes d'expression et observent attentivement comment les autres communiquent, cela crée un terrain favorable au développement des relations entre eux. Cela dit, le sens d'appartenance se confirme à travers les interactions concrètes et les processus qui s'y déroulent. Ces sentiments d'appartenance ont plusieurs caractéristiques importantes: ils sont multiples, évoluent constamment, impliquent une prise de conscience et existent dans une réciprocité. Grâce à ces qualités, chaque personne et chaque communauté peuvent comprendre qu'il existe d'autres appartenances que les leurs. Toutefois, il faut reconnaître que lorsque différentes cultures se rencontrent, ces interactions peuvent parfois comporter certains risques.

3- Des représentations stéréotypées:

Le concept de représentations évolue et se métamorphose lorsqu'il traverse différentes disciplines et champs d'étude. Dans chaque nouveau contexte, ce concept se voit attribuer une désignation ou une interprétation spécifique. Ces représentations sont généralement figées dans des formes conventionnelles à divers degrés et semblent fixées par les individus appartenant à une même communauté.

Comme toute représentation, les stéréotypes peuvent contenir des croyances à la fois positives et négatives. Ces stéréotypes deviennent problématiques lorsque leur usage est inexact menant ainsi à des pensées erronées. En ce sens, Boyer affirme que le stéréotype constitue « *une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisée 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* »⁽⁴⁾. Cela signifie que le stéréotype se définit comme une représentation d'un type particulier, marquée par un processus de schématisation et de simplification inhérent à toute représentation collective, ce qui aboutit à une certaine rigidité. Ainsi, les stéréotypes constituent un véritable défi dans le

contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures, car ils représentent à la fois des obstacles à surmonter et des connaissances à intégrer. Dès lors, il apparaît essentiel que l'université place au premier plan l'écoute de l'Autre, la compréhension et la découverte de sa culture, afin de rassurer l'apprenant (ici l'étudiant) et d'instaurer un climat de confiance propice à l'apprentissage. Dans cette perspective, il est tout aussi problématique d'aborder la question de l'ethnocentrisme que celle de la xénophobie, puisque les personnes ethnocentriques tendent à juger autrui uniquement à travers le prisme de leurs propres normes et valeurs lorsqu'elles interagissent avec les autres.

4- Des représentations linguistiques en acte:

Au sein de notre environnement social, la langue constitue un vecteur privilégié par lequel nous exprimons et revendiquons notre appartenance culturelle, notamment à travers l'usage de dialectes ou d'idiomes régionaux. Elle ne se limite pas à cette fonction identitaire, mais incarne également une perspective particulière sur le monde, caractérisée par un ensemble de représentations spécifiques qu'une communauté culturelle développe face à son environnement. Cette relation entre langue et perception implique qu'une réalité objective identique peut faire l'objet d'interprétations variées et divergentes selon les différentes communautés culturelles qui l'appréhendent. Rappelons qu'en sociolinguistique, Calvet affirme que les représentations « *sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs à propos des langues en présence et des pratiques linguistiques, les leurs et celles des autres* »⁽⁵⁾. Cela veut dire aussi que ces représentations, ancrées dans un imaginaire linguistique collectif, ne sont pas de simples opinions individuelles, mais des constructions sociales qui influencent profondément les attitudes des locuteurs envers leur propre langue et celle des autres. Elles agissent comme médiatrices entre les structures sociales et les pratiques linguistiques, reflétant et perpétuant simultanément les relations de pouvoir existantes dans la société. Les représentations linguistiques exercent une influence déterminante sur les pratiques langagières des locuteurs ainsi que sur leur perception de la réalité. En effet, notre appartenance à un groupe social particulier conditionne notre vision du monde, ce qui explique pourquoi, même face à une réalité objective unique, chaque individu l'interprète selon sa propre perspective. Ces représentations fonctionnent comme des cadres de référence fondamentaux qui structurent nos interactions communicatives et participent à la construction de notre identité individuelle et collective. Un mécanisme d'influence réciproque s'établit alors: les représentations linguistiques façonnent les discours qui circulent dans l'espace social, tandis que ces mêmes discours contribuent en retour à modifier et à faire évoluer les représentations. Elles agissent ainsi sur les discours en circulation qui, à leur tour, contribuent à les façonner. C'est ainsi qu'il est possible de changer les pratiques linguistiques et les discours en changeant les représentations linguistiques. Etant ainsi, les représentations linguistiques portent le plus souvent sur l'ensemble de la langue et peuvent entre autres choses révéler une sécurité ou une insécurité linguistique.

5- L'insécurité linguistique entre représentations et pratiques linguistiques:

Les concepts de sécurité et d'insécurité linguistique s'inscrivent fondamentalement dans le domaine des perceptions et des représentations sociales du langage. L'insécurité linguistique peut être définie comme un état dans lequel le locuteur est en quête constante de reconnaissance et de validation de sa façon de s'exprimer. À l'inverse, la sécurité linguistique se manifeste par une valorisation personnelle et une confiance en ses propres pratiques langagières, précisément parce que l'individu perçoit que sa manière de communiquer correspond aux normes et aux usages socialement valorisés et reconnus comme appropriés. Cette relation entre pratiques personnelles et modèles linguistiques dominants détermine ainsi le sentiment de légitimité ou d'illégitimité ressenti par le locuteur dans ses interactions verbales. Dans ce sens, Houdebine nous propose de prendre en considération « l'imaginaire linguistique »⁽⁶⁾ et de l'analyser comme des représentations personnelles, subjectives marquant la personnalité du sujet parlant et manifestant sa propre mentalité au sein d'une

communauté linguistique. Dans cette lignée d'idées, Francard définit l'insécurité linguistique comme « *la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime [...] »*⁽⁷⁾. L'auteur avance également qu'un locuteur qui ne perçoit pas (ou que peu) d'écart entre ses pratiques linguistiques et les pratiques dites légitimes - parce qu'il juge posséder ces pratiques légitimes ou parce qu'il n'est pas conscient de l'écart - se trouve alors dans un état de sécurité linguistique. L'insécurité linguistique ne doit cependant pas se penser en termes d'opposition à sécurité linguistique, mais bien en termes de degré et de taux. Pour Bourdieu, l'insécurité linguistique est considérée comme une forme de violence ou de domination symbolique dont le degré est mesuré selon la distance perçue entre la norme dont a hérité un locuteur et la norme qu'il pense devoir atteindre, celle qui domine « le marché légitime »⁽⁸⁾ marqué par les conflits entre les individus et régi de codes et de règles internes à connaître et à maîtriser pour pouvoir échapper à l'exclusion de ce milieu.

Ce qui précède, nous dévoile l'importance de l'insécurité linguistique dans l'étude des représentations des étudiants de cette langue qui pourraient faire face à des lacunes dans l'apprentissage de cette langue, ainsi que dans son enseignement plus tard lorsqu'ils se sentiront insécurisés linguistiquement.

6- Quel rôle pour l'enseignant?

Dans l'environnement contemporain dominé par le numérique et la transformation digitale, les enseignants explorent activement des stratégies innovantes pour stimuler l'implication de leurs étudiants dans l'acquisition des langues et cultures étrangères. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) se révèlent être des composantes essentielles dans la transmission des compétences interculturelles. Cette métamorphose technologique a profondément modifié la dynamique traditionnelle entre formateurs et apprenants, redéfinissant leurs fonctions respectives dans le processus éducatif. Dans cette perspective, l'enseignant assume le double rôle de gestionnaire des ressources technologiques existantes jugées pertinentes et de concepteur de nouveaux dispositifs mieux adaptés à l'apprentissage en autonomie. Il est en mesure de développer des exercices et d'élaborer des sondages visant à identifier les perceptions et représentations mentales de ses apprenants. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) sont alors envisagées non seulement comme des supports pédagogiques, mais également et surtout comme des vecteurs favorisant le dialogue et la découverte d'autrui. La mission de l'enseignant s'étend également à celle de facilitateur interculturel, chargé de déconstruire les idées préconçues et les généralisations abusives, tout en accompagnant l'apprenant dans son ouverture à la différence. Cela implique de le guider vers une expérience authentique de la relation à l'altérité, tant dans les situations de communication directe que dans l'exploration et la compréhension d'autres systèmes culturels, comprenant coutumes, valeurs, normes sociales et pratiques différentes de celles ancrées dans la culture d'origine de l'apprenant.

7- L'identité culturelle: vers la sécurité linguistique

Pour Abdallah-Preteille, culture et identité culturelle « *sont des notions dynamiques. Elles peuvent être appréhendées en tant que l'ensemble des réponses symboliques et pratiques possibles d'un groupe aux sollicitations du milieu »*⁽⁹⁾. Elles se structurent principalement autour d'éléments descriptifs identitaires. Ces éléments sont intrinsèquement liés aux valeurs et aux codes que les individus adoptent ou revendiquent dans leur quotidien. Ils s'articulent également autour des représentations idéalisées du monde, conférant ainsi un sens profond à l'expérience humaine. Cette perspective conceptuelle nous amène naturellement à considérer l'identité linguistique comme une composante fondamentale et constitutive des constructions identitaires, qu'elles soient individuelles ou collectives restent essentiellement axées autour des descripteurs identitaires liés aux valeurs et aux codes auxquels s'attachent ou desquels se réclament les sujets, aux représentations idéalisées des choses, elles sont porteuses de sens. Cela nous mène à parler de l'identité linguistique étant une composante des identités

individuelles et collectives comme le souligne le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL)⁽¹⁰⁾. Le processus d'intégration sociale des individus se manifeste essentiellement à travers leurs pratiques langagières. La langue joue un rôle fondamental comme véhicule de l'identité, contribuant activement à la construction identitaire de chaque personne. En tant que système partagé par un groupe, elle constitue également un élément déterminant de l'identité collective. Cette dynamique permet l'émergence d'un jeu perceptif de représentations qui favorise la remise en question des comportements individuels et des prises de position. Ce mécanisme contribue à l'établissement d'un environnement de confiance et d'ouverture, conditions essentielles au développement d'une société où peuvent s'épanouir les aspirations au progrès et où se forme la citoyenneté future.

8- Méthodologie:

8-1- Public visé et champ d'investigation:

Partant de l'idée que l'apprenant (l'étudiant) doit identifier tous les changements nécessaires en relation avec sa représentation du monde et prendra en charge l'apprentissage tout en étant capable de s'adapter et de se transformer, nous avons décidé d'analyser, durant l'année 2023-2024, les représentations de la langue et de la culture françaises auprès d'un groupe classe comptant 35 étudiants inscrits en première année LMD au niveau du département de langue et de littérature françaises de l'université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif 2.

8-2- Le questionnaire:

Pour mener efficacement notre travail de recherche, nous avons opté pour le questionnaire dont l'usage nous permet de recueillir un maximum d'informations dans un temps réduit à travers des questions fermées, semi- fermées et ouvertes permettant d'extraire les représentations de la langue et de la culture françaises à travers les réponses des étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes basée, pour l'interprétation des données, sur deux analyses, à savoir l'analyse quantitative permettant de donner sens aux résultats obtenus et l'analyse qualitative s'appuyant sur l'interprétations des données et ayant pour fonction de comprendre plus que de décrire ou de mesurer.

Visant essentiellement les apprenants de la première année LMD, ce questionnaire se compose de 10 questions et comporte quatre sections. La première s'intéresse aux critères identitaires des étudiants questionnés. Elle renferme les questions suivantes: quel est votre âge, votre sexe et votre situation familiale (célibataire, marié, etc.) ? Quelles langues utilisez-vous le plus souvent à la maison, entre amis et à l'université ? La deuxième section concerne les raisons de leur apprentissage de la langue française et leurs rapports à l'interculturel. Cette section s'intéresse à ces trois questions: Pour quelles raisons principales avez-vous choisi d'apprendre le français (études, travail, mobilité, culture, autre) ? pensez-vous que la maîtrise du français peut favoriser votre ouverture sur d'autres cultures ? Expliquez brièvement. Avez-vous déjà eu des contacts directs (séjours, échanges, rencontres en ligne) avec des locuteurs natifs de français ou d'autres cultures francophones ? Si oui, lesquels ? Dans la troisième section, il s'agit de connaître les représentations que les étudiants se font de la langue et de la culture françaises, à travers les questions suivantes: comment qualifieriez-vous, en général, la langue française (belle, difficile, prestigieuse, inutile, autre) ? Justifiez votre choix. Quelles images ou idées vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la culture française (valeurs, stéréotypes, domaines culturels, etc.) ? Selon vous, quelle place devrait occuper le français dans le paysage linguistique algérien (langue de prestige, langue de scolarisation, simple langue étrangère, autre) ? La quatrième et dernière section vise à savoir l'impact des représentations sur la réussite et /ou l'échec des étudiants à l'université et sur leur métier d'avenir: Pensez-vous que vos représentations de la langue française influencent vos résultats universitaires (motivation, assiduité, investissement en cours) ? si oui, de quelle manière ? Dans quelle mesure considérez-vous que la maîtrise du français est un atout ou un obstacle pour votre projet professionnel futur (emploi, concours, carrière) ?

9- Présentation des résultats:

9-1- Profil socio-identitaire des étudiants et pratiques linguistiques:

En posant les questions de la première section, nous voulons savoir le profil des répondants. Ainsi, les résultats fournis permettent de constater que les étudiants interrogés sont âgés entre 18 et 20 ans, le nombre de filles étant de vingt-huit et celui des garçons de sept. Ils sont donc majoritairement de sexe féminin (80%). La pratique langagière des étudiants est marquée par une certaine diversité puisque sur 35 étudiants 25, soit 71,42% déclarent avoir comme langue maternelle l'arabe dialectal alors que 10, soit 28,57% utilisent le tamazight. Concernant la fréquence du français dans les pratiques langagières des étudiants, 12 des enquêtés, soit 34,28% utilisent le français dans diverses situations car le milieu familial et/ou l'entourage favorisent l'usage du français. Nous notons également que 8 étudiants, soit 22,85% affirment qu'ils pratiquent le français comme langue de communication quotidienne alors que 15 étudiants, soit 42,85% l'utilisent rarement et ce, uniquement à l'université que quand cela est nécessaire avec les personnes étrangères et/ou qui comprennent le français telles que les médecins, les architectes, les enseignants, etc.

9-2- Les raisons de leur apprentissage du français:

Les réponses à cette 5^{ème} question, nous révèlent que 18 étudiants, soit le taux de 51,42% témoigne de l'intérêt accordé à cette langue par les étudiants. En effet, ces mêmes étudiants expriment leur amour pour le français en disant: « J'aime le français », « c'est une langue qui fascine », « c'est la langue du savoir et de la recherche », « le français facilite l'accès à des connaissances linguistiques et littéraires ». Selon eux, le français est l'unique langue de la réussite sociale et professionnelle.

À la lumière des résultats, nous constatons également que 17 étudiants, soit 48,57% l'utilisent car la formation et le métier d'avenir l'exigent. S'agissant des motifs exprimés pour justifier l'inscription au département de français, 10 des étudiants interrogés, soit 28,57% disent que leur choix date de leur enfance alors que 6 d'entre eux, soit 17,14% avancent que leur choix est dû à l'influence de leurs parents qui, étant eux-mêmes enseignants, ont insisté pour qu'ils deviennent eux aussi enseignants. 5 des enquêtés, soit 14,28% estiment avoir choisi cette filière pour améliorer leur niveau, ce qui leur permettra de compléter une autre formation universitaire. Notons enfin que 14 étudiants, soit 40% reconnaissent que leur inscription n'a pas été choisie, mais plutôt imposée en raison de leur moyenne insuffisante pour des filières scientifiques.

9-3- Contacts de langues et interculturalité:

Dans la même section, la 6^{ème} question porte sur les rapports des étudiants à l'interculturel. Sur 35 réponses obtenues, 12 étudiants, soit 34,28% sont conscients de la nécessité de lier la langue française à sa culture. En effet, selon ces étudiants, le français leur permet de s'ouvrir à la culture de l'Autre et à la différence sans toutefois nier leur propre identité culturelle. En ce sens, ils affirment: « la culture française est universelle », « elle nous permet de franchir les obstacles de l'ignorance en découvrant l'Autre », « elle nous offre la possibilité d'avoir un autre regard sur les autres civilisations », « s'ouvrir sur la culture de l'Autre favorise la tolérance, l'entente et le respect d'autrui », « elle nous évite les préjugés et les malentendus ».

Ayant des perceptions négatives vis-à-vis de la culture française, 15 répondants, soit 42,85% estiment que: « le français, en plus d'être une langue difficile à apprendre, c'est la langue de l'ex-colonisateur », « la culture française risque de nous éloigner de notre culture d'origine », « je préfère conserver mon identité », « ma culture représente mon appartenance arabo-musulmane ». Enfin, 8 enquêtés, soit 22,85% ont préféré ne pas répondre. Un « silence » qui reflète la frustration et la réticence de certains étudiants qui préfèrent ne pas connaître cette culture par peur de l'assimilation et de la domination.

À travers la 7^{ème} question, nous avons voulu savoir si les cours de littérature et de civilisation offrent aux étudiants questionnés l'occasion d'apprendre à déchiffrer les codes propres à la culture/civilisation française. Après l'examen des différentes réponses recueillies, nous nous retrouvons devant presque les mêmes résultats puisque 11 étudiants, soit 31,42%

reconnaissent que ces cours développent leurs compétences culturelles et interculturelles. En ce sens, ils affirment: « ces cours nous permettent de connaître la richesse historique et patrimoniale française », « ils nous permettent de connaître l'art culinaire français », « le cours de civilisation nous permet de découvrir les coutumes françaises ». Avec un pourcentage de 68,57%, les autres étudiants interrogés affirment que ces cours restent, pour la plupart d'entre eux, assez difficiles et inaccessibles au niveau linguistique.

Concernant les activités favorisant l'échange avec l'Autre, nous avons posé la 8^{ème} question qui vise à inviter les enquêtés à classer quatre propositions par ordre d'importance. Les réponses obtenues nous révèlent que, pour 19 étudiants, soit 54,28%, les activités préférées des répondants sont (1) « Elaborer des projets de photo langage ». Cette collaboration à distance nommée « télécollaboration » est basée sur une approche interculturelle pour faire émerger les représentations des étudiants de deux cultures. (2) « Etudier des documents authentiques ». En effet, l'étude des dits documents vise à améliorer la communication orale par le biais de certaines conversations. Notons également que 11 questionnés soit 31,42% préfèrent classer « Organiser des sorties et des séjours linguistiques » en 3^{ème} position. Cela nous mène à dire qu'aujourd'hui, notre préoccupation majeure ne consiste plus à faire acquérir les compétences linguistiques ou culturelles dans la langue de l'Autre, mais également préparer l'étudiant à la mobilité académique et à la rencontre des natifs de ladite langue. « Etude des aspects positifs de métissage algéro-français » est classé en 4^{ème} position selon 5 répondants avec un pourcentage de 14,28%. En ce sens, avouons que cohabiter avec un étranger pendant longtemps fait naître un héritage à l'un et à l'autre, ce qui influe sur plusieurs domaines.

9-4- Images représentatives de la langue -culture française:

La 9^{ème} question relevant de la troisième section, nous indique que, presque, la moitié des étudiants sondés, soit 42,85% ont des représentations positives au sujet de la langue française qui, pour eux, est une langue valorisante et prestigieuse leur permettant d'accéder à la modernité, ce qui participe fortement à son apprentissage. Ils éprouvent également une grande attirance pour sa culture considérée comme universelle et ouverte. Toutefois, 20 étudiants, soit 57,14% estiment que la langue française n'est pas leur langue et qu'elle n'est pas nécessaire pour établir une communication, ce qui veut dire que le français et la culture qu'il véhicule sont mal vus par nos sondés. Cette langue présente une menace pour l'arabe car elle émane, selon eux, d'un passé colonial étant le facteur primordial du développement de cette langue en Algérie.

9-5- Impacts des représentations sur la réussite et /ou l'échec des étudiants:

Les réponses analysées précédemment, nous ont dévoilé l'ensemble des représentations des étudiants interrogés à propos de la langue française et de la culture qui, pour eux, permet de comprendre et d'accepter l'Autre dans sa différence, ce qui explique que ces représentations présentent un impact positif sur leur apprentissage de la langue et sur leur avenir. Ainsi, dans notre échantillon, 10 enquêtés, soit 28,57% pensent qu'apprendre le français influence positivement leurs rapports avec autrui et il fait valoir leurs compétences socialement. De ce fait, ils affirment: « Etudier la langue française évoque l'avenir et l'accès à la profession ».

N'étant pas satisfaits d'effectuer une licence de français, 25 étudiants, soit 71,42 % expriment leur rejet de la langue française et de sa culture en affirmant que leur choix est provisoire car ils voulaient faire d'autres filières ou parce que cette langue n'a pas d'importance en Algérie, et ce pour des raisons historiques ou encore parce qu'ils déprécient leurs pratiques linguistiques, ce qui bloque ou ralentit le processus de l'apprentissage ou pousse vers l'échec.

10- Possibilités de recherches futures:

Face aux représentations négatives exprimées par presque la moitié de nos étudiants questionnés, une pédagogie centrée sur l'apprentissage des représentations du français s'avère nécessaire, voire urgente, car elle permettra de mieux comprendre le fonctionnement de la

société française et d'avoir un regard positif rendant l'étranger moins étrange. En effet, les dimensions culturelles de l'apprentissage du français à l'université sont primordiales. C'est pourquoi la démarche à suivre serait celle fondée sur les représentations que les étudiants ont du pays dont ils apprennent la langue. Pour ce faire, il faudrait les amener à travailler ces représentations afin d'en mieux comprendre la nature et la réalité et ce, à travers l'usage des documents authentiques qui jouent un rôle clé puisqu'ils permettent de confronter les points de vue issus du contexte de vie des étudiants avec ceux véhiculés dans l'espace social français, ce qui favorise la comparaison, la relativisation des jugements et la prise de distance critique à l'égard des stéréotypes. Le rôle de l'enseignant se redéfinit alors en celui de médiateur interculturel qui reconnaît l'étudiant comme acteur conscient, engageant ses langues et cultures premières dans le processus d'appropriation de la langue-culture étrangère. Ainsi conçue, la classe de FLE devient un lieu d'articulation entre enseignement et éducation: au-delà de la seule maîtrise linguistique, le travail sur les représentations vise la formation d'un sujet capable de se décentrer, de dialoguer avec l'altérité et de construire un regard plus nuancé sur le monde, ce qui constitue la véritable innovation didactique: l'enseignement du français ne se réduit pas à la transmission de compétences linguistiques instrumentales, mais s'inscrit dans un projet éducatif plus large de formation du sujet, capable de dialoguer avec l'altérité et de se situer de manière réflexive dans un monde plurilingue et pluriculturel. Travailler les représentations revient ainsi à inscrire l'apprentissage du français dans une éthique de la responsabilité et de la reconnaissance mutuelle, où l'objectif n'est pas seulement de « bien parler » la langue, mais de construire des relations plus justes et plus équilibrées avec ceux qui la parlent. Une telle orientation confère à la didactique du français langue étrangère une portée éducative et citoyenne qui dépasse la seule maîtrise de la langue-cible pour contribuer à la formation de sujets capables de penser la complexité du monde contemporain.

11- Discussion des résultats:

L'analyse des données recueillies révèle une dynamique sociolinguistique paradoxale chez les étudiants inscrits en licence de français, partagés entre l'intérêt pour la langue comme ressource de réussite et le poids d'un héritage historique encore sensible. Le profil de l'échantillon (18–20 ans, 80% de femmes, diversité des langues maternelles entre arabe dialectal et tamazight) confirme un ancrage plurilingue, mais aussi une pratique du français souvent circonstancielle: une partie l'emploie grâce au milieu familial et/ou à l'entourage, tandis qu'une proportion importante ne l'utilise qu'à l'université ou dans des situations où l'interlocuteur l'exige (médecins, enseignants, etc.). Cette fréquence limitée éclaire, en retour, la fragilité des compétences et la dépendance aux contextes formels, ce qui peut renforcer l'écart entre attentes universitaires et usages réels. Les raisons d'apprentissage montrent deux logiques complémentaires: une logique d'adhésion (le français comme langue du savoir, de la recherche, de la mobilité sociale) et une logique utilitaire (le français requis par la formation et le métier). Toutefois, ces motivations coexistent avec une contrainte institutionnelle forte: une part notable des étudiants déclare une inscription non choisie, imposée par l'orientation liée à la moyenne, ce qui installe dès le départ une posture de réserve, voire de rejet. Dans cette perspective, les représentations jouent un rôle déterminant: d'un côté, des images positives (prestige, modernité, ouverture) soutiennent l'engagement; de l'autre, des images négatives (langue de l'ex-colonisateur, menace pour l'identité arabo-musulmane) alimentent la résistance. Le « silence » de certains répondants au sujet de la culture signale également une réticence prudente, possiblement liée à la peur de l'assimilation et à une difficulté à verbaliser le conflit intérieur entre ouverture et préservation identitaire.

Ces résultats expliquent en grande partie les difficultés rapportées dans les cours de littérature et de civilisation, jugés inaccessibles par une majorité, car l'obstacle n'est pas uniquement linguistique: il est aussi culturel et affectif. Sur le plan didactique, cela plaide pour une pédagogie qui traite explicitement les représentations au lieu de les contourner: faire émerger les images, les discuter, les relativiser à partir de supports variés et proches des

étudiants (notamment les documents authentiques), afin de réduire les malentendus et d'installer une relation plus sereine à l'altérité. Dans le même esprit, les activités privilégiées par les étudiants (photolangage, échanges à distance) constituent des leviers concrets pour travailler l'interculturel dans un cadre sécurisant; la télécollaboration est justement mobilisée en didactique des langues comme dispositif favorisant des échanges interculturels structurés et la mise en discussion des représentations. Le rôle de l'enseignant devient alors central: créer un climat de confiance, reconnaître l'étudiant comme acteur, valoriser ses répertoires (arabe dialectal, tamazight, français) et transformer progressivement le rapport à la langue-culture française en un objet d'apprentissage maîtrisable plutôt qu'en un enjeu identitaire menaçant.

Conclusion:

Notre étude démontre l'importance cruciale d'intégrer les représentations comme composante essentielle dans la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Cette intégration s'avère désormais indispensable dans le contexte pédagogique actuel. En plaçant les représentations au cœur du processus éducatif, nous pourrions constater une amélioration significative des performances académiques et des résultats tout au long du parcours universitaire des étudiants. Cette approche favorisera également une véritable ouverture vers l'Autre, encourageant les étudiants à s'engager activement dans un processus de découverte et d'échange interculturel. L'apprentissage d'une langue étrangère deviendra ainsi non seulement l'acquisition d'un outil de communication, mais aussi un vecteur de transformation personnelle. Les apprenants pourront évoluer grâce à cette exposition aux différentes perspectives et visions du monde que révèle l'étude d'une nouvelle langue.

À la question « D'où venez-vous? » Socrate répondait: « Du monde ». Cette réponse était sûrement pour atteindre l'universel et briser les frontières réductrices. En effet, le présent article s'est fixé pour objectif de réfléchir à cette perception du monde que permet la combinaison des principaux champs d'étude: Langues /cultures /représentations et à ce qu'elles peuvent apporter à l'université où les langues étrangères enseignées sont associées aux cultures qu'elles véhiculent afin de comprendre l'Autre et ses différences qui nous séparent et nous unissent en même temps dans ce monde. De ce fait, le rôle de l'enseignant serait celui de contribuer à la mise au point d'un dialogue interculturel basé sur le respect et l'acceptation de l'Autre, même si parfois, l'interculturel met en scène la confrontation des visions du monde.

Références:

- 1- Abdallah-Preteille, Matine (1990), Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Publications de la Sorbone, p. 29.
- 2- Bourdieu, Pierre (1982), Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, p. 14.
- 3- Boyer, Henri (2007), Stéréotypes; Fonctionnements ordinaires et mises en scène, L'atelier de recherche en sociolinguistique et d'Etude de représentations, Paris, L'Harmattan, p. 29.
- 4- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Apprendre, Enseigner et Evaluer: un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001.
- 5- Calvet, Louis-Jean, Langues et développement; agir sur les représentations?, Revue Estudios de sociolinguistica 1 (1), 183-190, 2000, p. 179.
- 6- Durkheim, Emile (1922), Education et sociologie, Paris, Les Presses Universitaires de France, p. 121.
- 7- Francard, Michel (1997), Insécurité linguistique, Bruxelles, Mardaga, p. 170.
- 8- Houdebine, Anne-Marie (1997), L'imaginaire linguistique, Paris, Editions L'Harmattan, p. 165.
- 9- Lafontaine, Dominique (1986), Le parti-pri des mots. Normes et attitudes linguistiques, Bruxelles, Mardaga, p. 14.
- 10- Moscovici, Serge, La psychanalyse et représentations sociales, Cahiers Vilfredo Parcto, N°14, 409 - 416, 1961, p. 410.