

République Algérienne Démocratique et Populaire

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

Université Frères Mentouri – Constantine 1



**Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et littérature Françaises
École Doctorale Algéro-Française de Français
Pôle Est –Antenne de Constantine**

N° d'ordre :

Série :

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT en Sciences

Spécialité : français

Option : Sciences du langage

**LA PERCEPTION DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS
ALGÉRIENS DES ÉCOLES PRIVÉES DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

Par **Nabila BEDJAOUI**

Sous la co-direction de :

Yasmina CHERRAD : Professeur Université Frères Mentouri Constantine

Gilles SIOUFFI : Professeur Université Paris-Sorbonne

Soutenu le 15/11/2016

Devant le jury constitué de :

Président : Yacine Derradji, Professeur Université Frères Mentouri -Constantine

Co-rapporteur : Yasmina Cherrad, Professeur Université Frères Mentouri - Constantine

Co-rapporteur : Gilles Siouffi, Professeur Université Paris-Sorbonne

Examineur Bruno Maurer, Professeur Université Paul Valéry III-Montpellier

Examineur : Mohamed Miliani, Professeur Université Oran

Examinatrice : Dalida Temim, Professeur Université Annaba

Volume 1

Année Universitaire : 2015 – 2016

République Algérienne Démocratique et Populaire

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

Université Frères Mentouri – Constantine 1



**Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et littérature Françaises
École Doctorale Algéro-Française de Français
Pôle Est –Antenne de Constantine**

N° d'ordre :

Série :

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT en Sciences

Spécialité : français

Option : Sciences du langage

**LA PERCEPTION DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS
ALGÉRIENS DES ÉCOLES PRIVÉES DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

Par **Nabila BEDJAOUI**

Sous la co-direction de :

Yasmina CHERRAD : Professeur Université Frères Mentouri Constantine

Gilles SIOUFFI : Professeur Université Paris-Sorbonne

Soutenu le 15/11/2016

Devant le jury constitué de :

Président : Yacine Derradji, Professeur Université Frères Mentouri -Constantine

Co-rapporteur : Yasmina Cherrad, Professeur Université Frères Mentouri - Constantine

Co-rapporteur : Gilles Siouffi, Professeur Université Paris-Sorbonne

Examineur Bruno Maurer, Professeur Université Paul Valéry III-Montpellier

Examineur : Mohamed Miliani, Professeur Université Oran

Examinatrice : Dalida Temim, Professeur Université Annaba

Volume 1

Année Universitaire : 2015 – 2016

Dédicace

À mes parents.

À mes enfants :

Maye, Louaye, Rawane et Marame.

À mes frères et sœurs.

Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements ainsi que ma profonde gratitude à mes encadrateurs, madame Cherrad Yasmina et monsieur Gilles Siouffi, pour le temps, la patience et le savoir qu'ils m'ont consacrés durant les années de préparation de ma thèse.

Je remercie également les membres du jury : Mr Bruno Maurer, Mr Derradji Yacine, Mme Temim Dalida et Mr Miliani Mohamed, qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Mes remerciements vont aussi aux directeurs des écoles privées qui m'ont autorisée à effectuer mon enquête au sein de leurs écoles.

Je remercie les apprenants qui ont accepté de répondre au questionnaire et ceux qui ont participé à l'entretien.

Je remercie tous ceux qui ont cru en moi.

Citations

« Les territoires scientifiques sont vastes et chacun peut gravir l'Anapurna du langage à sa façon. »

Anne Marie Houdebine

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. »

Denise Jodelet

« Nous pouvons comprendre les choses parce que nous pouvons les imaginer, les visualiser et les ressentir. Nous éprouvons les choses, elles vivent en nous sous la forme des représentations qui les expriment. »

I vana. Markova

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15
----------------------------	----

PREMIÈRE PARTIE

Cadrage théorique

CHAPITRE PREMIER

La perception, source de l'acte représentationnel

Introduction.....	24
1. Qu'est-ce que la perception ?.....	24
1.1. Définition du processus perceptif.....	25
1.2. Les <i>outils</i> de la perception.....	26
2. La perception entre théories et approches.....	27
2.1. La Gestalt théorie.....	27
2.1.1. Origine.....	27
2.1.2. Contre la perspective empiriste.....	28
2.2. L'approche cognitive.....	28
2.3. L'approche écologique. <i>Au-delà de la vision</i>	30
3. Entre perception et représentation.....	32
4. Maurice Merleau-Ponty et la <i>Phénoménologie de la Perception</i>	32
5. De la sensation à la perception.....	33
6. La perception visuelle.....	34
6.1. Les frontières entre <i>regarder</i> et <i>percevoir</i>	34
6.2. Les propriétés des images visuelles.....	35
7. Le problème de la perception.....	35
8. Monde <i>réel</i> et monde <i>perçu</i> . À la recherche des frontières.....	36
9. La perception en linguistique.....	37
9.1. La perception de la parole.....	37
9.2. La perception de la langue.....	38
10. Perception et subjectivité, ou perception subjective.....	40
11. Apport de la théorie de la perception à la sociolinguistique.....	41
Conclusion.....	42

DEUXIÈME CHAPITRE

Le concept de *représentation*

Introduction.....	44
1. Qu'est-ce qu'une représentation?.....	44
2. Les représentations sociales, retour sur un concept clé.....	46
2.1. Les représentations, miroir du réel?.....	46
2.2. Naissance du concept.....	47
2.2.1. Les représentations chez Durkheim.....	48
2.2.2. Les représentations chez Moscovici.....	49
2.2.3. La théorie du « Noyau central ».....	49
2.3. Les représentations entre l'esprit subjectif et le monde objectif.....	50
2.4. Psychologie sociale et représentation.....	50
2.5. Processus de mise en œuvre des représentations sociales.....	51
2.5.1. L'objectivation.....	51
2.5.2. L'ancrage.....	52
2.6. Modalités de la représentation sociale.....	53
2.7. Les fonctions des représentations.....	53
3. Les représentations en praxématique.....	53
4. Analyse de discours et représentations.....	54
5. Les représentations linguistiques.....	55
5.1. Représentations et acquisition des langues.....	56
5.2. Rapports entre attitudes et représentations.....	57
5.3. Représentativité des stéréotypes.....	57
5.4. Les représentations langagières.....	58
6. Les représentations sociolinguistiques.....	59
7. Entre représentation et idéologie.....	60
8. Représentations et société.....	61
9. Représentation et interprétation. Approche culturelle	63
10. Représentation et variation.....	63
Conclusion.....	64

TROISIÈME CHAPITRE

L'imaginaire linguistique. Une autre facette du « miroir »

Introduction.....	67
1. Avant l'imaginaire, l'imagination.....	67
1.1. La position des réalistes.....	68
1.2. L'imagination et la science.....	68
1.3. L'imagination, entre subjectivité et objectivité.....	69
1.4. L'apport de l'imaginaire à l'enseignement/apprentissage des langues.....	69
2. L'imaginaire linguistique.....	70
2.1. Origine et définition.....	71
2.2. Entre <i>représentation</i> et <i>imaginaire</i>	71
2.3. Catégorisation des positions évaluatives des locuteurs.....	72
3. La norme dans l'imaginaire des locuteurs.....	73
4. Éclairage sur la notion de discours épilinguistique et sa relation avec l'imaginaire linguistique.....	74
5. Après l'imaginaire linguistique, place au <i>fantasme linguistique</i>	77
6. L'incidence de la causalité dans l'étude de l'imaginaire linguistique.....	78
7. Conclusion.....	79

QUATRIÈME CHAPITRE

Norme et Insécurité linguistique.

Quel impact sur le processus représentationnel ?

Introduction.....	81
1. La norme : catalyseur de réussite et d'échec.....	82
1.1. Origine.....	82
1.2. La norme en linguistique.....	84
1.3. La norme en sociolinguistique.....	85
1.4. Entre <i>norme</i> et <i>usage</i>	86
1.4.1. Normes prescriptives et normes descriptives.....	87
1.4.2. Autres types de normes.....	89
1.4.2.1. Les normes évaluatives.....	89
1.4.2.2. Les normes fantasmées.....	90

1.5. De la norme linguistique à la norme endogène.....	90
1.6. <i>La</i> (ou <i>les</i>) norme (<i>s</i>) ?.....	92
1.7. Normes et variations.....	94
1.7.1. Classification des variations.....	94
2. Insécurité linguistique.....	95
2.1. Retour aux sources.....	96
2.1.1. Ce que doit l'insécurité linguistique à la sociolinguistique.....	96
2.1.2. Itinéraire du concept d'insécurité linguistique.....	97
2.2. Les pionniers du concept.....	98
2.2.1. Einar Haugen, « <i>Schizoglossia</i> ».....	98
2.2.2. William Labov, « <i>Sociolinguistic patterns</i> ».....	99
2.3. Indice d'insécurité linguistique.....	100
2.4. Attitudes et insécurité linguistique.....	101
2.5. L'incidence de l'insécurité linguistique sur le processus d'apprentissage.....	102
2.5.1. La notion de « l'échec scolaire ».....	102
2.5.2. Échec scolaire. Théories et concepts.....	105
2.5.2.1. La théorie de reproduction.....	105
2.5.2.2. Le handicap socioculturel.....	105
2.5.2.3. La théorie de la déficience institutionnelle.....	106
2.5.3. Échec linguistique.....	106
Conclusion.....	107

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie de travail, terrain de l'enquête et résultats.

CHAPITRE PREMIER

Choix des méthodes et présentation du corpus.

Introduction.....	111
1. Méthodologie de travail. Cadre épistémologique.....	112
1.1. Choix de l'approche méthodologique	112
1.2. Cadre de l'enquête et méthodes de terrain.....	114
1.2.1. Le questionnaire.....	114
1.2.1.1. Types de questions.....	115
1.2.1.1.1. Questions fermées/semi-fermées et questions ouvertes....	115

1.2.1.1.2. Question de fait, question d'opinion.....	116
1.2.1.2. Analyse du questionnaire.....	116
1.2.1.3. Diffusion du questionnaire.....	123
1.2.1.4. Les difficultés du terrain.....	123
1.2.1.5. Description de l'échantillon.....	124
1.2.1.6. Les éléments de l'échantillon, les informateurs.....	125
1.2.2. L'entretien.....	125
1.2.2.1. L'entretien entre communication et interaction.....	125
1.2.2.2. Les types d'entretiens.....	127
1.2.2.3. Déroulement de l'entretien.....	128
1.2.2.4. Contexte spatio-temporel.....	128
1.2.2.5. Le langage du corps ou le co-verbal.....	129
1.2.2.5.1. Le visage.....	131
1.2.2.5.2. Le regard.....	131
1.2.2.5.3. La voix.....	131
1.2.2.6. Les actants de l'entretien.....	131
1.2.2.7. Les questions.....	132
1.2.3. Analyse du choix de corpus.....	136
1.2.3.1. Description du corpus.....	136
1.2.3.1.1. Corpus écrit.....	136
1.2.3.1.2. Corpus oral.....	137
1.2.3.1.3. Corpus visuel.....	137
1.2.4. Description de la collecte des données.....	137
1.2.4.1. Cas de la première école.....	138
1.2.4.1.1. Description des apprenants.....	138
1.2.4.1.2. Description de la séance du test.....	138
1.2.4.2. Cas de la deuxième école.....	139
1.2.4.2.1. Description des apprenants.....	139
1.2.4.2.2. Test d'évaluation prédictive.....	139
1.2.4.3. Cas du CEIL de l'université de Biskra.....	140
1.2.4.3.1. Description des apprenants.....	140
1.2.4.3.2. Description de la séance du test.....	140
2. Le terrain de l'enquête : les écoles privées et le CEIL de l'université de Biskra.....	140
2.1. La première école.....	142
2.2. La deuxième école.....	142

2.3. La troisième école.....	143
2.4. La quatrième école.....	143
2.5. Le CEIL de l'université de Biskra.....	143
3. Traitement des données et critères d'analyse.....	144
3.1. Corpus écrit. Le questionnaire.....	145
3.1.1 Dépouillement et codage des données.....	146
3.1.2 Choix des critères d'analyse.....	146
3.2. Corpus oral. L'entretien.....	156
3.2.1. Transcription des entretiens.....	156
3.2.2. Difficultés de transcription.....	157
3.2.3. Convention de transcription.....	158
3.2.4. Critères d'analyse.....	159
3.3. Corpus visuels. Les vidéos.....	161
3.3.1. Le regard.....	162
3.3.2. Les mouvements des mains.....	162
3.3.3. Les mouvements de la tête.....	162
3.3.4. La posture du corps.....	162
4. Analyse des correspondances multiples.....	162
4.1. Description.....	163
4.2. Nature des variables.....	164
4.2.1. Variables quantitatives.....	164
4.2.2. Variables qualitatives.....	165
4.3. Application de l'ACM au questionnaire.....	166
Conclusion.....	167

DEUXIÈME CHAPITRE

L'enseignement du français en Algérie dans le secteur privé

Introduction.....	170
1. Système éducatif algérien.....	170
1.1. Le secteur public.....	170
1.1.1. L'éducation préparatoire.....	171
1.1.2. L'enseignement fondamental.....	172
1.1.2.1. Le cycle de base.....	172

1.1.2.2. Le cycle d'éveil.....	172
1.1.2.3. Le cycle d'observation et d'orientation.....	173
1.1.3. L'enseignement secondaire général et technologique.....	173
1.2. Le secteur privé.....	174
1.2.1. Quelques repères historiques sur les écoles privées en Algérie.....	175
1.2.2. Écoles étatiques / écoles privées en Algérie, la différence.....	177
2. Écoles privées de langues étrangères en Algérie et enseignement du français.....	178
2.1.Établissements privés de formation professionnelle.....	178
2.1.1. Cadre règlementaire.....	179
2.1.2.Qu'est-ce qu'un établissement privé de formation professionnelle ?.....	180
2.1.3. Objectifs.....	180
2.1.4. La place des langues étrangères dans les programmes des centres de formation.....	181
2.2. Les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL).....	182
2.2.1. Apparition des CEIL en Algérie.....	182
2.2.1.1. Missions d'expertise.....	184
2.2.1.2. Formation des Directeurs et des Coordinateurs pédagogiques des CEIL	184
2.2.1.3. Formation du personnel enseignant.....	184
2.2.1.4. Recommandations du rapport.....	185
2.2.1.4.1. Les centres.....	185
2.2.1.4.2. Statut des CEIL.....	185
2.2.1.4.3. Activités des CEIL.....	185
2.2.1.5. Conclusion du rapport.....	186
2.2.1.6. Avant-projet de statut des CEIL	186
2.2.2. Le CEIL de l'université de Biskra.....	187
2.2.2.1. « Biskra : le centre d'enseignement des langues renaît de ses cendres ».....	187
2.2.2.2. Description.....	187
2.2.2.3. Capacité d'accueil.....	188
2.2.2.4. Formations proposées.....	188
3. Le public.....	189
4. Les programmes.....	189

4.1. Français général / Français Sur Objectif spécifique (FOS) / Français sur Objectifs Universitaire (FOU) ? Quel français proposent les écoles privées ?.....	190
4.2. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	192
4.2.1. Objectifs du CECRL.....	193
4.2.2. Compétences évaluées.....	194
4.2.3. Les niveaux communs de référence.....	194
Conclusion.....	195

TROISIÈME CHAPITRE

Analyse des données et résultats de l'enquête

Introduction.....	197
1. Corpus écrit. Le questionnaire.....	201
1.1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	201
1.2. Synthèse des données du questionnaire.....	230
1.3. Compte rendu et analyse des données de l'ACM.....	235
1.3.1. Caractéristiques des axes factoriels.....	235
1.3.1.1. Valeurs propres et pourcentages de variance.....	235
1.3.1.2. Représentation des variables.....	236
1.3.1.3. Représentation des individus.....	237
1.3.2. Nuages des modalités et des individus les plus contributifs.....	239
1.3.3. Projection des modalités et des individus sur le même plan.....	241
1.3.4. Interprétation des corrélations aux niveaux des trois axes.....	242
2. Corpus oral. L'entretien.....	244
2.1. Méthode d'analyse des entretiens.....	245
2.2. La transcription. Quoi transcrire ? Et pourquoi ?.....	245
2.3. Données et analyse.....	246
2.4. Synthèse des données de l'entretien.....	253
3. Corpus visuel. Les vidéos.....	254
3.1. Rappel des critères d'analyse.....	255
3.1.1. Le regard.....	255
3.1.2. Les mouvements des mains.....	255
3.1.3. les mouvements de la tête.....	255
3.1.4. La position du corps.....	555

3.2. Résultats des vidéos.....	255
3.3. Décryptage des vidéos.....	256
3.4. Analyse et commentaires.....	257
3.5. Synthèse des données visuelles.....	258
4. Perception, représentations et imaginaire linguistique. Convergence et/ou divergence ?.....	259
5. Synthèse et mise en évidence du processus perceptif dans l'ensemble des trois corpus.....	261
Conclusion.....	264
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	267
BIBLIOGRAPHIE.....	277

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La langue, à l'image de l'homme, a toujours constitué un terrain d'investigation sans limites. N'étant figée ni dans le temps ni dans l'espace, elle change, elle évolue, elle meurt et parfois même elle renaît de ses cendres, « *Les mots changent si souvent que les feuilles des arbres ne tombent point si ordinairement.* » (La Mothe le Vayer, 1638 : 14)¹ Victime du statut qu'on lui attribue, la langue est tantôt officielle, tantôt considérée comme dialecte. Souvent, elle obéit à une politique linguistique. La langue jouit d'une position centrale au sein de la société, plus encore, elle en est la clef de voûte. Elle constitue de même la référence quant à l'identité de l'individu, une identité qui a trait à sa religion, à sa culture, à ses traditions tout au long de sa vie.

La langue française est omniprésente dans la société algérienne. Hormis son enseignement officiel, elle est pratiquée par une large tranche d'Algériens selon des degrés de maîtrise variables. Aussi faut-il souligner que les Algériens sont marqués par cette langue qui se situe dans un contexte linguistique complexe par sa diversité, entre l'arabe algérien, l'arabe classique, le kabyle, le chaoui, le mozabite, le tergui, et toutes les variétés qui les différencient.

Dans le présent travail de recherche, nous allons aborder un thème qui a trait à la notion de perception, qui reste jusqu'à nos jours un concept mal cerné par les spécialistes à cause de son aspect subjectif et abstrait. (Merleau-Ponty, 1945 ; Pradines, 1981 ; Gibson, 1986 ; Rock, 2001 ; Engels, 2007 ; Barbaras, 2009). Il s'agit donc de chercher à connaître la nature de la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Notre travail concerne ces apprenants qui veulent renouer avec une langue qu'ils n'ont pas pu appréhender par le passé, et qu'ils essayent de (ré) apprendre dans les écoles privées. En effet ces personnes-là choisissent de faire face à leur handicap linguistique en allant vers ces écoles privées de langues étrangères afin de perfectionner cette langue.

Nous nous intéresserons, entre autres, aux raisons qui poussent ces apprenants à frapper aux portes des écoles privées dont les services sont payants. Nous donnerons un aperçu sur le parcours scolaire de ces apprenants, ainsi que sur leur environnement linguistique, sachant que ces apprenants ont d'ores et déjà côtoyé la langue française pendant au moins² neuf ans, sans pour autant arriver à la maîtriser.

¹Cité par Javier Suso López (1996 : 186)

²Il peut s'agir de dix ans pour d'autres apprenants, à cause des réformes fréquentes dont fait l'objet le système éducatif algérien.

En fait ils se retrouvent dans l'incapacité de pratiquer le français, plus encore, ils se retrouvent, dans la plupart des situations de communication, victimes du sentiment d'insécurité linguistique qui, nous le pensons bien, influence inévitablement leurs représentations de cette langue. En effet, ce sentiment informe, en quelque sorte, sur les contours de ces représentations chez eux.

Le français est en usage en Algérie depuis 1830. Ces 185 années ont été suffisantes pour que cette langue s'enracine dans l'esprit des Algériens bien qu'il y ait une grande partie qui nie cette vérité et appelle à l'arabisation – un appel tout à fait légitime pour un pays arabo-musulman. Mais cet appel est aussi la preuve que la langue française est bien installée en Algérie et le sera encore pour longtemps.

Le français en Algérie a fait l'objet de plusieurs études dans le cadre sociolinguistique, et ceci sous tous ses aspects ou presque (Queffélec, Derradji, Dabov, Smaali-Dekdouk & Cherrad-Benchefra, 2002 ; Chelli, 2011 ; Blanchet, Moore, Asselah Rahal, 2008). Ceci dit, ce qui nous préoccupe en tant qu'enseignante de français c'est le niveau de cette langue qui s'estompe d'année en année, ce qui laisse le champ ouvert à tous ceux qui prétendent maîtriser cette langue sans pour autant être capables de la parler ou de l'écrire convenablement. Nous sommes en quête du moyen qui permettrait, entre autres, de renforcer le processus d'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence, le français. En optant pour un travail sur la perception des langues et donc sur leurs représentations chez les apprenants, nous aspirons à démontrer qu'il y a possibilité de remédier au problème en analysant les images que les apprenants construisent autour de la langue française.

Notre objectif sera donc de nous concentrer sur le phénomène de perception et sur ses répercussions sur les représentations des apprenants vis-à-vis du français. Nous croyons savoir que ce phénomène peut nous éclairer sur l'origine de cette dépréciation de la langue française chez les locuteurs algériens en général et chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères, en particulier.

Afin de mieux cerner notre problématique, nous nous poserons les questions suivantes:

- Comment le français est-il perçu par cette catégorie d'apprenants ?
- Cette perception est-elle la même que celle qu'ils avaient quand ils étaient scolarisés ?
- Quelles sont les représentations de ces apprenants vis-à-vis du français ?
- L'environnement socioculturel des apprenants exerce-t-il une influence sur la perception qu'ils ont de la langue française ?
- Choisir d'étudier le français sans contraintes facilite-t-il l'acquisition de cette langue ?
- Ce choix crée-t-il l'inespérable équilibre entre la compétence communicative et la compétence linguistique (maîtrise de la norme), et la sécurité/insécurité linguistique ?

Notre travail s'articule donc essentiellement autour de la nature des représentations des apprenants des écoles privées de langues étrangères vis-à-vis du français, et l'impact de ces représentations sur le processus d'apprentissage de cette langue.

La notion de *représentation sociale* a suscité un très grand intérêt de la part de chercheurs de domaines différents et multiples : science, culture, société, production, biologie, médecine, psychologie, éducation, etc. Aussi tend-t-elle à occuper une place clé dans les sciences humaines et sociales. (Jodelet, 1989). L'engouement dont cette notion fait l'objet atteste de son efficacité ainsi que de sa scientificité sur le terrain d'enquête. Cette notion a procuré des éléments de réponse à des interrogations longtemps maintenues en suspens. Elle a levé l'ombre sur des zones jusque-là incomprises, et elle a éclairé le chemin pour les chercheurs en quête de réponses sur les maux sociaux.

La prémonition de Serge Moscovici semble s'être réalisée. « *Parlera-t-on un jour, comme nous l'avons pressenti, d'un âge des représentations sociales ?* » (Moscovici, 1989). En effet les ouvrages sur les représentations sociales sont nombreux et nous peinons à les compter. Pour notre part, nous nous sommes référée aux travaux de (Jodelet, 1989 ; Doise & Palmonari, 1986 ; Roussiau & Bonardi, 2001 ; Mannoni, 2010 ; Markova, 2007 ; Leclerc, 1999 ; Boyer, 1996 ; Moscovici, 1976 ; Abric, 1987 ; Pétard, 2007 ; Maurer, 2013...), pour ne citer que ceux-là.

Dans le domaine linguistique, une représentation sociale est la vision individuelle qui se construit chez le sujet parlant à la suite d'une série de comportements socioculturels qui lui sont propres, et ceci vis-à-vis d'une langue. Cette représentation, qui est subjective parce qu'elle reflète l'image de cette langue chez le sujet parlant, est soumise à deux paramètres, à savoir : le degré de maîtrise, donc le niveau de compétence, et le degré de sécurité /insécurité chez le même sujet. La représentation peut aussi être positive ou négative. Ceci dépend de ce que pensent les locuteurs de la langue. Dans le cas qui nous occupe, les locuteurs qui fréquentent les écoles privées de langues étrangères dans le but d'améliorer leur niveau de langue, sont soucieux de leur manière de parler cette langue. Ce souci émane sans doute d'un sentiment d'insécurité linguistique qui résulte d'un manque de compétence de communication et aussi d'un manque de compétence linguistique. Un manque qui peut conduire à un échec *linguistique*.

Peut-on avancer que l'on peut avoir une représentation sociale positive vis-à-vis du français si on le maîtrise bien, et au contraire avoir une représentation sociale négative si on le maîtrise moins bien ? Le degré de maîtrise ainsi que celui de sécurité sembleraient, alors, être à l'origine de la nature des représentations chez les apprenants. Nous rendrons compte de cette hypothèse dans l'analyse de nos résultats.

Une étude sociolinguistique s'impose donc afin de démontrer les facteurs qui agissent sur la nature de ces représentations du français chez les sujets parlants. On se heurte inévitablement à une problématique variationniste qui naît des usages sociaux de la langue, et qui ne peut qu'avoir un fort lien avec la notion de norme qui est à l'origine des variations qui s'opèrent dans la société. Nous reviendrons notamment sur les pratiques linguistiques du locuteur algérien et sur ses représentations vis-à-vis de la langue française.

À travers notre travail, nous aspirons à démontrer que :

- En ce début du troisième millénaire, la situation du français en Algérie est différente de celle de la deuxième moitié du siècle passé. C'est désormais une langue de plus en plus pratiquée.

- La perception du français parlé en Algérie diffère d'une catégorie d'apprenants à une autre. Ce qui marque essentiellement cette différence est sans doute la compétence de communication de chaque locuteur et son niveau de maîtrise de la norme qui régit la langue française.

- L'écart observé par chaque locuteur vis à vis de cette norme permet de mettre en évidence le sentiment d'insécurité linguistique, détail qui permettra, à son tour de dévoiler la valeur juste des représentations sociales du français chez les locuteurs algériens.

- La perception, ainsi que la nature des représentations de la langue française, chez ces apprenants, contribuent pour beaucoup dans le réajustement de leur parcours pédagogique.

Nous avons opté pour des apprenants fréquentant les écoles privées de langues étrangères parce que ces écoles se multiplient avec le temps, situation qui a éveillé chez nous ce questionnement sur les raisons qui poussent toutes ces personnes à vouloir (ré) apprendre le français. Pour plus de fiabilité et de rigueur nous avons choisi de travailler sur 4 écoles privées afin de procéder à une comparaison minutieuse des résultats obtenus. Nous avons aussi travaillé sur le Centre d'enseignement intensif des langues étrangères (CEIL), de l'Université de Biskra.

Notre objectif est d'essayer de connaître le but exact de ces apprenants par cet acte volontaire qui est celui d'aller vers cette langue étrangère qui leur a été enseignée, au cours de leur scolarisation, mais qu'ils n'ont pas acquise pour autant. Nous voulons savoir si le fait de choisir d'étudier le français, facilite l'opération d'apprentissage. Ce choix en soi est porteur de signification et ne peut qu'influencer la perception du français chez ces apprenants.

Dans une perspective plus épistémologique nous tenterons de faire la différence entre : perception, représentation et imaginaire linguistique. Ceci fera l'objet de la première partie de notre travail, plus précisément des trois premiers chapitres. Ces trois notions sont complémentaires tout en ayant chacune ses propres dimensions. Nous tenterons de tracer leurs

trajectoires respectives, de voir éventuellement les points d'intersection qu'elles présentent et si ces points sont suffisants pour montrer qu'il y a similitude ou différence.

En ce qui concerne son architecture, notre thèse est scindée en deux grandes parties. Dans la première, nous avons esquissé une *triade* que nous avons qualifiée de *perceptive*. Le premier pôle couvre la notion de perception. Nous pensons que c'est la première étape conséquente du premier contact de l'individu avec le monde extérieur. Vient ensuite, le deuxième pôle qui a trait à la notion de représentation. La perception se transforme alors en représentation, deuxième pôle de la triade, qui se prolonge dans l'imaginaire linguistique, de l'individu pour mieux explorer les abysses de sa perception première. L'imaginaire linguistique représente le troisième pôle de notre triade perceptive. Nous nous retrouvons en présence d'un continuum *perceptif*, assez difficile à cerner, de par son appartenance au psychisme. Chaque pôle sera donc pris en charge par un chapitre. Un quatrième chapitre sera consacré aux concepts de *norme* et d'*insécurité linguistique*. Les représentations sociales sont indissociables de ces deux concepts. C'est un lien que nous essayerons de mettre en exergue dans le présent travail.

Ces dernières années en Algérie, on voit émerger une nouvelle vision du français en tant que langue étrangère. En effet, cette langue perçue comme prestigieuse par la plus grande partie de ses locuteurs, revient en force sur la scène linguistique, et ceux qui lui ont longtemps tourné le dos, veulent désormais aller vers elle, mais non sans peine pour une partie d'entre eux. Cette peine est due essentiellement au manque de compétence de communication et au sentiment d'insécurité linguistique qui en résulte. Ces deux facteurs exercent une influence évidente sur les représentations sociales du français chez les apprenants algériens qui essayent d'améliorer leur niveau en fréquentant les écoles privées de langues étrangères qui sont devenues un phénomène de société en Algérie. Les représentations du français ne sont pas les mêmes chez ces apprenants. Elles varient selon des critères socioculturels. Aussi oscillent-elles sur l'échelle du respect de la norme en fonction des paramètres déjà cités, à savoir :

- la compétence de communication comme but à atteindre ;
- l'insécurité linguistique comme écueil à éviter.

La compétence de communication peut être définie comme l'ensemble des capacités qui permettent aux locuteurs de pouvoir s'exprimer en toute situation. Il s'agit ici de l'oral que la plupart des apprenants veulent améliorer. L'insécurité linguistique est, quant à elle, le sentiment qui s'empare du locuteur quand il n'arrive pas à s'exprimer dans une situation où il est sensé pouvoir le faire, tout en pensant être inadéquat au regard d'un standard. Ceci dit, notre travail se penchera aussi sur le français parlé par les apprenants observant une bonne

compétence de communication et qui sont par conséquent loin de l'insécurité linguistique. La perception du français chez ces locuteurs est différente.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous abordons, dans le premier chapitre, la méthodologie que nous avons adoptée afin d'étudier la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Il sera, notamment, question des méthodes d'enquête utilisées sur le terrain, ainsi que de l'échantillon et du corpus concernés par ses méthodes. Grâce à l'étude théorique et méthodologique engagée tout le long de notre travail de recherche, il nous sera possible de développer une enquête sociolinguistique dans laquelle nous essayerons de connaître l'image que se fait l'apprenant du français en Algérie. L'enquête en question, vise une description puis une analyse des représentations et des attitudes linguistiques de ces apprenants, l'objectif final de cette analyse étant de cerner les circonstances qui favorisent l'émergence de ces images vis-à-vis de la langue française dans l'esprit des apprenants.

Pour installer notre enquête, nous avons choisi de travailler sur un échantillon formé par les apprenants des écoles privées de langues étrangères en plus de ceux du CEIL de l'université de Biskra. Nous signalons néanmoins, l'absence d'un inventaire exhaustif de toutes les écoles privées en Algérie. Nous avons sollicité la contribution de 150 apprenants pour le questionnaire et de 21 pour l'entretien. Nous avons donc utilisé des deux méthodes d'enquête les plus utilisées en sociolinguistique. Nous avons obtenu, au terme de notre enquête, un corpus écrit représenté par les réponses des apprenants au questionnaire, et un corpus oral obtenu à travers les entretiens élaborés avec la coopération des apprenants. S'ajoute à ces deux corpus un troisième, qui, lui, est filmé, et qui est représenté par les vidéos des entretiens déjà exploités dans le corpus oral. Nous nous sommes donc retrouvée en présence d'un corpus multidimensionnel. L'idée de tenter de réunir trois corpus à la fois ne nous a pas laissée indifférente. Tout au contraire, cela nous a motivée, pour essayer de récolter le maximum d'informations susceptibles de répondre à notre problématique et à vérifier nos hypothèses.

Afin d'aborder nos trois corpus, nous avons adopté l'approche empirico-inductive ainsi que l'approche hypothético-déductive. En effet nous avons soumis notre corpus à une analyse quantitative qui recouvre un aspect explicatif puis à une analyse qualitative qui, elle, est à caractère interprétatif. Cette complémentarité des approches nous a servie dans le sens où elle nous a permis de couvrir plusieurs volets de notre recherche. Ceci dit, et pour plus de pertinence, nous avons soumis notre corpus à une analyse de contenu, à travers laquelle nous avons catégorisé les thèmes abordés. L'objectif est de découvrir la structure dynamique du matériel à analyser, sachant qu'il est question ici des représentations des apprenants vis-à-vis

de la langue française. Nous avons essayé d'installer une étude transversale et longitudinale, tout au long de notre travail d'analyse : identifier les représentations, les repérer et expliquer les conditions de leur émergence chez les apprenants.

Nous avons soumis le corpus obtenu par le biais du questionnaire à une analyse multivariée afin de dégager les corrélations entre les individus qui forment notre échantillon. Aussi l'avons-nous fait pour mettre en exergue les circonstances qui ont amené à la construction des représentations chez ces individus.

Dans le deuxième chapitre, nous faisons état de l'enseignement du français dans le secteur privé en Algérie. Il est question ici des écoles privées de langues étrangères ainsi que des centres d'enseignement intensif des langues étrangères. Nous avons travaillé sur 4 écoles ainsi que sur le CEIL de l'université de Biskra. Aussi avons-nous, dans ce même chapitre, évoqué le secteur public et les paliers qui le constituent, ainsi que les écoles privées qui dispensent le même programme que les écoles de ce secteur.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous présentons les résultats de notre enquête, ainsi que l'analyse que nous avons effectuée afin de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses. Nous précisons, néanmoins que nous avons exploité, dans notre recherche, trois corpus différents : un corpus écrit (le questionnaire), un corpus oral (l'entretien) et un corpus visuel (les vidéos).

Notre travail s'inscrit donc dans la perspective des études menées sur la notion de représentation et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Notre enquête émane de la volonté et du besoin de corriger le parcours de ces apprenants et de leur proposer le moyen de les aider à bien se sentir en face du FLE. S'aventurer dans le domaine des représentations s'est avéré être très révélateur, en effet cela nous a permis de constater que pour trouver des solutions aux problèmes de langues, il faut chercher dans l'imaginaire linguistique des apprenants parce que c'est là où se regroupent les représentations que les perceptions génèrent.

PREMIÈRE PARTIE

Cadrage théorique

CHAPITRE PREMIER

La perception, source de l'acte représentationnel

Introduction

Notre travail de recherche, est une étude sur la perception du français chez les apprenants algériens inscrits dans les écoles privées de langues étrangères. Il s'agit d'une étude des représentations de ces apprenants par rapport à la langue française qu'ils aspirent à (ré) apprendre en suivant des cours payants. Nous avons pris la « perception » comme point de départ pour notre travail parce qu'elle constitue la première étape dans le processus représentationnel, le premier contact avec le monde extérieur. Dans ce chapitre nous n'allons pas rendre compte des mécanismes cérébraux responsables de la perception, nous allons nous concentrer sur la perception en tant que source de représentations sociales et linguistiques. Cela dit nous allons quand même aborder des domaines autres comme la perception visuelle. Le but étant d'explicitier les voies de la perception et de vérifier si malgré les différents sens qui nous lient au monde, la perception de ce dernier est la même. Dans ce qui va suivre nous proposons une série de définitions de la perception. Ces informations sur le sens et la source de ce concept nous permettront de mieux aborder notre travail de recherche et plus particulièrement notre terrain d'enquête.

1. Qu'est-ce que la perception ?

Le dictionnaire *Larousse* définit le nom *perception* et le verbe *percevoir* comme suit :
« *Perception* : action de percevoir par les sens, par l'esprit, processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle. »

« *Percevoir* : recueillir, recouvrer. Saisir par les sens, par l'esprit : percevoir un son, les nuances d'une pensée. »

Ainsi, le monde extérieur serait le stimulus par excellence à tous nos sens. Ce qui aiguise notre perception est ce contact permanent avec ce monde. Tous les apports extérieurs peuvent modifier notre perception du réel en lui donnant une autre version. « *Percevoir, c'est percevoir quelque chose* » affirme Pradines cité par Barbaras (2009). Cette phrase sous-entend que la perception ne naît pas du néant, qu'elle a besoin d'un support pour opérer. Ce support n'est autre que le réel. « *La perception est en effet ce qui nous donne accès à quelque chose à ce qu'il y a : elle est ouverture à l'effectivité, connaissances des existences.* » (Barbaras, 2009 : 7)

Dans *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, C. Détrie, P. Siblot et B. Verine nous proposent un corps de définitions théoriques ancré dans le domaine de la praxématique qui est une : « *théorie linguistique centrée sur l'analyse de la production du sens en langage dans un cadre anthropologique et réaliste.* » (2001 : 261). Concernant la notion de *perception* ils avancent que « *Le linguiste s'intéresse aux processus*

perceptifs parce qu'ils sont le lien entre le monde et sa représentation en langue. » (Détrie, Siblot & Verine, 2001 : 238).

Ces processus ne le laissent pas indifférent et l'incitent à s'interroger sur la relation existant entre l'objet et ce qui constitue son correspondant subjectif, c'est à dire le percept, et entre ce percept et sa représentation linguistique, toujours selon les mêmes auteurs. On peut penser à un triangle dont les pôles désigneraient respectivement : l'objet, le percept et la représentation. Dans l'étude de la perception les spécialistes ont délimité deux domaines, le premier étant celui du système neurosensoriel, le second celui des « *aspects susceptibles de moduler la perception : l'expérience passée, la motivation, les émotions, la personnalité, etc.* » (Ibid : 261).

Alain Renaut définit la perception comme étant « *la modalité première, sinon de notre rapport au monde du moins de notre rapport aux réalités dont ce monde est composé. (...) nous fournit plus particulièrement un accès direct à ce qu'il y a hors de nous : un accès, qui plus est, non à une présence vague ou globale, mais à une présence concrète de quelque chose.* » (2006 : 42). Il précise que c'est la présence temporelle et spatiale de l'être et de l'objet perçu, qui renforce leur relation, et permet à la perception de naître.

1.1 Définition du processus perceptif

En prenant appui sur les travaux d'André Delorme et Michelangelo Flückiger (2003) nous constatons que le processus perceptif dépend de trois éléments. D'abord, les stimuli, d'ordre physique : ils correspondent à tout ce qui constitue l'environnement du sujet, et qui est exposé à ses sens. Ensuite, les processus sensoriels, d'ordre physiologique, résultant de la stimulation et conduisant à la sensation. Enfin les sensations ou les percepts et ils sont d'ordre psychologique. À ce niveau d'analyse de la perception, les mêmes auteurs s'interrogent sur la nature de la manifestation de la perception à travers les éléments cités plus haut ainsi que sur le degré de fiabilité de notre perception. En d'autres termes il s'agit de s'interroger sur la genèse du phénomène de la perception.

La psychologie ainsi que la physiologie ont beaucoup apporté au domaine de la perception sans élucider, pour autant, le mystère de la manifestation de la perception. « *Comment l'événement cérébral devient-il un événement perceptif ?* » (Delorme & Flückiger, 2003 : 31). Comment expliquer la *mutation* qui opère sur l'excitation, la transformant ainsi en sensation qui se traduit, par la suite, en perception ? C'est cette trajectoire perceptive qu'il faudrait analyser, pour aboutir à des réponses tangibles.

1.2. Les outils de la perception

Où naît la perception ? À travers quels moyens se concrétise-t-elle ? Quels sont les ponts qui la relie au cerveau ? Par quels moyens est-elle transportée de l'extérieur (le monde), vers l'intérieur (l'esprit) ? En fait la perception naît à la suite du contact avec le monde extérieur, à travers les sens. En évoquant les sens nous constatons qu'ils ont toujours obéi à une certaine hiérarchie. La vision étant au sommet, vient ensuite l'ouïe, le toucher, l'odorat et enfin le goût. R. Enghels propose, dans le tableau suivant, les propriétés des cinq modalités. (2007 : 26)

		vue	ouïe	toucher	odorat	goût
1	Nature Stimulus	lumière	ondes sonores	palpitations de la peau	odeurs	excitation des papilles
2	Distance	± grande	± grande	minimale	proximité	minimale
	Contact	non	non	oui	non	oui
3	Localisation	externe	interne	externe	interne	interne
4	Durée	Instantanée ± prolongée	Instantanée	Instantanée	lente	lente
5	Identification	précise	précise	± vague	± vague	± vague
6	Modification	non	non	non	non	non

D'après ce tableau, il apparait et d'une manière claire que la vue et ensuite l'ouïe, sont les modalités les plus développées, et ceci par rapport au toucher, l'odorat et le goût. D'abord en termes de distance, la vue et l'ouïe couvre un champ plus grand, ensuite en termes d'identification, elles sont plus précises. Enghels affirme que « *Les traditions philosophique, psychologique et linguistique s'orientent essentiellement vers la perception visuelle et dans une moindre mesure vers la perception auditive. L'olfaction, la gustation et le toucher sont des modalités de perception secondaires.* » (Idem). Il y a donc une prédominance visible de la perception visuelle et pour cause l'accès immédiat au monde extérieur que nous facilite la vision. Faits confirmés par Cooper, cité par Enghels¹

¹« [...] it was noted that the vision modality is probably the most important among the sensory modalities for obtaining useful information from the environment in our species, whereas the modalities of taste and smell in particular serve a primarily hedonic function. » (Enghels, 2007: 27).

En plus de l'accès immédiat qu'assurent la vision et l'ouïe, il faut ajouter le fait que ces deux sens permettent la sélection et l'analyse des stimuli. Ces deux sens sont les seuls, comme le précise le même auteur, à favoriser l'activité intellectuelle, cognitive et linguistique.

2. La perception entre théories et approches

Les chercheurs dans le domaine de la perception ont œuvré pour expliciter les mécanismes de ce procédé, d'où l'émergence de plusieurs théories et approches. Nous exploiterons à ce niveau trois d'entre elles. Il s'agit notamment de la *Gestalt théorie*, de l'approche cognitive et de l'approche écologique. Ceci dit nous nous concentrerons sur les séquences directement liées à la perception en tant que source de représentations, et non pas en tant qu'une suite d'opérations physiologiques émanant d'un fonctionnement cérébral complexe.

2.1. La Gestalt théorie

Parmi nos sens, celui qui facilite le plus notre contact avec le monde extérieur, est sans doute la vision. C'est grâce à elle que nous percevons les images en direct. La perception visuelle est le point de départ dans la théorie de la *Gestalt*, la théorie de la forme.

Dans *25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse*, Pascal Marson explique que le gestaltisme est une théorie de la forme basée sur la perception visuelle et qui prend en charge les travaux sur les illusions d'optique, qui prouvent que l'on ne peut se fier à ses yeux et que la forme obéit à des lois. Il cite, à titre d'exemple la ligne d'horizon qui semble reculer, à chaque fois que nous avançons vers elle, ou encore la distinction entre le noir et le bleu marine. Nos yeux nous induisent donc en erreur et les informations qu'ils nous transmettent ne sont pas forcément fiables. « *Quand la Gestalt-théorie nous dit qu'une figure sur un fond est la donnée sensible la plus simple que nous puissions obtenir, ce n'est pas là un caractère contingent de la perception de fait, qui nous laisserait libres, dans une analyse idéale, d'introduire la notion d'impression. C'est la définition même du phénomène perceptif, ce sans quoi un phénomène ne peut être dit perception. Le « quelque chose » perceptif est toujours au milieu d'autres choses, il fait toujours partie d'un « champ ».* » (Merleau-Ponty, 1945 : 10)

2.1.1. Origine

La *Gestalt* théorie est née suite aux études sur la perception. *Gestalt*, mot allemand qui veut dire « forme », la Gestalt théorie est apparue en Allemagne au début du XX^{ème} siècle. Une forme, auditive soit-elle ou visuelle possède une unité qui ne s'obtient pas par la simple

addition ou juxtaposition des éléments qui la forment. « *La forme, selon les gestaltistes, s'apparente à une structure. C'est une organisation unitaire présentant une identité propre.* » (Marson, 2005 : 212). Il ne faut pas se fier à ce que nous transmet notre vision comme images, ce que nous voyons n'est pas forcément ce qui est, « (...) *le stimulus rétinien est inadéquat, ambigu et appauvri et ne peut donc constituer une base d'explication pour nos perceptions.* » (Rock, 2001 : 14). De même, ce que nous entendons n'est pas forcément ce qui est dit, puisque toutes ces informations visuelles et linguistiques passent à travers la perception dans une dimension qui est propre à chaque individu et s'imprègnent de son empreinte personnelle.

2.1.2. Contre la perspective empiriste

Pour mieux comprendre la *Gestalt théorie*, il faut sans doute rappeler qu'elle est apparue en réponse à la théorie de l'inférence, généralement associée à la perspective empiriste, qui stipulait qu'à la naissance l'esprit est une *tabula rasa*, une ardoise vide « *sur laquelle l'expérience « écrit » grâce aux sensations.* » (*Ibid*: 11). Les adeptes de cette théorie affirment que le monde ne peut être appréhendé qu'à travers les sens et l'association d'idées qu'ils considèrent comme étant la source de la connaissance. Que les sens sont à l'origine de toute conception mentale. Descartes et Kant se sont opposés aux empiristes en affirmant que l'esprit n'était pas une *tabula rasa*, et qu'il possédait des acquis innés sur les propriétés des objets, leur taille et leur forme. Ils ont insisté sur le fait que l'être humain est prédisposé à localiser les objets et à ordonner les mouvements, ce qui constitue, en somme, l'expérience perceptive, comme le précise Irvin Rock (2001).

Les psychologues gestaltistes ont hérité de cette tradition de pensée, l'organisation perceptive était l'élément central de leur théorie. Ils adoptent l'idée que « *le monde perceptif est organisé, à l'origine, sur la base de lois innées qui gouvernent la formation d'un tout et l'émergence d'une figure sur un fond.* » (*Ibid* : 13), qu'il ne suffit pas qu'il y ait des éléments, mais qu'il faut qu'il existe des liens entre ces éléments afin que la perception opère. D'où la célèbre maxime gestaltiste : « *le tout est plus que la somme des parties.* » (*Ibid*)

2.2. L'approche cognitive

Cette approche réfute la thèse des behavioristes qui atteste que : « *La perception n'est pas un sujet digne d'intérêt scientifique, parce que les perceptions sont des états subjectifs.* » (Rock, 2001 : 8). Leur argument est que dans les autres domaines scientifiques les faits sont observables, alors que le contenu de l'esprit ne l'est pas. Il est vrai que la perception est propre à chaque individu, d'où son aspect subjectif, cela n'empêche qu'elle constitue une

réalité présente et qui peut être soumise à une analyse scientifique qui peut rendre compte de son importance quant aux processus mentaux qui contribuent à la *lecture* du monde.

Le terme *cognition* renvoie « *aux activités et structures psychologiques qui, chez l'humain, recueillent, traitent et communiquent l'information apportée par le monde.* » (Détrie, Siblot & Verine, 2001 : 55). D'après les mêmes auteurs, c'est un domaine qui a été exploité par de multiples disciplines comme la philosophie, la psychologie, la neurologie et la linguistique, dans le but de comprendre le fonctionnement de l'esprit humain. C'est autour des années 1960, aux États-Unis, que naît la science cognitive lors d'un symposium sur la théorie de l'information, (Delorme & Flückiger, 2003). Pour décrire la perception, les chercheurs utilisent des termes propres aux systèmes de communication. De cette façon, les stimuli deviennent des entrées (*inputs*), les récepteurs sont assimilés à des « capteurs », la sensation est chargée de traiter l'information, la perception est reliée à des unités de mémoire, et la réponse est assimilée à des « sorties », (*output*). Les cognitivistes s'intéressent au processus d'élaboration de la réponse obtenue par l'individu. Margaret W. Matlin propose l'explication suivante : « *La cognition, ou activité mentale, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances.* » (1998 : 17)

Il s'agit d'interpréter les données perçues sur la base des connaissances préalables et des prédispositions innées qui se manifestent à la réception des données et juste au moment où la perception opère, (Fig 1). « (...) *la psychologie cognitive étudie la façon dont le cerveau humain transforme les images sensorielles désordonnées en une perception consciente du monde.* » (Enghels, 2007 :14).



Fig 1. L'acte de perception (R. Enghels, 2007 :14)

La perception est un phénomène qui s'impose à l'homme dès que celui-ci devient conscient du monde qui l'entoure. Ceci laisse à supposer que ce phénomène se manifeste très tôt dans la vie du concerné.

2.3. L'approche écologique. *Au-delà de la vision*

Dans la préface de *The Ecological Approach To Visual Perception* (1986) « Approche écologique de la perception visuelle », James Gibson explique les voies qui l'ont mené à découvrir l'approche écologique. Concernant la vision, Gibson affirme qu'il a passé 50 ans à l'étudier sous différents angles. Il a essayé de la comprendre à travers la physique de la lumière et l'image rétinienne pour maîtriser la physiologie de l'œil et du cerveau. Ceci dans le but de construire une théorie de la perception empiriquement vérifiable. Mais plus Gibson apprenait sur la physique, l'optique, l'anatomie et la physiologie visuelle, plus il était dérouté. Les chercheurs dans les disciplines citées se sont basés sur le côté purement physique de la vision, Gibson lui, cherchait au-delà de la vision.²

Il affirme que les scientifiques en optique semblent connaître la lumière comme radiation mais non pas comme illumination. Les anatomistes connaissent l'œil comme organe mais non pas ce qu'il peut faire. Les physiologistes connaissent les cellules nerveuses de la rétine et comment elles fonctionnent mais ils ignorent comment fonctionne le système visuel. Ces disciplines décrivent des faits mais pas à un niveau qui permettrait d'expliquer la perception.

En présentant son livre, l'auteur précise qu'il s'agit de la manière avec laquelle nous voyons le monde dans tous ses détails. En d'autres termes, comment le monde apparaît sous nos yeux, et pourquoi il apparaît sous cette forme (ou ces formes) ? Gibson insiste sur le fait d'aborder, d'abord, l'environnement avant même d'aborder la perception, et il précise qu'il ne faut pas le faire sur le plan physique mais plutôt sur le plan écologique. Il n'est donc pas question d'analyser la réception de la lumière par les récepteurs sensoriels, mais plutôt d'analyser la manière dont l'information véhiculée par cette lumière active le système perceptif. Il est question d'analyser le processus perceptif à travers une optique écologique qui s'oppose à la méthode classique, qui explique la perception à travers l'analyse des données par le cerveau.

Gibson rejette cette méthode qu'il propose de remplacer par l'approche écologique. Il est connu, affirme Gibson, que la vision dépend des yeux qui sont reliés au cerveau. Lui, propose que la vision naturelle dépende des yeux dans une tête, dans un corps soutenu par le sol, le cerveau devenant seulement l'organe central d'un système visuel complet.

²« *Optical scientists, it appeared knew about light as radiation but not about light considered as illumination. Anatomists knew about the eye as an organ but not about what it can do. Physiologists knew about the nerve cells in the retina and how they work but not how the visual system works. (...) they could not explain vision.* » (Gibson, 1986 : XIII).

Il explique que la vision naturelle consiste en un balayage libre de tout le champ qui s'offre à nous sans qu'il y ait un obstacle qui pourrait freiner cette liberté. Il s'agit d'une parfaite communion entre l'homme et la nature.

Dans un article dans *Revue survivre...et vivre*, Jacques Munier (2014), explique à son tour, l'impact de l'approche écologique de Gibson sur l'étude de la perception visuelle.

Il explique comment l'environnement est à la fois le stimulus de la perception et ce qui oriente les actions de l'individu. D'où la notion d'*affordance* qui désigne les possibilités d'action offertes par les éléments de l'environnement aux êtres vivants : humains et animaux. Gibson, qui s'oppose, nous l'avons mentionné plus haut, au behaviorisme et au cognitivisme, affirme que c'est dans l'environnement qu'existent les significations *vitales* pour les êtres vivants, et c'est ce même environnement qui reflète leurs actions. Il en est de même pour la perception visuelle, selon l'approche écologique l'information véhiculée par la lumière est porteuse de beaucoup plus d'indices que ceux mentionnés par les chercheurs du domaine, Gibson insiste sur le fait que cette information ne sera pas traitée par le cerveau.

Munier ajoute, dans son article, qu'Ulric Neisser³ auteur de *Cognitive Psychology* a reconnu la légitimité de l'approche écologique de la perception visuelle, ainsi que l'importance du rôle que joue l'environnement dans la construction de la perception chez les êtres vivants.

Dans une postface à l'ouvrage de Gibson, Claude Romano, spécialiste de phénoménologie, qualifie le livre comme étant une révolution anti-copernicienne. En effet, Gibson remet en cause les fondements des pensées de Descartes et Kant, « *Loin d'être constitué ou construit par le sujet/cerveau, l'environnement visuel, affirme Gibson, est directement perçu sans l'entremise d'aucun intermédiaire mental d'aucune sorte.* » (Romano, 2014 : 496). L'être vivant puise ses repères directement dans l'environnement qui prédispose ainsi cet être vivant à le percevoir.

La notion de *sensibilité* est présente lors de la perception par les sens. C'est elle qui définit ce qui sera perçu ou non. Il est important que le stimulus soit suffisamment important pour que la sensibilité se déclenche donnant ainsi naissance à une réponse.

³Psychologue américain, considéré comme le père de la psychologie cognitive.

Il existe donc un seuil minimal qu'il faudrait atteindre pour arriver à percevoir le monde extérieur. Aussi est-il important de connaître ces seuils afin de cerner l'étendue de la zone perçue. (Roulin, 2006). La question que nous nous posons à ce niveau est : comment mesurer la perception dans le sens de *représentation* ?

3. Entre perception et représentation

La perception par les sens est soumise à des lois physiques et physiologiques, tel est le cas de la vision et de l'audition. Qu'en est-il de la perception mentale qui n'obéit pas à un sens bien défini.

D'où viennent les représentations mentales ? « *La sensation est d'abord déterminée, en intensité et en qualité, par ses causes externes, en d'autres termes, par les excitants physiologiques des sens.* » (Roulin, 2006 : 48). Aussi est-elle déterminée par des causes internes qui lui font subir des transformations qui engendrent des représentations des éléments du monde extérieur. L'acte de perception sous-entend la présence d'un objet perçu, qui suscite automatiquement une interprétation de la part du percevant. Cette interprétation se fera par rapport aux *connaissances conceptuelles* de ce dernier. Ces connaissances ont une valeur symbolique qui ne peut être explicitée qu'à travers le langage, précise Auclair. En fait, l'approche écologique étudie l'interaction entre l'individu et son environnement.

4. Maurice Merleau-Ponty et la *Phénoménologie de la Perception*

Maurice Merleau-Ponty, philosophe, est l'un des fondateurs de la phénoménologie. *La Phénoménologie de la Perception* (1945), est considérée comme le magnum opus de ce philosophe. Son objectif était de mettre en évidence la structure phénoménologique de la perception, en critiquant toute pensée cartésienne et mentaliste du langage. En effet, Maurice Merleau-Ponty réfute l'idée que les mots ne sont qu'une représentation simple du monde extérieur. De même, il n'accepte pas qu'on puisse dissocier la parole de la pensée, ou qu'on puisse avancer que les mots sont le simple reflet de la pensée, ou qu'ils ne sont utilisés que pour rendre compte du monde extérieur. Ils sont la raison d'être de ce monde, ils conditionnent son existence, voire sa continuité.

Dans l'avant-propos de son œuvre, M. Merleau-Ponty définit la phénoménologie comme suit « *La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes selon elle, reviennent à définir des essences : l'essence de la perception, l'essence de la conscience, par exemple.* » (1945 : X). C'est essayer d'aller au fond des choses pour en dégager le vrai

« sens » qui est, d'après l'auteur, déjà là, et qu'il faut trouver le moyen d'entrer en contact avec le monde, l'approcher, l'appréhender et essayer de le comprendre.

En parlant du corps, Merleau-Ponty précise qu'il ne faut pas le considérer comme, uniquement, faisant partie du *tout* ; mais plutôt comme le centre de ce *tout*. Un centre autour duquel gravitent les sons ; les couleurs et même les mots. Et c'est la façon avec laquelle il les accueille qui donne à ces éléments leur réelle signification.

Après plusieurs lectures de l'œuvre de Merleau-Ponty, il faut savoir transpercer, en tant que chercheur en sociolinguistique, tout son côté philosophique et ne retenir que les faits qui nous intéressent dans notre travail de recherche scientifique, à savoir que la phénoménologie traite de la relation de l'homme au monde. Une relation de communication perpétuelle pendant laquelle et l'homme et le monde s'envoient et se renvoient une infinité d'idées, d'attitudes, de comportements et d'images, que l'homme perçoit et interprète selon ses connaissances, ses acquis et aussi selon le contexte social et culturel dans lequel il évolue. Parce que l'objectif de la phénoménologie, toujours d'après Merleau-Ponty, est d'éclairer la face cachée du monde et de la raison.

5. De la sensation à la perception

Dans son étude de la perception Merleau Ponty (1945) passe par des notions telles la sensation, le sentir et l'espace. En ce qui concerne la sensation, il explique que c'est la façon dont nous sommes affectés par le monde extérieur, il donne l'exemple des couleurs et des sons qui nous procurent cette impression de senti après avoir croisé nos sens et c'est à ce moment-là que naît la sensation. Il ajoute que les éléments ne sont perçus que par rapport au contexte qui les englobe, et qu'isolés, ces éléments ne conduisent pas forcément à une perception efficace et claire.

Pascal Marson avance que la sensation et la perception interprètent notre connaissance du monde extérieur, de l'univers. Qu'on sent, par exemple : le froid, une odeur, l'acre... et qu'on perçoit un son ou un objet. « *Si on devait donner un ordre hiérarchique à la sensation et à la perception, on classerait la première dans la catégorie de l'élémentaire. En effet la sensation s'assimile au biologique. Il s'agit d'une réaction à l'environnement d'un organe sensoriel. Elle n'appartient pas au domaine de la connaissance. Toutefois, dès que nous exprimons verbalement une sensation, à partir du moment où nous disons ce que nous ressentons, nous l'interprétons.* » (Marson, 2005 : 208). C'est-à-dire que nous exprimons nos sensations à travers le langage. Marson ajoute que la sensation est loin d'être un savoir, parce qu'elle est imprégnée par notre subjectivité et aussi nous n'avons pas tous les mêmes réactions du monde extérieur.

Le monde qui nous entoure est composé de phénomènes complexes que nous ne pouvons pas capter en totalité. C'est pour cette raison que la sensation procède à un tri, à la suite d'une synthèse mentale qui filtre nos sensations pour n'en garder que celles dont nous avons conscience parmi toutes celles qui nous entourent. Il en est autrement pour la perception. Marson va même jusqu'à avancer que notre vraie expérience du monde n'est nulle autre que celle de la perception. Parce que le monde est meublé d'objets qui sont directement exposés à nos sens et que nous n'avons d'autres choix que de les percevoir. La sensation serait alors plus qu'une réalité psychologique ou mentale, elle serait une idée, une hypothèse, toujours d'après Marson. Il donne l'exemple d'un vase sur lequel est dessinée une image colorée, et qu'on regarde. D'abord nous avons la sensation des lignes et des couleurs que nous essayons d'analyser et d'ordonner, ensuite nous parvenons à percevoir l'objet ou le vase. Il avance, de même, que la perception représente une somme de jugements.

6. La perception visuelle

Avant d'aborder cette section, nous nous devons de signaler que parmi les modalités de perception, celle de la vision est de loin la plus importante et donc la plus étudiée par les chercheurs. La raison semble évidente, de tous nos sens, c'est la vision qui est le plus développé, elle couvre un champ très vaste et permet le contact direct avec l'extérieur en facilitant l'accès à une infinité de données. Pour rendre compte de cette importance, nous rappelons que la vision est à l'origine de la Gestalt théorie et l'approche écologique, citées plus haut.

6.1. Les frontières entre *regarder* et *percevoir*

Existe-t-il une différence entre *regarder* et *percevoir* ?

Est-ce que quand nous regardons un objet nous le percevons de la même manière ? En d'autres termes, pouvons-nous avancer que l'œil est à la fois outil de vision et de perception ? Dans notre contact direct avec le monde qui nous entoure, nos yeux nous transmettent une infinité d'images qui sont perçues, non pas d'une autre manière que nous pouvons commenter mais plutôt d'une manière *autre* que nous devons analyser. Un exemple est donné par Irvin Rock dans *La perception*, (2001). Pour répondre à ces interrogations l'auteur évoque l'analogie existant entre l'œil et l'appareil photo. L'œil fonctionne comme cet appareil qui capte l'image telle qu'elle est dans la nature. Il propose une peinture qu'il soumet à la vision et à la perception. En d'autres termes, il compare ce qu'il voit et ce qu'il perçoit. Entre les deux approches existent des différences patentes. Il en conclut que l'on ne doit en aucun cas expliquer le monde à travers ce que nous transmettent nos yeux. « *Notre perception d'un*

monde peuplé d'objets et d'évènement ne peut cependant pas être expliquée correctement en se référant simplement au fonctionnement de l'œil ou à la transmission de l'information contenue dans l'image rétinienne vers le cerveau. » (Rock, 2001 : VII). Cette image est ce qui justifie l'analogie en question. Elle marque, selon Rock, le point où finit l'analogie et où commence le problème de la perception.

6.2. Les propriétés des images visuelles

Il n'est guère évident de répertorier les propriétés des images visuelles tant elles sont variées et variables. Néanmoins, des tentatives de classification ont été proposées. D'abord celles qui distinguent les images *de mémoire* qui rappellent un évènement particulier, et les images *d'imagination*, qui résultent d'expériences antérieures (Psychologie scientifique de classifications proposées par la tradition empirique). Ensuite, Piaget et Inhelder proposent les critères de *reproduction* et d'*anticipation*. Les images reproductrices traitent du connu, et les images anticipatrices traitent de ce qui n'a pas été perçu antérieurement. (Denis, 1989).

7. Le problème de la perception

En quoi la perception serait-elle problématique ? En parcourant les ouvrages sur ce concept, nous nous sommes rendu compte que son exploitation est assez récente en comparaison avec les autres domaines de recherche : Merleau-Ponty (1945) et Pradines (1941). Irvin Rock affirme qu'il est *délicat* d'écrire sur la perception qu'il qualifie de *sujet jeune* et de *sujet à controverses*.

Entre l'image rétinienne et l'image perçue il y a tout une dimension que les chercheurs peinent à expliquer. Lorsque l'image d'un objet change, notre perception de ce même objet n'en est pas affectée pour autant. Tel est le cas quand nous voyons des personnes de loin, leurs tailles diminuent, mais nous les percevons de la même manière, « (...) *l'image rétinienne d'un objet change continuellement lorsque nous bougeons et que notre position par rapport à l'objet change. Pourtant, la plupart du temps, nous conservons la même perception des objets quel que soit notre point de vue. » (Rock, 2001 : 4)*

8. Monde réel et monde perçu. À la recherche des frontières

Nos sens nous transmettent, certes, le monde réel mais notre perception de ce même monde en donne une version *autre*. L'image rétinienne est une image réelle, mais le fait que nous la percevons autrement fait qu'elle devienne une autre image. Rock précise à ce sujet que « *le cerveau n'enregistre pas seulement une image du monde mais crée sa propre image* » (Rock, 2001 : 5).

Dans un article de Jean-François Dortier, *La perception, une lecture du monde*, l'auteur affirme que « *Nos yeux ne sont pas simplement une fenêtre transparente sur le monde* » (Dortier, 2007), et que la perception est une lecture de la réalité. En sélectionnant, décodant et interprétant les informations récoltées par ses sens, l'homme perçoit le monde. Cette *lecture du monde*, passe, toujours d'après Dortier, par trois étapes :

- L'étape sensorielle : il s'agit des stimuli captés par les récepteurs représentés par les sens.
- L'étape perceptive : le cerveau essaye d'identifier les informations transmises par les sens. C'est aussi une étape de reconnaissance.
- L'étape cognitive : consiste à interpréter les informations, à leur donner sens, « *Cette étape, purement cognitive, se greffe sur les niveaux précédents de la perception. Elle consiste à attribuer une signification à l'information.* » (Ibid)

Nos sens sont limités. Ils ne nous renseignent pas sur tout ce qui nous entoure. En effet, nos yeux, par exemple, ne peuvent capter ni les rayons ultraviolets ni la lumière infrarouge. Nos oreilles ne perçoivent pas certains sons, comme les infra-sons et les ultra-sons, cela est dû au degré de sensibilité de nos capteurs sensoriels. Dortier mentionne dans son article trois types de perception.

En premier lieu, il cite l'*extéroception*, assurée par les systèmes perceptifs dont dispose l'être humain, il s'agit notamment de la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher qui aident à la perception du monde extérieur. En second lieu, figure l'*interception*, qui informe sur l'état de l'organisme et en dernier lieu, Dortier cite la *proprioception*, qui procure les informations relatives à la position du corps par rapport à ce qui l'entoure.

Avant de percevoir le monde, l'homme se doit de se percevoir lui-même. Il doit être conscient de sa présence afin qu'il puisse se projeter dans le réel et de se l'approprier en faisant de ce réel une version *personnalisée, perçue*.

9. La perception en linguistique

Dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995), O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, évoquent la perception dans le traitement du langage. Ils commencent par la perception, ensuite la compréhension, et enfin la production. D'où l'importance donnée à la perception, tant elle constitue le premier maillon dans la chaîne du traitement du langage.

Aborder la perception en linguistique revient à aborder le domaine vaste de la psycholinguistique où il est question d'étudier les processus psychologiques qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre du système de langue des sujets humains. « *Entre l'onde sonore qui atteint notre oreille et la représentation mentale que nous construisons du message entendu s'effectue tout un travail dont nous n'avons pas conscience et dont l'étude est l'objet de la psycholinguistique.* » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 495). Le traitement du langage engage différents processus psychologiques nécessitant une suite d'opérations complexes dont la plupart ne sont pas directement accessibles.

9.1. La perception de la parole

La parole est la forme sonore de la langue. C'est ce côté concret qui véhicule le langage. Elle est prise en charge scientifiquement par la phonétique et la phonologie. Il s'agit donc de la perception des sons. Parler de la perception de la parole revient à évoquer les mécanismes qui contribuent à la réalisation de l'acte de la parole. « (...) *tout son est émis par une source qui peut être identifiée à un objet que nous qualifions d'« objet sonore »* ». (Delorme & Flückiger, 2003 : 127). Les mêmes auteurs opposent les objets sonores et les objets visuels. Une particularité des objets sonores est qu'ils peuvent constituer en même temps des objets visuels. Ils sont plus détectables que les objets visuels parce qu'ils couvrent un champ plus vaste. « *Au cours de ce processus de perception de la parole, le système auditif du récepteur transforme les vibrations sonores en une suite de sonorités que le récepteur perçoit comme étant de la parole.* » (Matlin, 1998 : 391). Matlin souligne le nombre d'obstacles existant dans la perception de la parole qui paraît simple et d'un naturel évident. Elle précise, à titre d'exemple qu'un locuteur peut émettre, environ 15 sons par seconde, qu'un récepteur doit percevoir autour de 900 sons par minute tout en distinguant chaque mot perçu dans un ensemble de mots stockés en mémoire et parvenir à séparer le son de la voix de son interlocuteur des sons émis dans son environnement immédiat. La perception de la parole est caractérisée par une très grande variabilité concernant la prononciation des phonèmes. Grâce au contexte phonétique, l'auditeur peut combler les sons qu'il n'a pas

captés. Les sons ambigus peuvent être interprétés à travers les indices visuels, notamment les mouvements articulatoires de la bouche. En situation d'interaction, le locuteur est en mesure de séparer les sons, toujours d'après Matlin.

Jean Caron (2008) affirme que la phonétique expérimentale, qui traite de l'identification des phonèmes, ne peut, à elle seule, rendre compte du processus de la perception de la parole. La parole étant un phénomène continu, elle nécessite l'intervention de notions plus complexes telles la rapidité, la variabilité, auxquelles s'ajoute le caractère lacunaire de la parole. Notions que nous avons expliquées plus haut. La parole est donc un phénomène difficile, voire impossible à cerner dans sa totalité. Pour illustrer cet aspect insaisissable de la parole, Caron évoque une expérience de Pollack et Pickett (1969) où il s'agissait de faire entendre à des sujets, des mots isolés provenant d'enregistrements de conversations spontanées. D'après les résultats obtenus à la suite de cette expérience, les sujets n'avaient réussi à identifier correctement que 47% des mots. Caron ajoute que ce pourcentage ne s'élèverait pas au-delà de 55%, même s'il s'agirait d'une lecture faite à une vitesse normale et avec une bonne articulation.

Il serait judicieux alors de se demander à ce niveau, ce que nous percevons exactement. Caron propose un élément de réponse à ce sujet, il affirme qu'au lieu des phonèmes nous percevons plutôt des mots, de ce fait le mot devient l'unité perceptive de base. Ceci est assez logique parce que nous arrivons à percevoir l'ensemble du mot même si nous ne percevons pas certains de ses phonèmes. Ces phonèmes en question ne sont pas évidents lors du processus de perception, et pour cause leur caractère flottant. « *En résumé, il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les données acoustiques objectives, et les unités phonétiques que nous percevons.* » (Caron, 2008 : 56)

Il revient donc à l'auditeur de segmenter le flux sonore, représenté par la parole, en unités linguistiques dont il identifiera les éléments. La perception de la parole utilise différents niveaux de traitement et ceci en commençant par l'analyse des indices acoustiques et en aboutissant aux représentations phonologiques et lexicales. (Ducrot & Schaeffer, 1995).

9.2. La perception de la langue

Il existe un lien étroit entre la langue et la perception, en effet, la langue sert à rapporter ce que nous percevons du monde. En d'autres termes la langue rend compte de la perception, elle la traduit et l'interprète. (Enghels, 2007) « (...) *comment l'être humain traite-t-il les informations sensorielles qui lui viennent du monde pour en rendre compte en discours? La langue reflète-t-elle dans ses structures et son sémantisme un certain rapport de*

l'homme au monde : rapport de type simplement poly-perceptif ou bien sensori-moteur ou sensori-affectif ? (Détrie, Siblot & Verine, 2001 : 55)

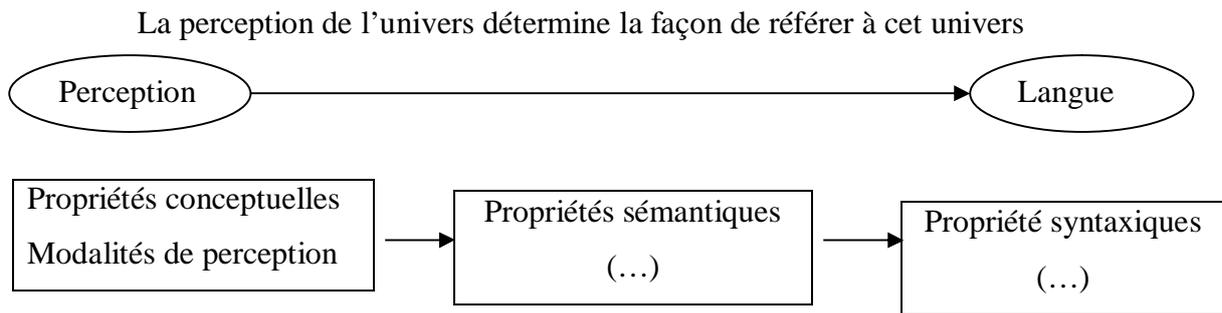


Fig 2 : La relation *perception/langue* (R. Enghels, 2007 :08)

Les sens ne sont pas seuls à agir dans le processus de la perception, il y a tout cet apport assuré par tout ce qui entoure le sujet percevant. Il en est de même dans la perception de la langue, le français dans le cas du présent travail. Cette perception ne peut être neutre ; elle est vêtue de toutes ces représentations qu'ont les locuteurs par rapport à la langue ; des représentations positives et d'autres négatives. La perception ne se réduit donc pas à l'enregistrement des données sensorielles, (Fig 2). « (...) *La langue ne rapporte pas du monde des données objectives et complètes. La contribution du sujet percevant, avec tout son passé d'expériences pratiques, son acquis socioculturel, ses motivations et sa personnalité est essentielle.* » (Detrie, Siblot & Verine, 2001 : 239). La vision n'est donc pas seule à agir dans le processus de la perception, il y a tout cet apport assuré par tout ce qui entoure le sujet percevant.

« *Au percept visuel, s'ajoutent d'autres sensations qui feront aussi partie de la catégorisation, parce qu'elles enrichissent notre appréhension de l'objet. Au même titre que les images, les sons et les goûts, les mouvements et les actions font partie de l'information en mémoire.* » (Idem : 239). La perception s'avère être un phénomène complexe qui prend en charge tous les facteurs environnants pour créer une image complète de l'objet perçu. Notre perception du monde est donc finalisée et orientée en fonction des capacités de nos organes sensoriels mais aussi en fonction de nos centres d'intérêt et de nos connaissances antérieures.

Il en est de même dans le domaine de la linguistique, c'est-à-dire que la perception ne peut être réduite à l'enregistrement des apports extérieurs transmis par les sens, c'est l'investissement du sujet percevant qui donnera à la perception toutes ses dimensions : sociale, linguistique, etc. Ainsi le sens d'un mot ne véhicule pas l'idée objective proposée par le monde réel, mais plutôt ce que le sujet percevant en fait, d'une manière subjective, à travers tous ses acquis personnels. « *Le mot lui n'est pas une structure géométrique dans un segment*

d'espace visuel, c'est la présentation d'un comportement et d'un mouvement linguistique dans sa plénitude dynamique. Qu'il s'agisse de percevoir des mots ou plus généralement des objets il y a une certaine attitude corporelle, un mode spécifique de tension dynamique qui est nécessaire pour structurer l'image ; l'homme comme totalité dynamique et vivante doit se mettre en forme lui-même pour tracer une figure dans son champ visuel comme partie de l'organisme psychologique. » (Merleau-Ponty, 1945 : 273)

10. Perception et subjectivité, ou perception subjective

La perception peut-elle être autre que subjective ? Si nous nous posons cette question c'est parce que la perception a longtemps été étudiée sans qu'on se réfère au sujet percevant. Ceci nous renvoie à la langue, qui, elle aussi, a été étudiée en soi et pour soi, sans se référer au locuteur qui l'a produit. La sociolinguistique a réorienté le cours de l'étude de la langue en introduisant la composante sociale représentée par le locuteur producteur de la langue. Il en est de même pour la perception qui ne peut être étudiée en soi et pour soi et où le sujet percevant en est le noyau. L'homme est à l'origine de tout acte perceptif, plus encore il en est le filtre. « (...), elle est l'épreuve que je fais de la réalité. On traduit ainsi le fait incontestable que, sans sujet percevant, précisément sans organes des sens, rien n'apparaîtrait. » (Barberas, 2009 : 8). D'ailleurs, Merleau-Ponty (1945) affirme que la perception est ignorée par la pensée objective. Le sujet percevant est donc au centre du procédé perceptif et son discours n'est que la résultante de ses expériences personnelles, « *Le sens d'un mot n'est pas la somme des données objectives perçues des objets du monde sensible, mais ce que le locuteur en retient en fonction de paramètres subjectifs et intersubjectifs venant d'une histoire personnelle ou communautaire.* » (Detrie, Siblot & Verine, 2001 : 239). La subjectivité est présentée par Benveniste (2004), comme la capacité que possède le locuteur en se posant comme « sujet ». Aussi ne peut-elle opérer que par *contraste*, c'est-à-dire que le « je » a besoin d'un « tu » pour rendre compte de la subjectivité à travers la communication.

Les sensations qui conduisent aux perceptions sont, elles aussi, subjectives. R. Barberas (2009) affirme que la perception se confond avec les sensations, elle ajoute que ces dernières sont une réalité subjective et qu'elles sont en chaque individu. « *La subjectivité est une émergence d'une propriété fondamentale du langage dans l'être. Le fondement de la « subjectivité » se détermine par le statut linguistique de la « personne »* ». (Kangelari, 2003 :31). C'est cette subjectivité qui contribue à l'actualisation du langage et ceci à travers le « je » du sujet parlant. Cette actualisation du langage ne se fait pas seulement dans le but d'échanger des informations, mais aussi pour s'informer sur sa personne à travers son interlocuteur. Prieur (1996) reprend « *Le pacte de la parole avec l'autre* » de Vasse (1995),

afin de souligner la relation entre le « je » et le « tu » qui ne peut évoluer que dans une perspective subjective.

11. Apport de la théorie de la perception à la sociolinguistique

La perception est un domaine de plus en plus exploré et exploité par les sociolinguistes. Ayant trouvé en ce phénomène une nouvelle entrée pour l'étude des représentations dans le cadre de l'acquisition des langues étrangères. Ils essaient d'utiliser cette faculté que possède tout être humain à savoir : la perception, pour comprendre la façon avec laquelle les langues sont perçues, et connaître exactement l'image que l'individu s'en fait, afin d'essayer de tracer un parcours d'apprentissage correspondant à cette perception.

Mathieu Guidère est un universitaire et écrivain français, spécialiste de géopolitique et de veille stratégique concernant le monde arabe et musulman. Lors de la journée d'étude sur « *Le multilinguisme européen et l'enseignement supérieur* », tenue à l'Ambassade de Roumanie à Paris, le 20 février 2009, il a souligné l'importance de la perception des langues étrangères chez l'apprenant et son impact sur l'acquisition/apprentissage de ces langues. En premier lieu, il pense que l'étude des représentations est considérée comme le moyen d'analyse le plus pertinent en matière d'apprentissage des langues. En second lieu, il avance que l'image que se fait le locuteur de cette langue constitue la principale motivation pour lui. En dernier lieu, Mathieu Guidère, ajoute que les jugements de valeur émis par ces apprenants sont certes subjectifs mais ils participent pour beaucoup dans la motivation ou la démotivation quant à la nature de l'apprentissage qu'ils adoptent.

Cette perception ne serait-elle pas l'une des causes qui pousse les apprenants algériens à hésiter d'aller vers la langue française ? L'image qu'ils se font de cette langue qu'ils qualifient de « difficile » ne serait-elle pas l'obstacle qui les met en situation d'insécurité linguistique ? Cette insécurité ne serait-elle pas la cause du niveau de langue de ces apprenants ? Un niveau de langue qui, il faut le signaler, donne naissance à une autre forme de français, une autre variation.

Dans le domaine des langues, nous percevons des langues par rapport à d'autres et dans le cas de notre travail de recherche, nous étudions la perception de la langue française dans un contexte linguistique multiple. Guidère explique que la perception n'obéit ni aux lois de la physique ni aux organes de sens, qu'elle n'est pas un événement mais une re-création ou une re-constitution perpétuelle du monde. Et que les yeux et les oreilles ne sont pas instruments de perception, ils ne sont instruments que de l'excitation corporelle et non de la perception elle-même. Il ajoute que l'esprit objectif ne peut envisager la notion de la perception.

Conclusion

Est-ce que la perception se résume dans le premier contact entre l'individu et le monde extérieur, ou s'étend-t-elle au-delà de ce premier contact ? Voyons-nous ce que nous percevons ou percevons-nous ce que nous voyons ? Où se termine la perception ? Où commence la vision ? Nous avons essayé, dans ce qui a précédé de répondre à ces questions et à d'autres. De prime à bord, le moins que nous puissions dire est que la perception s'est avérée être un domaine aussi vaste que mystérieux, tant les voies qu'emprunte la perception ne sont pas toutes connues des chercheurs. Les approches et les théories se sont multipliées pour ne faire, en fin de compte, qu'expliquer une partie du processus perceptif. Il demeure toujours une partie inexplicée de cette notion qui donne accès à des zones non connues de l'esprit humain. Nul doute que les chercheurs ont accompli des pas importants dans l'étude de la perception, mais toutes les réponses n'ont pas été fournies concernant les interrogations qui entourent cette notion. De la théorie copernicienne, à la *Gestalt* théorie, en passant par l'approche cognitiviste pour arriver à l'approche écologique, tous ces travaux ont contribué à l'étude de la perception, mais n'ont pas réussi à élucider son mystère.

D'un autre côté, les informations que nous avons récoltées dans ce chapitre vont nous permettre d'aborder le chapitre suivant et qui traite des représentations. Nous avons construit notre travail de recherche, rappelons-le, sur l'hypothèse que les trois concepts, à savoir : la perception, les représentations et l'imaginaire linguistique seraient les trois pôles d'une triade que nous avons qualifiée de *perceptive*. C'est à travers la perception que se construisent les représentations et que se tisse l'imaginaire linguistique. C'est autour de la vision des choses et la vision que nous nous faisons des choses, que la vérité existe. Un continuum tracé par ces trois notions qui sont conséquentes l'une par rapport à l'autre. Dans le chapitre qui va suivre, nous allons mettre en exergue ce prolongement perceptif qui évolue par rapport à la nature des relations qui existent entre l'individu et son environnement.

DEUXIÈME CHAPITRE

Le concept de *représentation*

Introduction

Après avoir travaillé sur la perception dans le premier chapitre, il devient clair pour nous que l'acte de perception constitue la source de l'acte de représentation, et que les frontières entre ces deux concepts commencent à s'éclaircir. En fait, nous ne pouvons représenter un objet si nous ne le percevons pas en premier. Nous devrions préciser que le temps écoulé entre la perception et la représentation est infime. Les deux opérations sont d'ordre psychique et émanent, de ce fait, du cerveau. Rappelons-le, notre travail de recherche consiste, dans son cadrage théorique et épistémologique, à tisser le (ou les) lien(s) entre la perception, les représentations et l'imaginaire linguistique, et ceci en cherchant les zones communes entre ces notions.

Dans ce chapitre consacré aux représentations, nous allons aborder les travaux qui ont été entrepris dans ce domaine. Nous essayerons de donner les définitions proposées par les spécialistes et les chercheurs, et nous tenterons de faire une synthèse afin de vérifier nos hypothèses. Pour ce faire nous enchaînons avec une série d'interrogations.

« Représenter », est-ce une seconde nature chez l'homme ? Pourquoi avons-nous ce besoin incessant de vouloir représenter un monde déjà présent ? Pourquoi ne pas se contenter de ce qu'il y a ? Pourquoi chercher au-delà des choses ? Est-ce parce qu'en plus du « moi » qui est en chacun d'entre nous, et qui traite avec le monde ordinaire, il y a un autre « moi » qui suscite un autre monde autre que celui qui existe ? « *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations.* » (Jodelet, 1989 : 47)

Le monde est d'abord ce que l'on en pense, ce que l'on s'imagine. Il n'existe qu'à travers notre esprit, et ce n'est pas le monde en soi qui a de la valeur, mais plutôt l'image qu'on s'en fait.

1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

W. Doise et A. Palmonari (1986) affirment que les représentations naissent des interactions entre les individus et c'est ce contact avec les gens et les choses, qui alimente nos jugements. Ils ajoutent que sans cette réalité, les échanges et les actions seront *élémentaires* et *pauvres*.

D'après le dictionnaire Larousse, une représentation est l'« *action de représenter, de présenter de nouveau.* » *Représenter* vient du latin *repraesentare*, « reproduire » et signifie

« Faire *apparaître d'une manière concrète l'image d'une chose abstraite.* »

Une représentation est donc l'image que se construit l'individu dans son esprit à la suite d'un contact extérieur avec un objet, l'objet en soi pouvant être de différentes natures. Une représentation est aussi cette capacité de donner une autre possibilité d'interprétation pour un même objet. Les représentations étant cette autre façon de voir les choses, elles ont toujours accompagné l'être humain dans son quotidien. Elles ne sont donc pas propres à un domaine précis et encore moins à celui de la linguistique. « *Les représentations sont à considérer comme le processus et le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel. L'enjeu de leur étude n'est pas d'accéder à la réalité en soi mais plutôt de comprendre comment les groupes sociaux se l'approprient.* » (Roussiau & Bonardi, 2001 : 19).

Transversalité, vitalité et complexité, telles sont les caractéristiques des représentations. D'abord transversalité ou interdisciplinarité. En effet il y a collaboration entre diverses disciplines comme l'anthropologie, la psychologie et la sociologie. Ensuite vitalité, en se référant à l'aspect dynamique des représentations qui ouvre le champ d'investigation dans des domaines en relation avec les disciplines déjà citées. Enfin, complexité, de par l'utilisation même de la notion de représentation qui se trouve à la croisée de plusieurs domaines comme les attitudes ou les idéologies. Dans tous les cas de figure, les représentations tentent de trouver les zones communes dans tous les domaines qu'elles traversent. (*Ibid*).

P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002) proposent différents niveaux de représentations, une sorte d'architecture qui leur est propre :

- Un niveau profond : considéré comme le « noyau central », il regroupe les représentations de base partagées par toute la communauté. Ces représentations sortent du cercle des négociations, elles forment en quelque sorte « la mémoire de l'identité sociale »

- Un niveau périphérique : considéré comme le siège des opérations de catégorisation qui donnent à la représentation l'opportunité de prendre place dans le moment présent ; ce système permet aussi de décrypter les événements de la vie sociale. «*Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre.* » (Jodelet, 1989 : 47). Dans ce qui va suivre nous allons-nous pencher sur l'étude des représentations sociales, qui suscitent aujourd'hui autant d'intérêt que par le passé.

2. Les représentations sociales, retour sur un concept clé

Dans *Les représentations sociales*, Pierre Mannoni (2010) affirme que les représentations sociales constituent les fondements de notre vie psychique, ainsi que les points de repères qui nous permettent de nous situer dans notre quotidien, entre le côté psychologique et le côté sociologique. Toujours d'après Mannoni, les représentations sociales embrassent tous les aspects de la vie comme le concept du « vrai » et celui du « beau »... , les objets, les catégories d'individus, ainsi que la politique, la religion et les domaines de la pensées sociale. C'est dire que les représentations sociales sont omniprésentes dans la vie mentale quotidienne de l'être humain. « *Les représentations sociales sont des phénomènes ouverts et dynamiques, (...)* » (Markova, 2007 : 177)

Les représentations sociales tendent plus vers un côté spontané et naturel que vers un côté philosophique et scientifique. En effet, elles reflètent le côté humain chez l'individu, un mélange de sentiments et de réactions vis-à-vis du monde extérieur. Elles seront imposées dans tous les domaines en relation avec la vie sociale des individus, et constituent à ce titre un objet d'étude dans toutes ses dimensions et d'où pourront puiser les autres domaines comme la psychologie sociale. (Doise & Palmonari, 1986). Les représentations sociales traitent de réalités partagées par des groupes, elles ne sont donc pas isolées.

Les représentations sociales traversent trois moments. D'abord un moment d'intériorisation de l'extérieur, où les individus s'imprègnent de leur environnement ainsi que de leur vécu quotidien et construisent en leur intérieur un capital de connaissances. Ensuite vient un moment de négociation de la réalité par les individus, où il est question d'une remise en cause des attitudes et des pratiques partagées, ce qui entraîne des transformations à leur niveau. Enfin il y a le moment d'extériorisation de l'intérieur qui permet de donner une suite aux événements. (Leclerc, 1999). Ces trois moments décrivent, en fait, les étapes de la construction des représentations, ils prouvent que le monde réel est le point de départ et que c'est de ce point que naissent les représentations.

2.1. Les représentations, miroir du réel ?

À croire qu'il y aurait deux mondes parallèles : le monde réel et la représentation de ce monde (ou le monde représenté). En d'autres termes, lequel compte le plus pour l'individu, celui *qui est* ou celui *qu'il voit* ? Ce qui revient à se poser la question suivante : de quel côté se situe le réel ?

« *La réalité n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elles en font et c'est avec une superbe désinvolture qu'elles se posent pour ce qu'elles paraissent.* » (Mannoni, 2010 : 7) Il est question ici des représentations qui donnent une autre version de la réalité, ou une autre réalité autre que la première. Ceci dit, une représentation est l'image que l'on se fait du réel, ce qui suscite bon nombre d'interrogations :

- Pourquoi n'acceptons-nous pas le réel tel qu'il est ?
- Pourquoi lui donnons-nous à chaque fois une image qui nous est propre ?
- Le réel serait-il pluriel, ou bien est-ce l'image qui l'est ?
- Est-ce la complexité de l'être humain qui le pousse à réinterpréter le monde selon sa propre logique ?

Ceci rejoint l'idée présentée dans l'œuvre citée plus haut et qui explique qu'il existe deux faces dans les représentations sociales la première étant l'image, la seconde étant la signification. « *Elles font correspondre à chaque image un sens et à chaque sens une image. Elles constituent une forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et en même temps renvois à un ensemble de rapports plus systématiques qui donnent une signification plus ample à ces images concrètes.* » (Ibid : 16). Par conséquent, les représentations sociales créent des images en tant que produits immédiats des perceptions à l'opposé des systèmes théoriques tels les idéologies, et aussi des théories scientifiques. En philosophie, les représentations ne seraient pas, en fait, des images du réel mais le réel lui-même. « *Les représentations ne témoignent pas sur le monde mais sont le monde, ce en raison de quoi nous prenons connaissance du monde.* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 503)

2.2. Naissance du concept

Nous ne pouvons pas parler de la notion de *représentation*, sans évoquer Durkheim, qui fut à l'origine des premiers travaux sur ce qui bouleversera, par la suite, la plupart des champs des études sociales. C'est de la psychologie sociale qu'a émergé cette notion, et plus précisément des travaux de P. Moscovici, (Boyer, 1996). Sachant que le mot *représentation* est utilisé en français depuis le XIII^e siècle, aussi a-t-il toujours été source de polysémie en désignant différentes activités psychiques qui ont trait à la production d'images, de signes... Le sens même du mot invite à l'échange entre les individus et leur entourage. Un autre usage du mot *représentation* a été depuis longtemps associé au théâtre. Une représentation théâtrale qui consiste en un jeu de communication où il est question de dialoguer à travers des images en proposant une présentation autre que ce qui est déjà présent. La représentation a toujours revêtu un aspect dynamique et communicatif. (Markova, 2007)

2.2.1. Les représentations chez Durkheim

C'est en 1898 que Durkheim utilise la notion de *représentations collectives* dans ses travaux de sociologie, ce qui donna naissance plus tard aux représentations sociales. Ce champ s'est depuis, élargi pour inclure divers domaines comme la philosophie et la linguistique. Durkheim considère les représentations comme une suite de formes mentales incluant les sciences, la religion, les mythes, l'espace et le temps. Elles englobent de même, les opinions et les savoirs. Elles équivalent *idée* ou *système*, tout en restant une notion dont les contours ne sont pas spécifiés, (Doise & Palmonari, 1986).

Au sujet des représentations collectives, Ivana Markova affirme, en parlant de Durkheim, qu'« *il postulait que la connaissance du monde extérieur ne pouvait se former que par les représentations collectives et il était persuadé que la sociologie de la connaissance devait se bâtir sur ce concept.* » (2007 : 174). D'après le même auteur, le travail de Durkheim sur les représentations est une suite de celui de Kant et Renouvier dans le même domaine. En effet, Durkheim était particulièrement influencé par Renouvier, il s'intéressait à la connaissance sous son aspect sociologique et il s'interrogeait notamment sur la manière avec laquelle cette connaissance s'acquerrait. Il est question ici de la connaissance du monde extérieur. Dans une perspective sociale et postkantienne, et comme Renouvier, Durkheim adoptait l'idée que ce ne sont pas les représentations individuelles qui permettaient d'appréhender le monde mais plutôt l'expérience sociale véhiculée par les représentations collectives.

La dualité de la nature humaine est l'une des spécificités adoptées par Durkheim pour caractériser la sociologie de la connaissance. Le corps et l'esprit, deux entités qui s'opposent dans une relation, à la fois indépendante et conflictuelle. Durkheim a ensuite transposé ce dualisme à un autre niveau, celui de l'individu et de la société, d'où les représentations individuelles et les représentations sociales. Les premières sont du domaine physiologique et du domaine neurologique, et si elles étaient le seul support des perceptions et de la connaissance, il n'y aurait pas de différence entre les humains et les animaux parce qu'ils ne seront alors guidés que par les sensations. Durkheim qualifie les représentations individuelles de *variables* et *personnelles*. Les deuxièmes, par contre, sont mieux considérées et leur statut épistémologique en fait la base de la théorie sociale de la connaissance. (Markova, 2007)

2.2.2. Les représentations chez Moscovici

En 1961, Moscovici a ensuite repris cette notion pour l'appliquer à la psychologie sociale. Dans cette discipline les représentations sont définies à travers leur fonction qui consiste à donner une interprétation du réel en passant par un système de symboles qui véhicule à son tour tout un corps de significations, reflétant ainsi l'image que se font les éléments d'une même communauté vis-à-vis d'un fait social. Rappelons que Moscovici a introduit le concept des représentations sociales dans la psychologie sociale à travers son œuvre *La psychanalyse, son image et son public* (1976). Une œuvre dans laquelle il insiste sur l'aspect dynamique des représentations. Cité par Markova, Moscovici affirme que « *La représentation s'adresse toujours à d'autres : c'est en désignant quelque chose à quelqu'un qu'elle parle, et c'est en exprimant quelque chose à quelqu'un qu'elle communique.* » (Markova, 2007 : 175)

Moscovici propose trois niveaux d'étude des représentations. En premier lieu il cite la dimension structurale qui souligne l'aspect organisé des éléments qui forment la représentation. En second lieu il est question de la dimension attitudinale qui résume la *prise* de position des individus vis-à-vis d'un même objet. En dernier lieu vient le niveau d'information sur l'objet représenté, il est étroitement lié aux connaissances individuelles des sujets. Ces trois niveaux s'articulent autour de la dimension sociale des représentations. Moscovici relie cette dimension à trois éléments, à savoir : la communication, la (re) construction du réel et la maîtrise de l'environnement. (Roussiau & Bonardi, 2001). Il paraît clair à travers les réflexions de Moscovici sur les représentations, que ces dernières naissent de la relation du sujet avec le monde qui l'entoure, une relation représentée par un aspect communicatif, un échange, voire une interaction continue qui contribue à la création d'une construction nouvelle de ce qui s'offre déjà à l'individu dans son rapport à son environnement. Ce dernier élément est à l'origine de l'approche écologique de Gibson, déjà citée dans le chapitre précédent.

2.2.3. La théorie du « Noyau central »

La théorie du noyau central est une approche structuraliste élaborée par Abric (1987). Elle concerne l'organisation et le fonctionnement de la représentation sociale. D'après cette théorie, toutes les représentations gravitent autour du noyau central qui est considéré comme un sous-ensemble fondamental des représentations, son rôle est de déterminer la signification et l'organisation des représentations. Le noyau central assure deux fonctions : l'une génératrice, où il donne un sens aux constituants de la représentation. L'autre organisatrice,

où le noyau central précise les liens existant entre les constituants de la représentation. Le noyau central est considéré comme étant l'élément le plus stable de la représentation sociale, par conséquent il revêt un caractère de résistance au changement. S'il change c'est la représentation entière et tout ce qu'elle véhicule comme signification, qui disparaît. Dans l'étude des représentations il est important de d'abord repérer le noyau central pour ensuite comprendre le contenu de la représentation (Pétard, 2007). Les éléments autres que le noyau central, faisant partie de la représentation sont appelés *éléments périphériques*, leur rôle est d'introduire l'identité de l'individu dans la représentation et de prendre en charge les informations susceptibles d'aider à la réalisation des représentations.

2.3. Les représentations entre l'esprit subjectif et le monde objectif

Si nous essayons de tracer la trajectoire d'une représentation, d'un point X vers un point Y, quel serait le point de départ et quel serait le point d'arrivée ? Soit deux propositions, l'esprit subjectif et le monde objectif, laquelle de ces deux propositions représentera X, et laquelle représentera Y ? En d'autres termes, où commence la représentation ? Est-ce qu'elle part de l'esprit vers le monde ou du monde vers l'esprit ? Nous nous sommes posé ces questions après avoir parcouru les réflexions d'Emmanuel Kant et de Charles Renouvier au sujet des représentations. Kant affirme que « *les représentations se forment par la perception et la cognition du monde extérieur qui existe indépendamment de l'esprit.* » (Markova, 2007 : 178), que l'esprit n'est pas directement orienté vers le monde extérieur, et que toutes les représentations construites par et dans l'esprit n'ont pas accès au monde réel. D'où la subjectivité de l'origine même des représentations. Kant perpétue ainsi la dualité entre le monde objectif et l'esprit subjectif. C'est donc l'esprit qui cite ses lois à la nature, devenant ainsi, actif. Les représentations ne sont pas des constructions passives, elles émanent de l'expérience et donnent un sens au réel. Renouvier a développé ce point de vue kantien et soutenait l'idée que la représentation est avant tout un fait socialement partagé. (Markova, 2007)

2.4. Psychologie sociale et représentation

Dans *Social representations and the development of knowledge*, Gerard Duveen et Barbara Lloyd nous font part du travail de Moscovici lors d'un symposium parrainé par ce dernier en 1987. Moscovici a senti le besoin de réintroduire la psychologie sociale dans la vie sociale et ceci à travers les représentations. En intitulant le premier chapitre de son livre *La psychanalyse, son image et son public*, « représentation sociale : un concept perdu »

Moscovici affirme que la psychologie sociale s'est désengagée par rapport à la prise en charge de la situation du processus psychologique dans la vie sociale.¹

Il ajoute, de même, que le concept de représentation sociale tend à redonner à la psychologie l'intérêt de la vie sociale en proposant les moyens pour comprendre la vie sociale d'un point de vue psychologique. Ils ajoutent qu'une telle perspective est nécessaire pour comprendre l'influence des relations sociales sur le processus psychologique. Aussi, Moscovici définit-il les représentations comme étant un système de valeurs, d'idées et de pratiques ayant une double fonction. La première étant d'établir des règles et d'ordonner, chose qui aidera les individus à s'orienter dans leur monde matériel et social et de le contrôler.

La deuxième fonction consiste dans le fait de permettre à la communication de prendre place parmi les membres de la communauté en leur procurant un code pour l'échange social et un code pour nommer et classer d'une manière claire les divers aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et collective.

2.5. Processus de mise en œuvre des représentations sociales

Toujours d'après Moscovici, il existe deux procédés qui permettent la mise en œuvre des représentations sociales.

2.5.1. L'objectivation

Elle donne l'aspect concret de ce qui est abstrait, transformant ainsi un concept en une image. En puisant dans le domaine de la psychanalyse, Moscovici donne corps à des notions tels le refoulement et les complexes qui sont issus de zones imaginaires que Freud nomme *Topique*. Il en a esquissé deux. La première topique contient l'inconscient, le préconscient et le conscient. La deuxième, quant à elle est constituée par le Moi, le Surmoi et le Ça.

Dans *25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse*, Pascal Marson nous éclaire sur le sens d'une série de termes utilisés par Moscovici. « *Le terme topique signifie littéralement « théorie des lieux ».* (Marson, 2005 : 29). En effet, les Grecs utilisaient cette notion dans divers domaines comme la logique et la rhétorique.

¹« *In calling the first chapter of his book "social representation: a lost concept" Moscovici implies that social psychology has become disengaged from concern with the situation of psychological process in social life. The concept of social representation is intended to restore to social psychology an awareness of the social life by providing the means for comprehending social life from a psychological perspective.* » (Duveen & Lloyd, 1990: 01)

Elle aidait surtout à mémoriser les paroles à partir de lieux réels. Freud a repris cette notion, mais pour désigner des zones psychiques ayant des fonctions différentes. Il ne fait en aucun cas allusion à des zones du cerveau.

Moscovici a décomposé le processus de l'objectivation en trois étapes :

- Étape de sélection ou de décontextualisation de l'information ; il s'agit pour les individus de ne prendre en compte que les informations importantes, parce qu'il leur est impossible de prendre en considération toutes les informations qui leur sont proposées.

- Étape de l'établissement d'un schéma figuratif (noyau figuratif) ; cette étape consiste à réajuster certains éléments qui auront, par conséquent, plus d'importance, et donc une signification plus forte.

- Étape de naturalisation ; elle se produit quand le sujet arrive, enfin, à percevoir les éléments de l'étape précédente.

Le processus de l'objectivation permet de mettre l'action sur la structure hiérarchique des composants d'une représentation sociale.

2.5.2. L'ancrage

Cette caractéristique consiste à placer ce qui nous semble étrange ou étranger dans un ensemble qui nous est familier afin de pouvoir l'interpréter. En d'autres termes : « *mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.* » (Doise & Palmonari, 1986 : 22). La fonction du processus d'ancrage est de définir l'instrumentalité du noyau figuratif résultant de l'objectivation. « *C'est lui qui permet d'intégrer l'objet de la représentation dans le système de valeurs du sujet. Mais c'est également lui qui traduit l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation émergeant dans un environnement social avec tous les conflits sociaux et culturels qui s'en suivent.* » (Roussiau & Bonardi, 2001 : 20)

L'objectivation et l'ancrage sont deux processus qui caractérisent les représentations sociales, ils mettent en exergue la manière avec laquelle la représentation exerce une action sur le social, comme elles rendent compte de la façon dont le social affecte le sujet qui produit les représentations sur la base de ses connaissances. (Maurer, 2013)

2.6. Modalités de la représentation sociale

Dans *L'étude des représentations sociales*, les auteurs nous font part des modalités des représentations. Nous en avons sélectionné les suivantes. La représentation sociale représente toujours quelque chose, c'est-à-dire un objet, comme elle représente quelqu'un, c'est-à-dire le sujet. La nature du sujet et de l'objet affecteront la représentation d'une manière ou d'une autre. « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une expression » du sujet.* » (Doise & Palmonarie, 1986 : 61)

2.7. Les fonctions des représentations

Selon Abric (1994), les représentations présentent quatre fonctions essentielles :

- une fonction du savoir : les représentations facilitent la compréhension et l'explication de la réalité, elles permettent aux individus l'acquisition des connaissances, comme elles permettent l'intégration de ces individus dans leur environnement en leur facilitant la communication avec les autres individus de la société. Elles contribuent en fait, à la familiarisation avec cet environnement ;

- une fonction identitaire : elles tracent les contours de l'identité, et protègent la spécificité des individus et de la société.

- une fonction d'orientation : les représentations tracent la trajectoire des comportements et des pratiques des individus de telle façon qu'ils connaissent l'aboutissement de leurs actions avant même de les entamer.

- une fonction justificatrice : elles donnent leur raison d'être aux comportements des individus, elles traitent du *pourquoi* de leurs actions.

Ces fonctions résument ce qui détermine les représentations, à savoir : le sujet lui-même, le système social auquel il adhère, et la relation qui lie le sujet à la société. (Gosling, 1996)

3. Les représentations en praxématique :

C. Détrie, P. Siblot et B. Verine (2001), affirment que le mot *représentation*, utilisé dans son sens le plus général, couvre cette capacité de l'esprit à prendre en charge tout élément, concret soit-il ou abstrait en lui conférant un espace qui le reflète. Ils ajoutent que la morphologie du mot lui-même - *re-présentation* - laisse à entendre une *ré-actualisation* de ce qui a déjà été présent. C'est-à-dire que nous représentons ce *déjà vu* en le resituant par rapport

à une vision propre, autre que celle qui existe déjà. Le mécanisme de ré-actualisation passe par celui de l'interprétation qui donne à cet objet extérieur quelle que soit sa nature, une image imprégnée par les impressions qui constituent l'univers de l'individu.

Les représentations sont donc la résultante de toutes ces images du réel, le réel étant la source, et l'un ne peut exister sans l'autre. Que serait le monde si on ne pouvait l'interpréter chacun à sa manière ? Que serait cette interprétation ou cette image sans ce monde, qui constitue le support physique à ces constructions mentales que sont les représentations ? Une représentation ne peut donc exister sans ce contact permanent avec ce qui existe déjà, c'est-à-dire le réel. Elle ne peut provenir du néant.

4. Analyse de discours et représentations

Les représentations sociales participent pour beaucoup dans la compréhension des interactions expliquant ainsi le comportement linguistique des locuteurs. «*Les représentations sociales des langues se constituent, se font et se défont dans, par et pour le discours, de même que par le discours elles peuvent évoluer.* » (Mochet & Potolia, 2004 : 174). Le discours agit, à ce niveau, comme un médiateur entre les représentations sociales des langues et l'interaction sociale. La prise en considération de la dynamique du discours permet de ce fait l'interprétation des représentations sociales. L'analyse linguistique du discours permet de rendre compte du lien entre les représentations des langues et les situations d'interaction dans leur contexte social. (*Ibid*). Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*, L. Martin, philosophe et sémiologue, a élaboré des propositions dans ce domaine. Les auteurs du dictionnaire de cette discipline raccrochent la notion de « représentation » à celle « d'interdiscursivité » et de « dialogisme » de M. Bakhtine ; l'interdiscursivité étant cette propriété du discours d'être en relation avec d'autres discours. Le dialogisme « *réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires.* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 175)

Dans les deux cas il y a la notion de « lien » avec l' « autre » comme c'est le cas pour les représentations qui ne peuvent exister sans ce lien avec le « réel ». Le discours véhicule ces représentations, et leur permet d'exister, et ceci dans des contextes différents ; nous pouvons même avancer qu'il les cultive.

5. Les représentations linguistiques

D'après Durkheim, le langage est, tout comme les représentations, un fait social qui a un pouvoir sur les individus. Il sert à fixer les idées et les croyances dans la mémoire sociale. Aussi sert-il à exprimer les pensées et à en créer. Les mots exercent une influence sur la catégorisation des objets et des phénomènes et affectent de ce fait les représentations collectives. (Markova, 2007). Les représentations linguistiques seraient-elles une sous-branche des représentations sociales ?

Louis Jean Calvet est un pionnier dans le domaine des représentations linguistiques. Il a toujours été conscient et de leur présence et de leur importance - une importance liée au domaine de l'acquisition des langues étrangères. Ce qui attire l'attention quand on pose un premier regard sur *Pour une écologie des langues du monde* ce sont ces caractères chinois qui ornent sa couverture. Ils sont au nombre de dix et représentent une citation de Mao Tsé-toung, et sont généralement traduits par : « *qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole.* ». C'est dire que les théories sur les langues ne peuvent et ne doivent se construire qu'à partir d'enquêtes de terrain, que les langues sont avant tout des pratiques qu'il faut étudier dans leur contexte.

Calvet évoque la classification des langues du monde et s'interroge notamment sur la manière d'évaluer l'importance de ces langues. Une importance qu'il qualifie de « relative », parce qu'elle est liée à la valeur donnée par la société à ces langues. En d'autres termes cette valeur se base essentiellement sur les représentations que les locuteurs portent sur telle ou telle langue. Et ce sont ces mêmes représentations qui vont déterminer les pratiques de ces langues.

Linguistiquement parlant, toutes les langues se valent. Mais la réalité sociale est toute autre. Les langues n'ont pas toutes la même valeur, ni le même statut, ni le même passé, présent ou futur. Elles obéissent à un même système, celui de la politique. Ceci revient à dire que toutes les langues ne se valent pas, qu'il existe des langues dominantes et des langues dominées. Et ce sont les langues dominantes qui bénéficient de tout l'intérêt. Qu'il soit linguistique, politique ou social, cet intérêt hisse ces langues tout en haut de la liste de dominance.

Cette ascension n'est pas sans conséquences sur les langues dominées, en effet elle amplifie l'ombre qui les voilera tant qu'elles n'ont pas, elles aussi, réussi à gravir cette même trajectoire. Calvet essaye de décrire la situation linguistique du monde à travers les représentations vis-à-vis des langues. Il remet en question des notions telles « langues vivantes », « langues mortes » et affirme que les langues n'existent que par leurs locuteurs.

Pour pouvoir rendre compte de la communication sociale dans toute sa complexité, Calvet utilise quatre modèles. Celui qui nous intéresse le plus particulièrement est celui de « représentations » qui étudie la façon dont les locuteurs perçoivent leurs pratiques et celles des autres. L'écologie linguistique étudie les rapports entre les langues et leurs milieux, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société.

Einar Haugen, cité par Calvet dans *Pour une écologie des langues du monde*, fut le premier à utiliser le syntagme « écologie de la langue » qu'il définit comme étant l'étude des interactions entre une langue donnée et son environnement. Il a aussi élaboré une liste de « questions écologiques » concernant une langue donnée. Comme tout linguiste, Calvet, se préoccupe des langues et de ceux qui les parlent. Ce qu'ils pensent de leur façon de parler, de la façon de parler des autres. Comment perçoivent-ils ces langues. Des interrogations qui ne peuvent que susciter notre intérêt dans ce vaste domaine d'étude.

L'accent est mis sur la communication eu égard à son importance dans la construction des représentations et de ses dimensions sociales multiples, à savoir : institutionnelle, interindividuelle et médiatique. Elle anime une dynamique d'ordre social, jouant un rôle non pas des moins importants dans les interactions entre individus, « *car c'est par la « tonalité signifiante » propre au flot discursif et aux enjeux sociaux auxquels il se réfère que surgissent, se décomposent, se construisent et évoluent les représentations sociales.* » (Roussiau & Bonardi, 2001 : 17-18). La communication permet aux représentations de se dégager, et ceci à travers le rapport aux autres et aux choses. L'interprétation du contenu de la communication renvoie systématiquement à la construction de représentations qui cernent notre perception de ce même contenu. « *Étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense* » (Doise & Palmonarie, 1986 : 197)

5.1. Représentations et acquisition des langues

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous interrogeons sur l'impact des représentations des apprenants sur le processus d'apprentissage de la langue française. Parmi les hypothèses que nous avons émises, nous avons postulé que les représentations peuvent affecter le processus en question. En d'autres termes, elles peuvent être un facteur de réussite comme elles peuvent être un facteur d'échec dans l'apprentissage de la langue étrangère, s'agissant dans notre cas de la langue française.

La notion de *représentation* a frayé un chemin de réflexion dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, elle a ouvert de nouvelles perspectives de recherche qui ont contribué à faciliter l'accès aux langues. En travaillant sur l'image que se font les apprenants d'une langue, et en prenant en considération ses normes et son statut, il est devenu possible de développer le processus d'apprentissage et de maximaliser les chances de réussite de ce processus.

5.2. Rapports entre attitudes et représentations

L'étude des attitudes et des stéréotypes est d'autant plus importante qu'elle se confond avec l'étude des représentations. D'ailleurs, les chercheurs peinent à tracer, et d'une manière pertinente, les frontières entre ces notions (Moore, 2001). Ces notions voisines sont souvent mentionnées dans le champ d'étude des représentations, elles participent à l'explication des comportements linguistiques des individus.

Dans le cadre des travaux sur le bilinguisme, les attitudes permettent d'orienter les chercheurs par rapport au positionnement des apprenants. Elles renseignent sur leurs prédispositions à apprendre telle langue. Sont cités entre autres par Moore (2001) les travaux suivants : (Ervin, 1954 ; Lambert & Gardner, 1972). Ils prennent en compte les manifestations affectives ayant trait aux valeurs et aux croyances, et qu'ils considèrent comme faisant partie du domaine des attitudes. Bien que souvent confondues, les représentations et les attitudes présentent des différences. L'attitude souligne une disposition à réagir à un certain type d'objet, cette réaction peut être positive ou négative. En d'autres termes, chaque individu possède un ensemble d'informations sur un objet, ces informations constituent une réserve de croyances sur le même objet et peuvent être modifiées par des informations objectives ou par des préjugés. (Moore, 2001)

Trois composantes de l'attitude sont proposées dans sa définition. Une composante cognitive, une composante affective et la dimension conative, cette dernière concerne les intentions et est directement liée aux comportements.

5.3. Représentativité des stéréotypes

Nous avons vu que les attitudes sont proches des représentations de par leur rapport à l'objet considéré. Que toutes deux émettent une forme d'appréciation relativement objective et en relation avec la réalité. Qu'en est-il des stéréotypes ? Par définition les stéréotypes renvoient à des formules figées et banales, clichés. (Larousse, 2014). Elles ont d'abord été associées à des procédés typographiques dans l'imprimerie à caractère immobile et qui ne

change pas, donc figé. D'où cette connotation négative quant à leur emploi dans divers domaines et même dans les interactions du quotidien. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, il en est autrement, les stéréotypes se distinguent de par leur caractère constructif qui contribue à la schématisation et la catégorisation des phénomènes déjà présents dans le but de faciliter la compréhension de la réalité. Mannoni, cité par Moore propose l'expression *facilitateur de la communication* pour décrire les stéréotypes. C'est une manière de verbaliser les attitudes, et de mettre en évidence la perception des individus. (Moore, 2001)

Les stéréotypes assurent deux fonctions, l'une individuelle, l'autre collective. Concernant la fonction individuelle, elle permet de simplifier et systématiser l'information pour le sujet percevant, comme elle permet de protéger la structure de ses valeurs. La fonction collective, quant à elle, donne aux stéréotypes la capacité d'être au service des groupes sociaux en leur proposant des explications logiques des événements, en justifiant leurs actions et en leur offrant les moyens de se différencier des autres groupes sociaux². Ceci dit, les stéréotypes servent à clarifier les connaissances individuelles représentant le monde. À un niveau social, elles simplifient la communication, accordant ainsi aux individus la possibilité d'apprécier l'économie des mots, en parlant des autres et avec les autres. Un locuteur peut économiser ses mots, simplement en traitant quelqu'un de « juif », « négro » ou « féministe », bien sûr, il faut que les croyances soient partagées pour que le sens se réalise. (*Ibid*)

5.4. Les représentations langagières

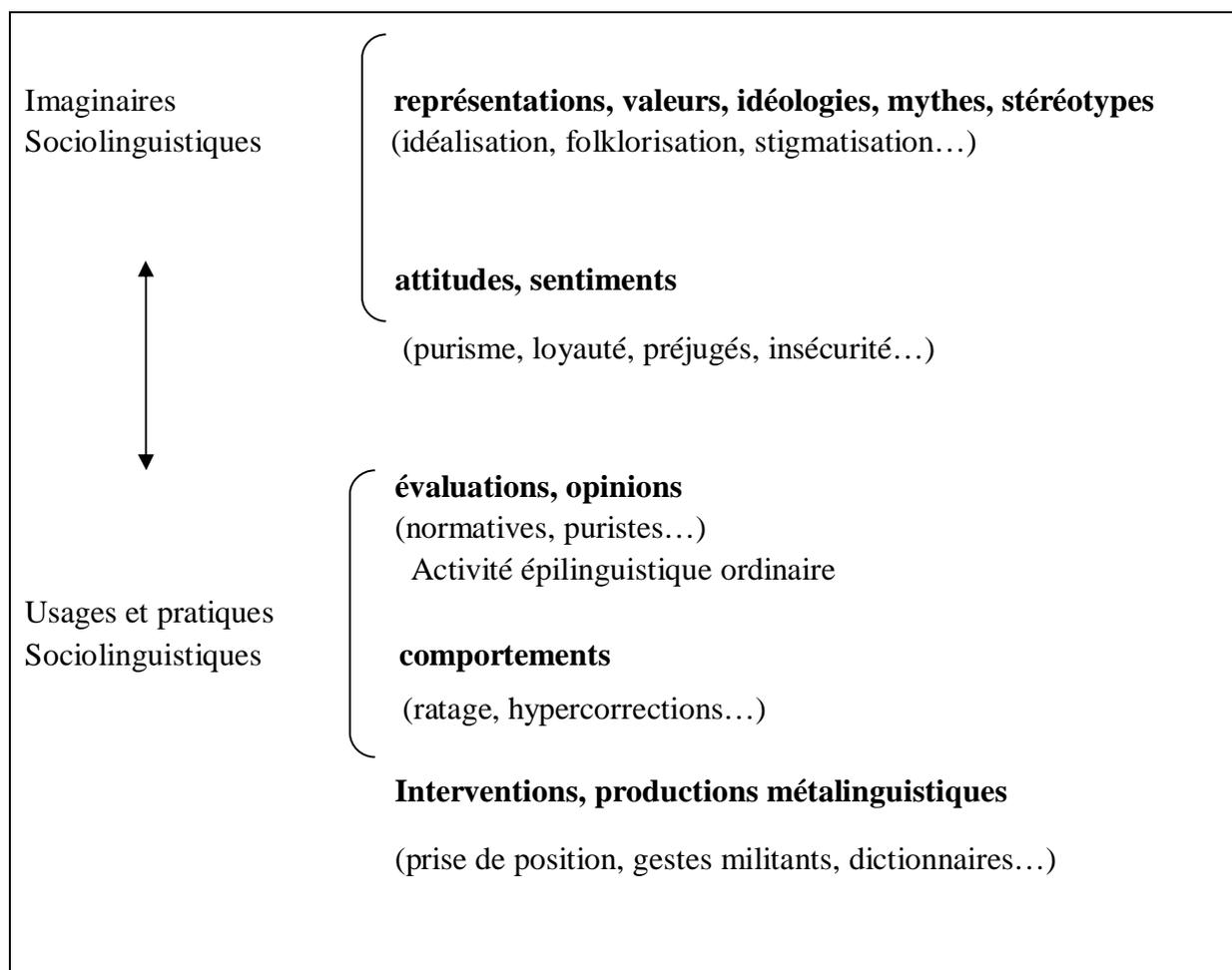
Moore qualifie ainsi de *langagières* les représentations qui ont trait aux langues, à leur apprentissage et à leurs usages. Parmi les difficultés rencontrées dans l'étude des représentations, Moore cite cette perméabilité de frontières entre des notions telles : attitudes et stéréotypes. Une perméabilité qui rend complexe l'étude des représentations, qui est à l'origine une étude approximative parce que difficile à cerner. Étudier les comportements linguistiques revient à étudier les attitudes et les représentations qui émanent du sujet, d'où leur caractère subjectif.

²« For instance, Tajfel (1981; Tajfel & Forgas, 1981) noted that stereotypes serve an individual function by systemizing and simplifying information available to a perceiver, and protecting that perceiver's value structure. At a collective level, Tajfel suggested that stereotypes serve groups by offering cultural accepted explanations for events, by justifying group actions and by providing a means for groups to differentiate themselves positively from other groups. » (Macrae, Stangor & Hewstone, 1996:19)

6. Les représentations sociolinguistiques

Beaucoup de chercheurs ont essayé de cerner la notion de *représentation*, en lui attribuant une nomenclature variée, tels que : *imaginaire linguistique, attitudes linguistiques, représentations sociolinguistiques ou idéologiques*. Parmi ces chercheurs, Boyer a cité, entre autres : Bourdieu, Houdebine, Labov, qui utilisent des termes tels *préjugés, mythes* et *stéréotypes*, lorsqu'il s'agit de langues présentes dans un même groupe social. Boyer souligne l'importance des représentations pour comprendre les usages et les comportements sociolinguistiques au sein d'une communauté. « *Il s'agit de la prise en compte, fondamentale pour la compréhension en profondeur des usages et des comportements sociolinguistiques, du poids des représentations sociolinguistiques sur ces usages et ces comportements.* » (Boyer, 1996: 15).

Il propose ensuite, un tableau dans lequel il présente les deux axes en question, à savoir celui des usages et des comportements sociolinguistiques et celui des imaginaires sociolinguistiques. (*Ibid* : 16)



Cet édifice notionnel souligne l'articulation entre les deux plans en question, il permet de mettre en exergue, entre autres, la notion de norme et celle d'insécurité linguistique. Deux concepts que nous aborderons en détail dans le quatrième chapitre de cette partie.

7. Entre représentation et idéologie

Les représentations ne sont pas un acte gratuit. Elles véhiculent les intentions et les attentes des individus qui les génèrent. Située à une plus grande échelle, il est question d'idéologie, celle des groupes sociaux, ou tout simplement celle de la société. Les représentations sont inévitablement liées aux idéologies, elles se construisent sur leurs bases. (Doise & Palmonarie, 1986). L'idéologie est donc ce qui donne son aspect à la fois authentique et profond à la société. Et le fait de ne pas en prendre compte dans un travail de recherche comme le nôtre, par exemple, fera que ce travail sera partiel et artificiel, pour reprendre les termes des mêmes auteurs, qui ajoutent que « *Dans le domaine aussi vaste et problématique de l'idéologie, les représentations sociales se rapportent à ce qu'il y a en elle de plus concret et immédiatement saisissable tant du point de vue cognitif que de celui de leur influence sur le comportement.* » (Ibid : 14)

Toutefois, l'idéologie et la représentation sociale appartiennent à deux dimensions distinctes ; elles n'ont pas la même structure et n'obéissent pas aux mêmes systèmes. En nous inspirant des écrits de Doise et de Palmonarie, nous avons dressé un tableau pour dégager la distinction entre *idéologie* et *représentation*.

Idéologie	Représentation
Est soutenue par le système conceptuel qui justifie son existence,	Ne présente pas une structure évidente, elle est composée d'éléments conceptuels reliés de différentes façons,
possède un appareil qui la défend,	est dépourvue d'un tel appareil,
son monde est plus stable,	le monde de la représentation est mobile, en perpétuel changement,
le champ de l'idéologie est trop vaste et chargé de signification. Il ne peut constituer	leur aspect hypothétique ne leur confère pas assez de poids pour être un objet complet et

un objet d'étude de la seule psychologie sociale.	d'une discipline scientifique.
---	--------------------------------

Ceci dit, les représentations sont bien réelles, elles jaillissent de la conscience individuelle mais aussi de l'idéologie sociale. L'idéologie constitue de la sorte un support pour les représentations. Tajfel affirme qu'un continuum existe entre l'idéologie et le comportement social auquel elle se rattache. L'idéologie est définie comme un ensemble de croyances étroitement liées, d'idées ou même d'attitudes, caractérisant un groupe social. (Plamnatz cité par Tajfel, 1981)³.

8. Représentations et société

Dans *Les représentations sociales*, Denis Jodelet explique que les représentations s'enrichissent par les valeurs sociales véhiculées par les groupes sociaux, qu'elles sont connectées à des courants idéologiques et culturels et sont imprégnées des expériences privées des individus. « Ces représentations forment un système et donnent lieu à des « théories » spontanées, versions de la réalité qu'incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations. » (Jodelet, 1989 : 52). D'où la complexité et la richesse des représentations sociales et aussi leur importance dans l'évolution de l'individu dans la société, une importance qui réside essentiellement dans l'éclairage apporté sur les processus cognitifs et les interactions sociales.

L'étude des représentations sociales contribue à l'exploration de la vie mentale et sociale de l'individu. Elles incarnent une connaissance élaborée et partagée par la société et qui vise la pratique et la construction d'une réalité vécue par l'ensemble de la société. À travers les représentations, l'individu tend à s'approprier une forme de réalité extérieure à sa pensée, ensuite il essaye d'élaborer cette réalité sur le plan psychologique et social. Cette réalité extérieure est incarnée par l'objet, déjà existant, et qui constitue l'ultime condition à l'acte de représenter, qui ne peut avoir lieu que par rapport à cet objet réel. « En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. » (Ibid: 54).

³« Ideologies are closely related to social behaviour : there is a continuity between the widespread acceptance of an ideology in a community, a social group or a sub-culture and a social movement related to it. » (Tajfel, 1981: 16)

Dans ce sens, la représentation est définie comme une opération qui associe un élément de la pensée à un objet extérieur. L'objet en question peut-être animé ou inanimé, abstrait ou concret, réel ou imaginaire, mais il doit être présent car il n'y a pas de représentation sans présence d'un objet.

Les représentations de l'individu sont affectées, d'une manière ou d'une autre par les représentations de la société, surtout si celles-ci sont dominantes, c'est ce que souligne Jodelet en expliquant que l'individu est contraint d'adopter les représentations dominantes de sa société et c'est à travers elles qu'il doit évoluer et s'imposer.

Aussi, ces représentations diffèrent-elles d'une société à une autre et s'imprègnent-elles de tous ses aspects, à savoir : culturels, religieux, politiques, etc.

Les représentations constituent un concept exploité par diverses disciplines telles la sociologie, l'anthropologie, et l'histoire, elles se retrouvent donc au carrefour de concepts sociologiques et psychologiques qui relèvent d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique. En étudiant les représentations, le chercheur doit prendre en considération le côté affectif, mental et social, comme il doit insister sur l'apport social.

Les représentations reflètent les idées et les croyances des individus, plus encore, elles nous éclairent sur les différents aspects de leurs personnalités. C'est la vie des individus, dans toutes ses dimensions, à savoir : sociale, culturelle, idéologique, religieuse, politique, qui détermine la nature des représentations. Et chaque individu possède sa propre représentation du monde extérieur. Un même objet peut-être représenté de différentes manières, par différents individus, chacun ayant sa propre vision de l'objet et sa part de subjectivité alimentée par l'apport socioculturel de l'individu. « *La supplémentation qui consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre, procède d'un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire* » (Doise & Palmonarie, 1986 : 73).

Dans *Les représentations sociales* déjà cité plus haut, Dan Sperber avance que « *Toute représentation met en jeu une relation entre au moins trois termes : la représentation elle-même, son contenu, et un utilisateur, trois termes auxquels peut s'ajouter un quatrième : le producteur de la représentation lorsque celui-ci est distinct de l'utilisateur* » (Ibid : 133). Il ajoute que lorsque la représentation existe dans l'esprit de l'utilisateur elle est dite : mentale. Quand la représentation existe dans notre environnement elle est dite « publique », dans ce cas, elle est considérée comme un moyen de communication.

Les représentations sociales se construisent à travers le rapport qu'entretiennent les individus avec la société, et plus précisément à travers les prises de position de ces individus.

9. Représentation et interprétation. Approche culturelle

Les représentations sociales sont enregistrées puis stockées dans notre mémoire tout le long de notre vie et ceci à la suite de ce contact perpétuel et ininterrompu avec le monde extérieur. Il nous arrive de rendre publique quelques-unes de ces représentations dans le but de les partager avec les membres de la société à laquelle nous appartenons. Si ces représentations sont transmises plusieurs fois de suite, elles risquent d'être adoptées et réutilisées par ces membres. Dan Sperber qualifie ce type de représentations de *culturelles*, elles émanent des représentations mentales et publiques.

Dans une tentative d'essayer d'expliquer comment on peut représenter les représentations culturelles, Dan Sperber avance que si l'on désire représenter un objet, soit on le dessine, soit on le décrit, il en va de même en ce qui concerne le fait de représenter une représentation publique, c'est, en fait, proposer un produit qui ressemble à cette représentation. Ce produit n'est rien d'autre qu'une représentation de la représentation, c'est une interprétation. Et nous sommes en situation d'interprétation à chaque instant où nous nous trouvons amenée à émettre un avis ou à commenter une situation.

À l'époque de Durkheim il n'y avait pas une différence prononcée entre « culture » et « société », aussi les représentations collectives concernaient-elles les phénomènes culturels et les phénomènes sociaux. En étudiant les sociétés primitives, Durkheim intégrait l'aspect culturel des représentations et les constituants de la société. (Markova, 2007).

D'un autre côté, les cultures et les langues s'influencent réciproquement. « *Les contacts entre cultures et langues différentes sont, en effet, largement fonction des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés soit de tout un côté subjectif et vécu, côté que l'on cherche maintenant à cerner plutôt qu'à évacuer.* » (Doise & Palmonarie, 1986, 161)

10. Représentation et variation

Dans *L'étude des représentations sociales*, Uli Windisch avance que l'optique variationniste est mise en exergue par l'étude du comportement linguistique chez les bilingues. La prise en charge parallèle des variations et des situations dans lesquelles elles sont utilisées, modifient pour beaucoup, l'image qu'ont les sciences sociales et humaines de l'homme. Uli Windisch traite du concept de la variation au sein des représentations sociales.

Il pose des questions telles que : « *Qu'est-ce qui reste constant et qu'est-ce qui varie dans la pensée sociale ou représentative des acteurs sociaux ? Et quels sont les facteurs qui rendent compte de ces variations ?* » ((Doise & Palmonarie, 1986 :193). Il ajoute que ces variations sociales sont la raison d'être de la sociolinguistique. Il propose une formule qui contribuerait à l'analyse des phénomènes langagiers et de leurs variations. « *N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet* » (Ibid)

Il souligne la forte relation qui existe entre le contenu et la forme comme il insiste sur le caractère mobile des représentations ainsi que sur leur aspect dynamique, « *elles vivent, s'attirent, se repoussent et donnent naissance à de nouvelles représentations.* » (Ibid: 194). Il ajoute que les représentations sociales sont une manière de reconstruction sociale du monde réel.

Il devient clair que la relation entre les représentations et la société est des plus évidentes, plus encore la société est l'écrin où se façonnent les représentations et c'est elle, nous parlons ici de la société qui porte sa marque sur les représentations, « *l'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments.* » (Moscovici, 1989 : 84). L'individu devient, de la sorte, un produit de ses propres représentations du monde.

Conclusion

Nous avons abordé dans ce chapitre le domaine des représentations. Une notion qualifiée de polysémique par les spécialistes, tant elle recouvre plusieurs domaines et disciplines. De Kant à Moscovici en passant par Renouvier, les représentations sont perçues comme une manière d'interpréter le réel vécu dans la société et entre les individus. Elles ne sont pas isolées, elles interagissent avec l'environnement. Les représentations seraient alors un moyen d'aborder le monde d'une manière différente.

En effet, les représentations accompagnent toutes nos activités quotidiennes, elles infiltrent notre communication, notre comportement et même et surtout notre pensée. Les représentations sociales sont une source inépuisable pour les chercheurs de tous les domaines : la sociologie, l'anthropologie, l'histoire et surtout la sociolinguistique ; parce qu'elles traitent de la langue et de la société ; dans toutes leurs dimensions. Les représentations peuvent nous renseigner sur un ensemble d'aspects qui peuvent s'avérer très révélateurs quant à leur contenu.

Il n'en reste pas moins que les représentations sont, de plus en plus utilisées comme outil de travail dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Travailler sur l'image que se font les apprenants d'une langue pour comprendre, voire perfectionner le processus d'appropriation de cette langue est une nouvelle perspective qu'exploitent les chercheurs dans le but de rendre accessible l'apprentissage des langues. Les représentations sont corollaires au contact avec la société, elles mettent en évidence les relations qui lient les individus au contexte qui les façonne.

Nous croyons avoir pu expliciter ce qui lie les représentations à la perception. Nous avons expliqué que la perception constituait le point de départ des représentations ; que la perception était le premier contact entre l'individu et le monde extérieur ; et que la représentation se construisait sur ce que la perception fournissait comme information.

Qu'en est-il de l'imaginaire linguistique ? C'est le troisième et dernier pôle de notre triade perceptive.

TROISIÈME CHAPITRE

**L'imaginaire linguistique. Une autre facette
du « miroir ».**

Introduction

Travailler sur la perception, c'est conjurer l'imagination et forcer les représentations, c'est oser l'impossible, l'irréel ; l'imaginaire. Un monde abstrait qui ne présente aucune preuve d'existence, sinon que l'être humain en est témoin. L'approche, à la fois, subtile et peu évidente de ce domaine laisse le chercheur dans le désarroi, quant à la manière de le transpercer. Dans notre travail nous avons opté pour une recherche « au-delà du réel », nous nous sommes placée de l'autre côté du miroir, que ce soit pour la perception, les représentations ou encore l'imaginaire linguistique. Notre objectif, rappelons-le, est de tracer les frontières entre ces trois notions. Utilisées pour cerner une certaine vision du monde, elles présentent des zones communes, mais en même temps, elles ont chacune ses propres caractéristiques, et son propre ancrage dans l'esprit humain qui en use pour expliquer les phénomènes qui lui sont extérieurs. Aborder l'imaginaire linguistique nous projette encore plus loin dans l'esprit humain. En effet, la perception et les représentations sont plus liées au réel que ne l'est l'imaginaire. Ce dernier puise directement dans les facultés d'abstraction du cerveau. Il n'y a aucun organe de sens qui produit l'imaginaire. C'est un aspect qui comporte un certain mystère. Pour aborder l'imaginaire linguistique nous allons commencer par définir l'imagination.

1. Avant l'imaginaire, l'imagination

Parler de l'imaginaire revient à évoquer l'imagination, domaine mystérieux et plein d'énigmes que les scientifiques et les chercheurs n'ont pas pu élucider jusqu'à nos jours. Néanmoins ils ont pu le définir, c'est le cas notamment, des auteurs de *Puissance de l'imagination* : « *L'imagination est la faculté que nous avons de former des images en l'absence de l'objet qu'elles représentent. L'imagination tient à la sensation et à la perception, qu'elle reproduise l'image d'une perception passée, ou qu'elle compose, en associant plusieurs de ces images, une image nouvelle qui pourrait advenir. Elle peut donc être reproductrice ou novatrice, certains vont même jusqu'à dire créatrice.* » (Durvy, Cervellon, Laupies & Santerre, 2006 : 1). L'imagination ne naît donc pas du néant, elle puise dans la mémoire, les images déjà perçues pour les réutiliser dans le présent. D'où son caractère reproducteur, qui ne représente d'ailleurs pas la seule fonction de l'imagination. Elle serait ainsi limitée et mimétique. En fait, toujours d'après les mêmes auteurs, elle est aussi novatrice, elle renouvelle sans cesse les images que nous avons du monde extérieur chose qui donne plus de liberté au sujet qui utilise ces images selon ses besoins. C'est le cas du locuteur qui puise, dans son imagination, les images qu'il attribuera aux langues qu'il parle.

Les langues étant un des éléments extérieurs sur lesquels nous projetons nos idées, nos sentiments voire nos fantasmes, elles sont donc sujettes aux manipulations de notre imagination. Cette dernière nous invite à dépasser les frontières du réel, du « connu » et à tenter l'« inconnu ». Ceci est peut-être la réponse à tous ceux qui cherchent où se situe l'imagination par rapport à la réalité et aussi par rapport à la fiction. L'imagination se base sur des images réelles et déjà vécues. En effet elle ne peut pas utiliser des images qui n'ont jamais existé. Elle peut les changer, les transformer, en créer d'autres, mais toujours d'après des images réelles. L'imagination puise donc sa matière dans le cœur même de la réalité, elle est de ce fait indissociable de ce côté matériel que représente le réel, et qui est en quelque sorte la graine de l'imagination.

1.1. La position des réalistes

Les réalistes, quant à eux rejettent l'imagination « *pour son caractère immatériel et chimérique : la représentation imaginaire n'a pour eux aucune existence réelle, elle est subjective, inexacte, mensongère ; elle n'a pas de support matériel apparent, c'est une réalité idéalisée et reconstruite.* » (Durvy, Cervellon, Laupies & Santerre 2006 : 3). Mais des voix s'élèvent contre les réalistes et avancent que l'imagination est un facteur essentiel à l'accomplissement de la réalité, de la vie de l'être, qui serait bien pauvre sans l'imagination, qui est en vérité la lumière qui nous guide vers nous-mêmes et nous éclaire sur les coins et recoins de notre vie affective et nous aide donc à mieux nous connaître et à mieux connaître les autres et le monde extérieur. Dans ce monde, l'image « *est la seule réalité connaissable et assimilable par notre esprit ; nous ne connaissons pas l'objet en soi, mais nous pouvons ainsi concevoir ce qu'il est pour nous.* » (Ibid : 5). Ceci est applicable au domaine des langues, lorsque le locuteur, grâce à son imagination, construit dans son esprit les images qu'il a d'une langue qu'elle lui soit étrangère ou pas.

1.2. L'imagination et la science

Les auteurs de *Puissances de l'imagination*, cités plus haut affirment que l'imagination est indispensable dans toute démarche scientifique. Pour soutenir leur point de vue, ils présentent la notion d'hypothèse comme argument et avancent que l'hypothèse formulée par le chercheur est imaginaire jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée par l'expérience, et que cette hypothèse joue un rôle primordial dans l'évolution de la connaissance. De ce fait il est évident que la démarche scientifique dépend entièrement de l'imagination. Ils ajoutent que

l'imagination des objets et leurs représentations dans notre cerveau nous permettent d'être attentifs à ces mêmes objets.

1.3. L'imagination, entre subjectivité et objectivité

L'imagination reflète nos désirs, nos envies, voire nos fantasmes, elle est personnelle, et donc subjective et propre à chacun. Elle traduit ce qui se passe en nous. Elle émane de l'intérieur de chaque être humain, elle est, en quelque sorte la source et l'aboutissement de chacun. « (...) *l'imagination est ce pouvoir qu'a le moi de se poser simultanément comme fini et infini.* » (Vaysse, 1994: 104). L'imagination nous procure le pouvoir de remettre en cause ce qui est déjà établi. Ce concept est fortement lié aux jugements de valeur et aux attitudes du sujet parlant.

1.4. L'apport de l'imaginaire à l'enseignement/apprentissage des langues

L'homme vit dans un monde qui est loin d'être simple, et avec la complexité de sa constitution il ne peut rester indifférent vis-à-vis des événements et des rencontres qu'il fait dans son quotidien. En effet, « [...] *toute rencontre mène à des imaginaires. Toute personne qu'un individu croise fait surgir en lui des mécanismes qui le poussent à recourir à des imaginaires - les siens, ceux de la personne rencontrée et ceux des autres.* » (Auger, Derwin, Suomela-Salmi, 2009 : 11). Ceci est aussi applicable pour les langues. En effet, une rencontre avec une langue étrangère, dans notre cas, le français, mène forcément à des imaginaires. Ces derniers vont influencer l'apprentissage de cette langue d'une manière positive ou négative, tout dépendra de l'image qu'aura l'apprenant de cette langue.

Dans le but de gérer ces imaginaires et de les utiliser dans le bon sens dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les auteurs cités plus haut ont procédé à la didactisation de ces imaginaires. Ils proposent d'étudier les imaginaires chez les apprenants et les enseignants du FLE pour « *comprendre pourquoi telle ou telle pratique pédagogique et inopérante ou au contraire intéressante pour l'enseignement-apprentissage des langues, et comment elles permettent d'aller au-delà des regards figés sur l'autre et le même.* » (Ibid : 13). Ils soulignent, entre autres, l'importance de la prise de conscience de ces imaginaires qui contribuera, d'après eux, à éclairer la relation entre la langue et la culture.

Marie-José Barbot (2009), évoque la rencontre avec l'étranger et avance que « *le propos ici est de voir de façon empirique, comment effectuer le contact avec l'autre, et comment s'exposer à l'autre signifie s'aventurer dans des continents inconnus, tout en découvrant que ses propres références se brouillent dans le regard de l'autre, sans se*

démontrer ni prendre son cap. » (Ibid : 19). Néanmoins, elle ajoute plus loin que cette rencontre suscitera chez le sujet plus d'un sentiment comme la peur, la fascination, la curiosité, le rejet, etc. Elle insiste de même, sur l'appartenance culturelle qui risque de brouiller la relation du sujet à la langue, chose plus qu'évidente en ce qui concerne les apprenants algériens qui ont chacun sa vision de la langue française et ceci par rapport à l'histoire des deux pays, à savoir, l'Algérie et la France.

Il est donc très important de savoir comment utiliser la culture dans le processus d'apprentissage aussi faut-il prendre en compte « *ce que l'on apprend dans une culture et comment on l'apprend [...] comprendre le sens de ce que les acteurs d'une culture mettent en scène.* » (Ibid : 24)

2. L'imaginaire linguistique

Nous ne pouvons pas évoquer le concept de l'imaginaire linguistique sans mentionner la pionnière dans ce domaine à savoir Anne-Marie Houdebine-Gravaud et son recueil *L'imaginaire linguistique* (2002). Dans sa présentation du volume, l'éditrice souligne l'importance des appréciations qu'on accorde aux langues, dire que telle langue est belle, claire, ou au contraire qu'elle est dure ou même vulgaire. Elle ajoute que ces appréciations viennent d'un imaginaire sur les langues. Ce volume regroupe les interventions de plusieurs linguistes, données lors du colloque international sur « l'imaginaire linguistique » qui a eu lieu à la Sorbonne, les 30 Novembre et le 1^{er} Décembre 2001. A.-M. Houdebine a exposé le concept depuis son apparition dans les années 70 ainsi que son évolution grâce aux interventions des chercheurs dans le domaine linguistique, chacun ayant contribué, à sa manière. À titre d'exemple, a été citée Aziza Boucherite qui s'est intéressée à des concepts voisins de l'imaginaire linguistique, tels la norme et les représentations. D'autres linguistes se sont penchés sur l'étude de l'insécurité linguistique ; tel est le cas de Martine Amstalden et Pascal Singy. Un autre groupe de participants ont proposé l'application de l'imaginaire linguistique à divers champs d'étude, comme celui de l'identité ethnique, de la publicité, le langage de l'enfant.... D'autres envisagent cette application dans le domaine littéraire.

A.-M. Houdebine-Gravaud commence par un bref rappel historique sur le concept de l'imaginaire linguistique. C'est un concept qui a vu le jour vers 1975.

2.1 Origine et définition

La phonologie du français contemporain et sa dynamique dans un français régional, est le titre de la thèse de doctorat d'Houdebine, sous la direction d'André Martinet, thèse qui a permis de mettre en évidence la notion de l'imaginaire linguistique lors des analyses de ses enquêtes. Ces enquêtes ont dévoilé un amour du parler régional face à un désintérêt qui frôle le mépris en ce qui concerne le français. En fait, l'imaginaire linguistique prend en compte le rapport du sujet à la langue. Sa langue à lui et celle des autres, dans une même communauté.

Ce rapport se traduit en termes d'images reflétant les représentations sociales d'un côté et les représentations subjectives de l'autre. Il s'agit d'analyser les attitudes des locuteurs dans un cadre sociolinguistique en perpétuelle extension, et aussi les préciser par la construction de catégorisation. André Martinet a développé une acception synchronique dynamique qui a donné naissance à trois objectifs d'analyse maintenus par le modèle théorique de l'imaginaire linguistique : « *il s'agit dans un premier temps de décrire la diversité des usages et de dégager le système, puis expliquer leur dynamique à l'aide de différentes causalités, et en dernier lieu de prédire si possible les modifications à venir.* » (Adamou, 2002 : 31).

Pour A.-M. Houdebine, le mot *imaginaire* vient remplacer celui d'*attitude* ou de « représentation », qui étaient de plus en plus utilisés en sociolinguistique pour englober des études sur le rapport des sujets à la langue, leur valorisation des formes prestigieuses et leur dévalorisation de leur propre parler, leur culpabilité linguistique et enfin leur insécurité linguistique. Les sujets appartenant à une même communauté linguistique peuvent partager la même langue tout en étant différents dans la forme de leurs discours et dans leurs évaluations. Aussi faut-il souligner que rares sont les sujets qui restent neutres par rapport à leur production ou à celle des autres. Houdebine précise que le terme *imaginaire* « (...) *insiste sur la différence entre opinion révélée et comportement pour permettre d'étudier leur interaction.* » (2002 : 14).

2.2. Entre représentation et imaginaire

A.-M. Houdebine-Gravaud a proposé le terme d'*imaginaire linguistique* pour remplacer celui de *représentation*. Pour Boyer, il n'y aurait pas de différence entre les deux : il en parle comme s'il s'agissait du même concept. « *Les notions de représentations et d'imaginaire langagier désignent l'ensemble des images que le locuteur associent aux langues qu'il pratique, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l'opposition radicale entre le*

« réel », les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et « l'idéologique », les considérations normatives comme représentations fausses, représentations écrans. » (Boyer, 1996 : 79)

Dès lors une question s'est imposée : quelle est la différence entre les deux concepts ? La langue, n'est pas figée, elle évolue, elle change, il en est de même pour son étude qui doit à son tour s'adapter à tous ces changements. Ainsi naissent, à chaque étape, de nouveaux concepts. La sociolinguistique, en tant que science, a ouvert le champ devant les chercheurs, pour aborder la langue sous tous ses aspects. Entre la langue et ses locuteurs se sont révélées des relations, qui étaient insoupçonnables avant l'apparition de la sociolinguistique. Beaucoup de chercheurs se sont basés sur ces relations pour élaborer des théories et construire des concepts. Tel est le cas de W. Labov qui est à l'origine du concept d'*insécurité linguistique*. Il en est de même pour les notions de *représentation* et d'*imaginaire linguistique*. Ces concepts ont été créés pour expliquer des comportements observés au sein des communautés linguistiques. Leur rôle premier est d'essayer de trouver des solutions aux problèmes linguistiques rencontrés chez les locuteurs. L'un comme l'autre ont pour objet l'image que se construit le locuteur de la langue qu'il pratique ou qu'il veut apprendre.

Le terme *imaginaire* est la suite logique de celui de *représentation*. Il s'agit d'un continuum qui évolue à travers le temps. L'imaginaire linguistique affine la perception du sujet vis-à-vis de la langue. C'est pour cette raison que le terme d'*imaginaire* est préféré à celui de *représentation*. « *Les analyses des attitudes subjectives s'approfondissant, se complexifiant et se développant en contact avec l'extension des descriptions sociolinguistiques, cette notion d'imaginaire linguistique, proposée pour prendre en compte ce rapport (ou ces représentations) des sujets parlants à la langue, s'est vue approfondie et développée jusqu'à devenir un concept relativement stabilisé qui a permis de décrire les attitudes des sujets parlants.* » (Boyer, 1996 :11)

La perception des langues par les locuteurs est vue sous plusieurs angles : représentations, attitudes, sentiments, imaginaires et évaluations. Il est à noter que cette perception peut être positive ou négative, ceci dépend de la relation du sujet à la langue.

2.3. Catégorisation des positions évaluatives des locuteurs

On pourrait se fixer l'ambition de classer les aspects du rapport du sujet à la langue. En d'autres termes, il est question de répertorier les attitudes linguistiques des sujets parlants afin de mieux rendre compte de leur impact sur leur imaginaire linguistique. Il s'agit du rapport qui a été longtemps esquissé par le biais des représentations, notion que Houdebine qualifie de polysémique bien que largement utilisée dans divers domaines tels la psychologie,

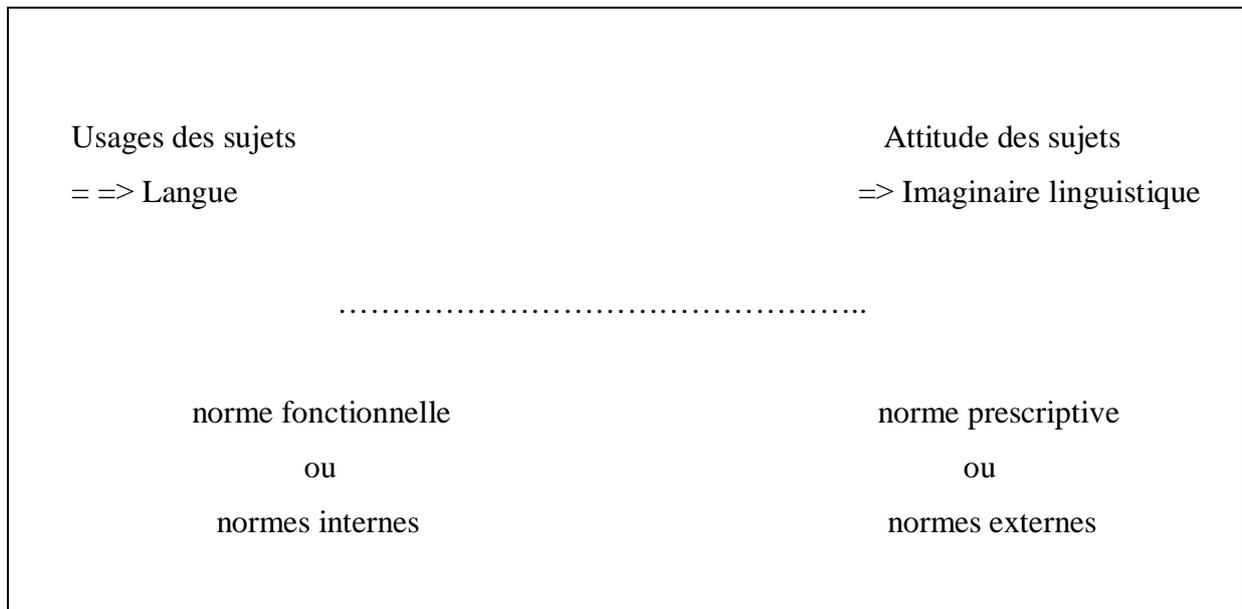
la sociologie et la linguistique. Donc au terme représentation, celui d'*imaginaire* lui a été préféré. Cette catégorisation permettrait, entre autres, de classer toutes ces manifestations psycholinguistiques qui joignent les langues à leurs perceptions. Ce champ d'étude étant vaste, il conviendrait de faire le tri afin de pouvoir mieux cerner la dynamique linguistique, selon l'axe synchronique qui s'intéresse à l'évolution de la langue à un moment donné de son histoire. Ce qui donne lieu à une *synchronie dynamique*, proposée par Martinet et qui s'intéresse aux manifestations et aux causalités de la dynamique linguistique. (Houdebine-Gravaud, 2002)

Le même auteur ajoute que les usages réels des locuteurs en synchronie doivent être soumis à une description minutieuse, ce qui représente l'aspect interne, c'est-à-dire celui du système linguistique, l'aspect externe concernant le contexte social et géographique. Il s'agit d'une évolution directement liée à la notion de norme qui justifie, en quelque sorte cette catégorisation. En procédant à cette catégorisation, il serait plus facile d'observer les sujets parlants, et d'analyser leurs productions ainsi que le contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent.

3. La norme dans l'imaginaire des locuteurs

Selon Houdebine, les locuteurs qui visent le bon usage se préoccupent davantage de l'orthographe. Il s'agit dans ce cas de la norme prescriptive. Evangelia Adamou précise que « *Le modèle de l'Imaginaire linguistique regroupe les causalités internes sous le terme de normes objectives, et les élabore au niveau du système (normes systémiques) et des usages (normes statistiques).* » (Adamou, 2003). Elle cite aussi les normes *subjectives*, propres à l'imaginaire des locuteurs. Le travail sur l'imaginaire linguistique sous-entend le rapport du sujet à la langue mais aussi l'influence de cet imaginaire sur les productions des locuteurs.

Cette idée a été proposée dans l'article en question. Pour plus de détails nous proposons un tableau élaboré par Houdebine (2002 : 19), et qui met en exergue le lien entre l'imaginaire linguistique et l'attitude et les usages des locuteurs. Aussi, et dans le même tableau, est-il souligné la nature des normes pratiquées par ces mêmes locuteurs entre usages et attitudes.



L'imaginaire linguistique, construit sur les appréciations sur la langue, est en relation directe avec les normes subjectives dans leur ensemble. Ces normes revêtent un aspect psychanalytique et émanent du sujet parlant déjà inscrit dans le social et que Houdebine dépeint comme étant *un sujet parlant socialisé* (2002).

Travailler sur la notion d'imaginaire linguistique s'est avéré être une tâche délicate. En effet, en comparaison avec les représentations, l'imaginaire linguistique semble être pauvre en documentation en tant que domaine ; aussi n'avons-nous pas trouvé beaucoup d'ouvrages pour nous orienter dans notre tentative de cerner ses contours.

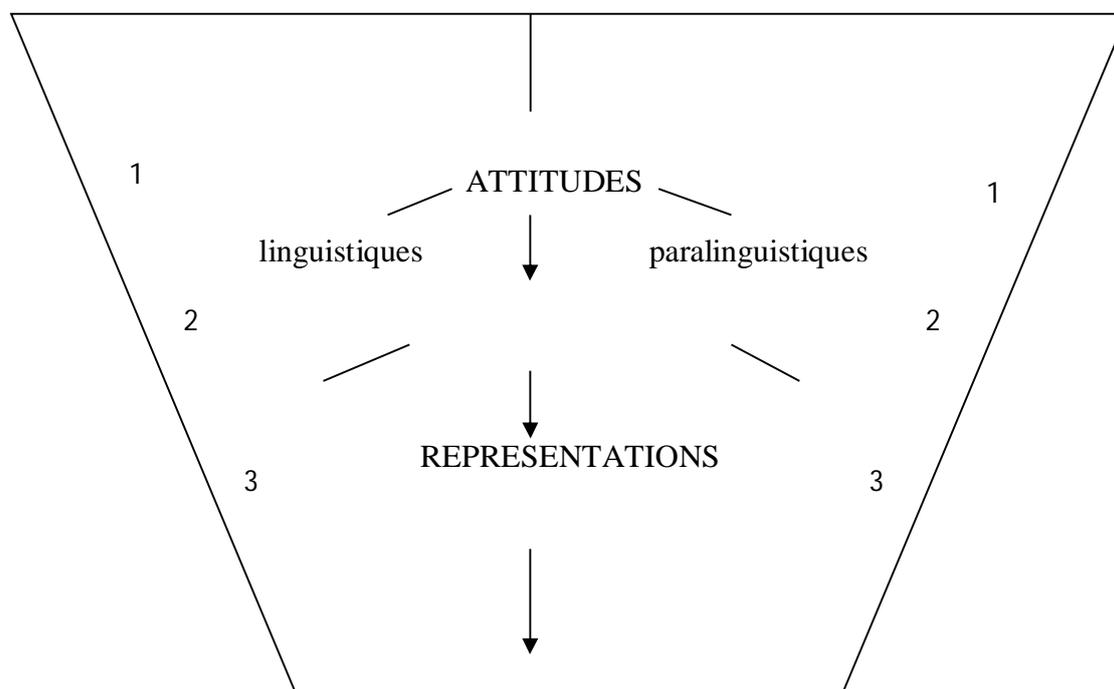
Canut se demande entre autres « *Quelle est cette notion qui se cache derrière une multitude de noms : attitude, représentation, imaginaire linguistique, discours épilinguistique, norme subjective, etc. Certains de ces termes, dans beaucoup de travaux ont valeurs de synonymes mais les usages, en cette matière sont très fluctuants.* » (Canut, 1998 : 11). Il paraît évident que les linguistes eux-mêmes n'arrivent pas à cerner ces concepts, tellement ils se rapprochent au niveau de la relation du sujet à la langue et la vision qu'ils s'en font.

4. Éclairage sur la notion de discours épilinguistique et sa relation avec l'imaginaire linguistique

Canut définit les *attitudes linguistiques* comme « *l'ensemble des manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations, gestuelles...)* » (1998 : 13), et ceci dans le but de les opposer aux *représentations linguistiques* qu'elle définit en tant que « *construction plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon le cas de la réalité observée.* » (*Ibid*), qu'elle dissocie des discours épilinguistiques qui représentent, toujours selon elle, les « *énoncés subjectifs des locuteurs*

ayant pour objet l'évaluation des langues ou des pratiques linguistiques sans fondement scientifique. » (Ibid). À propos de la notion d'imaginaire linguistique, Canut précise qu'un problème se pose à ce niveau, en effet, « même si elle ne recouvre pas la même réalité, elle se rapproche étroitement de celle des représentations linguistiques. » (Ibid)

Dans une tentative d'analyse de ce qui a été dit par Canut sur l'ensemble des notions, nous n'avons pas pu cerner ce *flou* et cette *incertitude*, notamment à travers le choix des mots utilisés. *Plus ou moins*, est une expression qui ne dénote pas de la scientificité exigée dans un tel contexte, et ne démarque pas pour autant les représentations linguistiques des attitudes linguistiques et des discours épilinguistiques et encore moins de l'imaginaire linguistique. D'autant plus que Canut s'interroge au début de son intervention sur la précision sémantique de ces notions et sur leur définition scientifique. Aussi essaye-t-elle de justifier ses constatations en proposant une analyse des discours épilinguistiques qui sont, selon elle, l'aboutissement de tous les aspects sociolinguistiques de la langue. Elle propose des choix qu'elle se dit prête à reconsidérer et précise que l'important est de cerner l'objet d'étude de chaque notion et les circonstances de sa construction. Ainsi Canut, et pour plus de précision, propose le tableau suivant (Ibid: 14)



D'après ce tableau, nous pouvons observer trois niveaux, à savoir : attitudes, représentations, et discours épilinguistiques. Canut souligne qu'actuellement, les recherches en sociolinguistique se focalisent plus au deuxième et troisième niveau. Elle justifie cette

constatation en ajoutant que les corpus analysés lors des enquêtes sur terrain sont issus de discours épilinguistiques où les locuteurs sont amenés à produire des représentations, ou au contraire ce sont les représentations qui produisent un discours. Les sociolinguistes sont en quête d'une formule qui leur permettrait d'atteindre l'authenticité des productions langagières afin d'en dégager la réalité des représentations qui y circulent. Ils sont en fait préoccupés par la production du sens, Canut évoque à ce propos la praxématique¹ qui serait un chemin privilégié pour atteindre le sens dans les interactions langagières qui constituent l'*activité épilinguistique*. Cette notion a été proposée par Paul Wald (1986), il l'a empruntée, à l'origine, à Culioli. Elle permet l'intégration des processus sociocognitifs implicites dans les interactions. Il est question, entre autres, des choix de codes et leur incidence sur les échanges linguistiques.

Cette activité épilinguistique peut être considérée comme « *une articulation supérieure, qui sert de support à la production d'un supplément de sens : une grammaire des relations stables qui régule ses choix dans un répertoire de codes disponibles où le locuteur pourra puiser conformément à son intention de communiquer, et qui sera partagé en sorte que la signification de son choix puisse s'offrir au décodage de l'interlocuteur.* » (Wald cité par Canut, 1998 :16). Dans la même perspective, Canut appelle à un décloisonnement disciplinaire, en faisant référence à l'énonciation, les sciences cognitives, l'analyse de discours, la praxématique..., elle pense que l'activité épilinguistique a trait à toutes ces disciplines et qu'il serait positif pour les études sociolinguistiques d'embrasser tous ces domaines. Réflexion pertinente, d'autant plus que chaque discipline pourrait contribuer à la construction d'un répertoire commun de notions, de leurs caractéristiques, leur objet, leurs domaines d'action. Nous pensons, en général, à toutes ces notions évoquées dans notre travail de recherche, et en particulier, à celle de l'imaginaire linguistique qui reste, selon les dires des spécialistes, mal cernée. Le fait de conjuguer les efforts mènera peut-être à une classification plus rigoureuse de ces notions.

¹« Théorie linguistique centrée sur l'analyse de la production du sens en langage dans un cadre anthropologique et réaliste. » (Détrie, Siblot & Verine, 2001 :261)

5. Après l'imaginaire linguistique, place au *fantasme linguistique*

Houdebine décrit, à propos de l'imaginaire linguistique, tout le processus de production langagière. Elle précise que le langage peut-être approché de différentes manières, et qu'il est légitime pour un scientifique du langage d'emprunter des voies, jusqu'ici insoupçonnables. Elle insiste donc sur le fait que « *les territoires scientifiques sont vastes et chacun peut gravir l'Anapurna du langage à sa façon.* » (Canut, 1998 :19). Aussi précise-t-elle qu'il existe autour du locuteur bon nombre d'éléments qui contribuent au façonnement de son comportement linguistique et que l'enquêteur contribue par sa présence dans l'interaction, à affecter la production du locuteur. Cette distorsion est omniprésente et se renforce au fur et à mesure que les situations changent et que le contexte évolue, « *territoire d'altérité irritant et fascinant que la langue ou l'usage de l'autre. Fascinant et repoussant (...) Preuve qu'il s'agit de fantasme, d'imaginaire.* » (Ibid, 21)

Ce fut le préambule à l'imaginaire linguistique. Ce sont toutes ces observations sur la langue et ses utilisateurs qui ont conduit Houdebine à franchir les limites du réel et puiser dans l'imaginaire pour trouver réponse à ses interrogations. D'où sa proposition « *de parler d'imaginaire linguistique plus que de jugements ou d'opinion voire de sentiments ou d'attitudes pour prendre en compte le sujet parlant en tant que tel dans l'étude linguistique.* » (Idem). Pour Houdebine le sujet parlant est certes un *être social* mais il est aussi et surtout un *être singulier* qui peut manifester de la contradiction. Elle souligne ainsi chez lui la particularité psychologique et subjective où il est question d'intimité et de vision privée, loin de la collectivité sociale.

Ce que nous pouvons éventuellement retenir des constats échafaudés par Houdebine, c'est que le sujet parlant, en tant qu'individu, peut générer un imaginaire linguistique individuel dans toutes ses dimensions et qui peut être sujet d'études sociolinguistiques au même titre que l'imaginaire collectif. Ceci dit, au milieu de toutes ces notions qui tentent de cerner la langue, Houdebine souligne sa préférence pour le terme d'*imaginaire linguistique* qu'elle qualifie de voisin aux autres notions.

6. L'incidence de la causalité dans l'étude de l'imaginaire linguistique

Dans l'étude de l'imaginaire linguistique, il est beaucoup question de normes subjectives, mais aussi de normes objectives. Le but ici est d'utiliser la subjectivité comme *causalité* dans l'étude linguistique dite *synchronique dynamique*, les causalités étant ce qui conditionne le fonctionnement de la langue, d'où leur importance dans la recherche sociolinguistique et plus précisément dans le domaine des représentations et aussi et surtout dans celui de l'imaginaire linguistique. Faits confirmés par Martinet (1979) cité par Canut : « *Ouvrtement ou tacitement la causalité reste le fil conducteur de toute investigation véritablement scientifique.* » (1998 : 22). Il convient donc de travailler sur les causes qui se tiennent derrière tout changement linguistique qui se manifeste au sein d'une communauté linguistique. N'est-ce pas cette causalité qui a conduit Labov à découvrir le concept d'insécurité linguistique ? Quelles étaient les causes qui conduisaient les locuteurs newyorkais à l'hypercorrection ? C'est le mépris qu'ils éprouvaient vis-à-vis de leur idiome et l'aspiration de se rapprocher de la classe dominante en adoptant l'idiome de cette dernière. Le travail de Labov sur ces causes a levé le voile sur tout un aspect caché de la relation du locuteur à sa langue.

C'est donc à travers la causalité que des frontières scientifiques peuvent éventuellement être dressées entre toutes les notions que nous avons parcourues dans cette partie. D'autant plus que ces notions sont la plupart du temps *voisines* - « *tous ces termes se valent.* » (*Ibid* : 23). La tâche du sociolinguiste est de rendre compte des causalités de la dynamique linguistique et langagière. Ceci suppose l'étude des comportements et des attitudes des sujets parlants à travers l'observation de ces derniers. Aussi ne suffit-il pas de recueillir leurs propos et d'en dégager les représentations mais d'essayer d'aller au plus profond de la dimension épilinguistique qui est le noyau même de l'analyse de l'imaginaire linguistique. (Canut, 1998 : 23).

Il est donc impératif pour la même analyse de comprendre davantage la dynamique des langues, ce qui constitue d'ailleurs l'ultime objectif linguistique. De même une grande importance est attribuée aux enquêtes sociolinguistiques où il convient de prêter une grande attention aux indices qui se transforment, selon les cas, en opérateurs linguistiques ou sociolinguistiques.

Conclusion

De par son nom, l'imaginaire linguistique met un pas dans cette zone mystérieuse qu'est notre psychisme. L'imaginaire traite avec l'irréel, il est, par conséquent, plus difficile à cerner et surtout à étudier. Après avoir travaillé sur la perception et sur les représentations, nous avons senti la difficulté à approcher la notion d'imaginaire linguistique. En parcourant les écrits des spécialistes au sujet de ces notions *voisines* nous observons, d'une part, une certaine précision quant aux frontières qui les séparent et d'autre part nous nous heurtons à des affirmations émanant des mêmes spécialistes où nous relevons un certain flou à propos de ces frontières.

Dans le présent chapitre, nous avons essayé, tant bien que mal, d'apporter des éléments d'information permettant de jeter plus de lumière sur la notion de l'*imaginaire linguistique* qui concerne la relation du sujet à la langue et qui est hautement subjective. Nous avons exposé les différents apports des spécialistes à ce concept, un apport qui, selon nous, n'est pas très consistant, puisque les ajouts sont minimes et font référence, dans le plus grand nombre des cas, aux mêmes constatations. Aussi avons-nous remarqué que ceux qui ont abordé cette notion reviennent sur les mêmes points évoqués par Houdebine.

Perception, représentations, imaginaire linguistique, y a-t-il une fin à ces manifestations humaines ? Est-il possible de cerner ces notions sous tous les angles ? La réponse est et restera négative, parce que l'esprit humain n'a pas de limites connues et est donc capable de nouvelles prouesses au-delà du réel.

Le dernier chapitre de cette partie, traite des notions de normes et d'insécurité linguistique. Nous allons voir à quel point ces deux notions influent sur la nature de la perception des langues. Nous allons donc les définir tout en soulignant le rapport qu'elles entretiennent avec les représentations.

QUATRIÈME CHAPITRE

Norme et Insécurité linguistique.

**Quel impact sur le processus
représentationnel ?**

Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé de (re)tracer le parcours de cette vision que nous avons des choses, que nous avons des langues ; de cette autre façon d'appréhender le monde, de cette autre présentation que nous propose notre esprit, et qui n'est, en fait, qu'une (re) présentation de ce qui est déjà présent. Perception, représentation ou imaginaire, les frontières semblent invisibles, mais elles existent.

Dans le domaine des langues, la nature de leur perception chez l'apprenant est primordiale pour le processus d'apprentissage. La représentation qu'il s'en fait, l'imaginaire qu'il construit autour de ces langues est un facteur de réussite ou d'échec. Dans ce chapitre nous allons voir à quel point la notion de norme et celle d'insécurité linguistique, affectent la perception de l'apprenant de la langue qu'il essaye d'apprendre.

Dans un premier temps nous allons essayer de définir la notion de norme, chose qui n'est d'ailleurs pas évidente vu l'utilisation diverse et diversifiée de ce concept. En effet, les linguistes et sociolinguistes ne sont pas tous d'accord en ce qui concerne le sens même du mot *norme*. Est-ce *ce qui est* ou *ce qui doit-être* ou les deux à la fois ? Nous nous pencherons ensuite sur le (ou les) lien(s) existant entre la notion de norme et celle de perception des langues et leurs représentations chez les apprenants. Il est vrai que le processus d'apprentissage des langues se fait par rapport au respect des normes qui gèrent ces langues. Comment les apprenants perçoivent-ils ces normes ? Ces normes les aident-ils à mieux apprendre où, au contraire, constituent-elles un obstacle dans le processus d'apprentissage ? Avant de répondre à ces questions, nous évoquerons d'abord, les différentes définitions attribuées à la notion de *norme*, ensuite nous essayerons de la situer dans le cadre épistémologique de notre travail de recherche.

Dans un second temps, nous aborderons la notion d'insécurité linguistique qui, nous le pensons, est étroitement liée à la notion de norme. En effet c'est par rapport à cette dernière que l'insécurité linguistique se manifeste chez les locuteurs. Nous essayerons à travers un examen théorique de rendre compte de la relation entre cette notion et les représentations de la langue française chez les apprenants algériens inscrits dans les écoles privées de langues étrangères. Nous aspirons à démontrer, rappelons-le, que ces représentations varient selon le degré d'insécurité linguistique observé chez les apprenants. Plus le degré d'insécurité linguistique est élevé plus les représentations du français sont négatives, et vice versa. Nous pensons que ce chapitre contribuera à la réalisation de notre quête qui se résume dans la tentative de cerner la perception du français chez ces apprenants algériens.

1. La norme : catalyseur de réussite et d'échec

1.1. Origine

Le mot *norme* vient du latin *norma* qui signifiait au sens propre « *équerre* », et au sens figuré, « *règle, loi* » (Robert, 2002 : 116).

- En sociologie : « *L'ensemble des règles, des principes et des critères qui expriment les attentes d'un groupe par rapport à ses membres et qui orientent l'action et les idées de ceux-ci.* » (Ibid).

- En linguistique : « *Un ensemble de recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être retenu parmi les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » (Ibid).

La norme est liée à l'ordre, elle représente ce qui doit se faire, ce qui doit se dire, ce qui doit être, et la sanction guette celui qui l'entrave. Elle a toujours été présente, dans la mythologie, la religion, les institutions etc. Elle a pour rôle de départager les usages de la langue. « *La notion de norme est liée au postulat même de toute sociologie, qui cherche à établir, sous l'incohérence apparente des actions humaines, l'existence d'un ordre sous-jacent, il s'agit d'un concept emprunté à la statistique.* » (Baylon, 2002 : 161). La norme tend donc à réglementer le comportement humain dans tous les sens. Il en est de même dans le domaine des langues, bien que le mot *norme* lui-même n'ait été utilisé dans ce domaine que récemment. Apparu d'abord en Allemagne, où il a surgi des réflexions philosophiques néo-kantiennes ; il s'est ensuite propagé dans les sciences anglo-saxonnes entre les deux guerres mondiales et il est apparu plus tard en linguistique, notamment en 1911 dans *Des mots à la pensée* de Damourette et Pichon, que nous évoquerons plus loin.

Le fait que le mot n'ait pas été utilisé ne veut pas dire que le concept n'existait pas. Tout au contraire, la norme a toujours été omniprésente. En France, pendant le XVII^e et le XVIII^e siècle, l'essentiel de ce qui relevait de la grammaire ou de la philosophie était normatif (Moreau, 1997). De même, comme le soulignent les auteurs de *Les linguistes et la norme*, la norme n'est pas propre à la linguistique, elle est aussi bien utilisée dans les domaines techniques ou dans le domaine juridique. (Siouffi & Steuckardt, 2007)

Pour Alain Rey, il faut remonter au XVII^{ème} siècle, à la notion de *bon usage* défendue par Vaugelas. Ce dernier avait écrit, rappelons-le, *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647). Vaugelas propose une doctrine du « bon usage », où *usage* renvoie aux pratiques sociales de la langue et *bon* au jugement à travers lequel un modèle est affirmé. Pour Rey, il fallait donc distinguer la *langue* de l'*usage* de cette langue. « *La contradiction entre le souhait d'une langue pure et le réel du langage pouvait*

être résolue par une distinction claire entre la langue et ses effets, les paroles ou les écrits, entre la langue et les manières d'en user. » (Rey, 2007: 28). Aussi faut-il signaler que le *bon usage* émanait de la noble Cour, cette élite de Versailles qui s'opposait aux *Bourgeois* de la ville. Le *bon usage* concernait aussi les *Auteurs* dont les écrits étaient qualifiés, par Vaugelas, de *sains*. Deux mondes, celui de la politique et celui de la littérature se devaient donc de s'unir pour « produire un modèle d'usage » (*Ibid*, 31), une norme.

Dans son article « Norme et bon usage au XVII^e siècle en France » (1996), Javier Suso López revient sur le fait que Vaugelas, en spécifiant le public pour qui était destiné le *bon usage* sous-entendait les « honnêtes gens ». Ils étaient les seuls qui l'émettaient et étaient dans l'obligation de s'y soumettre. Aussi le champ d'action de la langue se retrouvait-il ainsi limité de façon à ce qu'il ne concernait que cette élite. Cette vision élitiste de la norme privait la langue des riches apports des pratiques sociétales de l'époque (usage de la langue). Néanmoins les adeptes de cette vision rétorquaient en précisant que *le critère normatif* prend appui non pas sur l'aspect quantitatif de la langue, mais plutôt sur son aspect qualitatif. (Suso López, 1996). Vaugelas va plus loin en précisant qu'il y a deux types d'usage, un *bon* et un *mauvais*. Le *bon*, c'est celui utilisé par l'élite, le *mauvais*, quant-à lui est celui de la plus grande tranche du peuple. (Tabouret-Keller, 1997)

Toujours dans le même axe de recherche, Andrée Tabouret-Keller (1997) s'inspirant de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1780), explique, qu'animé par le souci et le désir de préserver et surtout de transmettre les trésors de la connaissance humaine, sous tous ses aspects, aux générations futures, Diderot a conçu l'*Encyclopédie*. Aussi était-il préoccupé par un autre souci- celui de la langue. Il affirme que : « la connaissance de la langue est le fondement de toutes ces grandes espérances ; elles resteront incertaines, si la langue n'est fixée et transmise à la postérité dans toute sa perfection ; et cet objet est le premier de tous ceux dont il convenait à des encyclopédistes de s'occuper profondément. » (E 5 : 637). Soucieux donc de la *structure* de la langue, Diderot insiste sur l'aspect *grammatical* dans son ouvrage, un aspect *menacé* par l'usage dont font les gens du *peuple*, de la langue. Nous retrouvons ici la vision élitiste édifiée par Vaugelas. Seulement il y a ceux qui voyaient dans l'*usage* les prémices d'une universalité des langues.

Dans l'article *Usage*, de l'*Encyclopédie*, Nicolas Beauzée (1717-1789), précise, à propos de la notion d'usage, qu'elle opère une transformation *profonde* dans *l'étude du langage*. Il affirme que : « Tout est usage dans les langues, le matériel et la signification des mots, l'analogie des terminaisons, le purisme ou le barbarisme des ensembles. ». Il n'est pas sans intérêt de rappeler que cet *usage* s'oppose au *bon usage* de Vaugelas. Pour Beauzée, l'*usage* recouvre non seulement la langue pratiquée et partagée par les peuples, mais aussi la

façon dont il affecte le sens, voire même la construction des mots de cette langue. (Tabouret-Keller, 1997)

1.2. La norme en linguistique

Au sujet de la *norme* en linguistique, il est question d'une opposition entre *ce qui est* (le réel) et *ce qui doit-être* (la valeur). Nous nous retrouvons donc inévitablement à expliquer cette distinction entre normes *objectives* et normes *subjectives*, que beaucoup de chercheurs utilisent afin de rendre compte du phénomène de la *normativité* de la langue. « *On peut envisager une norme comme une prescription ou une règle, c'est-à-dire un type de proposition reconnaissable en ce qu'il peut généralement être paraphrasé par une phrase introduite par devoir. En ce sens, le prescriptif ou le normatif s'oppose au descriptif ou constatif.* » (Auroux, 1991 : 81).

André Martinet (1974) fait la distinction entre la norme *descriptive* et la norme *prescriptive*. Vu d'un angle prescriptif, et donc linguistique, une même langue est sujette à de multiples *normes de réalisation*. En effet, il semble y avoir autant de normes que de classes sociales, à titre d'exemple : - le parler des paysans est différent de celui des politiciens, ils n'obéissent pas aux mêmes normes. Vu d'un angle prescriptif, et donc grammatical, ne compte que la norme *puriste*, celle qui sélectionne entre tous les usages, ceux qui tendent vers le « bon usage » dont les critères reposent, entre autres, sur l'étymologie et la filiation linguistique. (Charaudeau & Maingueneau, 2002)

Il s'agit donc ici de spécifier les domaines d'application de la norme, pour en définir l'usage, c'est-à-dire entre le métalinguistique, où la langue est un objet d'étude abstrait et l'épilinguistique, où elle est un produit social, sachant que pour Bourdieu, « *La « norme » linguistique s'impose à toutes les normes de la « communauté linguistique » et cela tout particulièrement sur le marché scolaire et dans toutes les situations officielles ou le verbalisme et la verbosité sont souvent de rigueur.* » (1982 :39)

L'introduction du mot *norme* dans le lexique français a suscité bien des réactions de la part des spécialistes du domaine. Cité par Siouffi et Steuckardt (2001 : 25), Pierre Larousse le décrit comme étant un mot nouveau qui attire l'attention de celui qui l'entend pour la première fois. Pour lui, la « norme » est l'état d'équilibre résultant du mouvement de la balance des forces. C'est l'état *normal*. Il y a donc cette idée d'équilibre à atteindre, et cette idée de souci quand les écarts se font ressentir. Le mot *norme* n'a donc été concrètement utilisé en linguistique qu'au début du XX^e siècle, Damourette et Pichon, cités par les mêmes auteurs, l'ont souligné. En effet, ils affirment que les locuteurs possèdent leurs propres manières de parler leur langue, que ces manières ne sont pas forcément en contradiction avec

« la » langue. Néanmoins, si le but de l'utilisation de la langue est autre qu'épilinguistique, l'utilisateur de la langue devra se doter d'éléments de lexique et de grammaire. D'où l'émergence de cette nécessité de conformité à une certaine exigence : la norme, qui régule les productions épilinguistiques.

Un sens plus spécifiquement linguistique du mot « norme » a été proposé pour la première fois, selon Baggioni, cité par Marouzeau dans le *Lexique de la terminologie linguistique* (1936) où il s'agit des critères qui définissent une langue au sein d'un groupe social. Cette langue peut être considérée, soit comme un modèle à suivre, soit comme un fait assez *homogène* pour susciter chez les locuteurs le sentiment de son unité. (Siouffi & Steuckart, 2001 : 9)

En parcourant les écrits de ces spécialistes de la langue, nous ne pouvons pas nous empêcher de remarquer une certaine ambiguïté quant au sens et à l'emploi du mot « norme ». Si nous nous référons à leurs définitions, nous réalisons qu'il peut ne s'agir que d'une description des règles qui gèrent les usages de la langue dans une communauté linguistique. Ceux qui étaient en quête du « bon usage » de la langue, ont continué leur quête à travers l'introduction de la notion de « norme ». C'est cet aspect problématique qui pousse les linguistes et les autres spécialistes de la langue, à *redouter* cette notion et la considérer comme un tabou. « *Le terme de « norme » renvoie aux problématiques les plus brûlantes des sciences du langage.* » (Bavoux, Prudent & Wharton, 2008 : 8). Cité par les mêmes auteurs Helgorsky ajoute que c'est en ce terme que « *se retrouvent les refus ou les repentis et les hésitations des linguistes dans la délicate entreprise de définition de la « langue »* » (1982:1)

1.3. La norme en sociolinguistique

Travailler sur la *norme* revient à traiter de la langue sur un double versant : linguistique et social. Boucherite évoque « *le besoin de réinsérer la réalité psycho-sociale dans laquelle se déroule l'activité langagière.* » (2002 : 28). Cette activité langagière est soumise à des facteurs divers qui ont trait à la pédagogie, la sociologie, la psychologie, la politique, l'identité, la psychanalyse et la symbolique, c'est-à-dire à tout ce qui touche l'être humain dans ses activités quotidiennes. Ces facteurs, ajoute Boucherite, contribuent à la construction des jugements de valeurs qui vont au-delà du linguistique, et plus vers le social. D'où l'évolution du concept de norme et celui d'autres concepts comme celui de l'imaginaire linguistique.

La norme n'a été bien cernée comme notion qu'avec l'avènement de la sociolinguistique. En effet, tous les discours qui étaient jugés plus ou moins incorrects par la linguistique, ont été pris en considération par la sociolinguistique. C'est ainsi que le mot

norme s'utilise désormais au pluriel. Il s'agit d'un ensemble de normes qui gèrent les usages de la langue dans une communauté linguistique donnée, et qui obéissent à l'évolution de celle-ci, aux changements qui s'y opèrent et qui affectent, à leur tour la langue. Lorsqu'une pratique langagière se propage et se généralise, elle revêt une certaine notoriété linguistique qui lui confère le statut de *norme*, à laquelle se plient les membres de la communauté linguistique. Sachant que cette pratique peut ne pas faire partie du « bon usage », cependant elle est considérée d'une manière positive. Cet *usage* de la langue contribue à remédier aux problèmes rencontrés par les locuteurs. C'est ce qu'affirme Frei (1929), cité par Boyer (1996). Il ajoute qu'il s'agit d'une forme d'*autorégulation* et ces *incorrections* aident à corriger la langue au fur et à mesure que celle-ci est utilisée. Comme c'est le cas du concept d'*erreur*, qui, au lieu d'être une source de sanction, oriente vers la forme correcte.

Le besoin d'adapter la langue aux situations de communication du quotidien en plus de la contrainte du temps et de l'espace, impose à cette langue, une norme *de circonstances* - une norme, entendons-nous bien, qui diffère du « bon usage », mais qui n'en reste pas moins opérationnelle, voire effective. Il s'agit d'un souci d'économie de la langue, de simplicité voire même de rapidité, il n'est nul besoin de phrases longues et bien faites, un minimum de mots, voire de lettres, suffit. Nous pouvons citer à titre d'exemple, le langage SMS qui bouscule toutes les normes jusque-là établies. C'est un des usages de la langue. Le « bon usage », qui était (et qui est d'ailleurs toujours) considéré comme étant la norme, s'oppose à l'usage que les utilisateurs de la langue développent en situation de communication. Il est question d'étudier l'intervalle séparant les normes descriptives et les normes prescriptives.

D'après Labov, la norme est tributaire de la communauté linguistique qui réagit aux variations et aux normes prescrites imposées par l'appartenance socioculturelle des locuteurs et donc par leur identité. « *En effet chaque groupe social manifeste inconsciemment son identité en adoptant certaines variantes qui les distinguent des autres groupes mais tous partagent les mêmes normes légitimes, même les groupes qui ne les mettent pas en pratique.* » (Boyer, 1996 :91)

1.4. Entre *norme* et *usage*

Alain Rey est à l'origine de la distinction entre les trois types de normes à savoir : la norme subjective, la norme objective et la norme prescriptive. Elles sont les normes « phare » et autour d'elles se construisent d'autres formes de normes en fonction des pratiques langagières des locuteurs.

Dans son article *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, Alain Rey commence avec la réflexion suivante « *Aucune langue n'échappe à ceux qui l'utilisent.* »

(1972 : 4). C'est dire que la langue évolue, qu'elle change, qu'elle vit et meurt grâce et à cause de ses locuteurs. Ils la façonnent selon leurs perceptions, selon leur vécu social, selon la norme dominante. Et à propos de la norme il affirme qu'il existe deux concepts qui lui sont sous-jacents, à savoir : *normal* et *normatif* qui renvoient dans le lexique courant à *loi* et *règle*. Rey explique que *loi* a trait à tout ce qui est en relation avec une autorité suprême alors que *règle* est une fin en soi, une réalité à atteindre. « *Si la loi, historiquement, est ce qui doit être obéi, la norme est ce qui doit être réalisé.* » (Ibid : 5)

F. Gadet l'explique dans *La variation sociale en français* : elle affirme qu'il faut savoir différencier « *norme objective, observable, et norme objective, système de valeurs historiquement situé. Dans le premier sens, lié à normal, il renvoie à l'idée de fréquence ou tendance, et il peut être utilisé au pluriel, au contraire du second sens, reflété par normatif ou normé, en conformité à l'usage valorisé (la Norme, qu'a pu être dite fictive).* » (2007 : 19) D'ailleurs l'une ne peut exister que par rapport à l'autre. Elles se servent, mutuellement, de repères. Leurs images se reflètent dans un même miroir, celui de la société.

La norme est un concept qui est en étroite relation avec les pratiques d'une langue, elle définit, dans la plupart des cas, le niveau des locuteurs et des représentations qui résultent de leur perception des langues. Pour A. Rey la langue elle-même est une norme, chez les individus d'un même groupe social. Il avance que c'est un « usage établi » par la société et qu'il convient de suivre. « *La notion d'usage correspond à la conscience de la socialité et donne accès à la saisie intuitive du procès communicatif, notamment par la perception des écarts. La difficulté partielle à se comprendre fait concevoir la pluralité des usages d'une même langue, et suggère enfin l'idée de code.* » (Rey, 1972:12)

1.4.1. Normes prescriptives et normes descriptives

Alex Vanneste (2005), propose, en ce qui concerne la norme, une distinction entre le grammairien et le linguiste. Pour le grammairien dont l'attitude est principalement prescriptive, la norme représente un corps de règles à respecter. Pour le linguiste, il est plutôt question d'une sorte d'accord tacite entre les locuteurs, d'une convention qui définit les termes des échanges langagiers. Il s'agit de la norme descriptive ou objective. Le même auteur propose un tableau où il souligne la distinction entre ces deux types de normes (Vanneste, 2005 : 82).

Normes prescriptives	Normes descriptives
subjective	objective
évaluative	observationnelle
explicite	implicite
historique	synchronique
idéale	spontanée, réelle
<i>Soll-Norm</i>	<i>Ist-Norm</i>
codifiée	non codifiée
diachronique	synchronique
<i>Sozialwissenschaften</i>	<i>Naturwissenschaften</i>
construite	donnée
collective	sociale / individuelle

Ce tableau résume, en quelque sorte, l'essentiel des deux types de normes en question, à savoir les normes prescriptives et les normes descriptives. Les premières émanent de l'abstraction même de la langue, quant aux deuxièmes, elles se construisent par rapport aux conditions réelles de la production de la langue. Nous devrions, néanmoins, expliquer que les deux verbes allemands cités : *soll-Norm* et *ist-Norm* signifient respectivement *devoir* et *être*. Que la norme prescriptive exige de suivre les règles, tandis que la norme descriptive décrit la langue telle qu'elle est. *Sozialwissenschaften* et *Naturwissenschaften*, renvoient respectivement aux sciences sociales où le grammairien dicte les règles, et aux sciences naturelles où « *c'est l'emploi qui régit l'usage de la langue.* » (Vanneste, 2005 : 83).

Par ailleurs, les normes descriptives sont fortement liées aux normes de fonctionnement, appelées aussi normes de fréquence ou normes objectives, et qui concernent les pratiques linguistiques adoptées par les membres d'une communauté linguistique. Ces normes, bien qu'implicites, sont obligatoires.

A. Rey explique que les normes objectives sont une abstraction loin des jugements de valeur spontanés des locuteurs. « *En effet, comme il ressortait de l'analyse hjelmslévienne, la norme au sens objectif est une abstraction au moins aussi éloignée de la conscience phénoménale que l'est le système, et, si la conscience linguistique peut la saisir, ce n'est que par le sentiment complémentaire et correctif d'un usage prédéfini, majoritaire, unifiant, établi de manière finaliste pour faire régner une loi que le système linguistique est impuissant à assurer seul.* » (1972 : 12)

Les normes prescriptives sont aussi appelées normes sélectives et proposent une série de normes de fonctionnement comme un modèle à suivre. Cette sélection repose sur des arguments esthétiques. On peut évoquer le capital symbolique détenu par les classes supérieures et soutenu par les grammairiens gardiens du « bon usage » qui se réservent le droit de sélectionner les normes reflétant le capital symbolique et de les prescrire à la société. Ces gardiens du « bon usage » sont ceux qui émettent les normes prescriptives, leur but étant d'identifier et de promouvoir les bonnes formes. Ils ont un impact important dans la *codification*, la *standardisation* et la *normalisation* d'une langue (Moreau, 1997). « *La norme est donc un concept arbitraire qui dépend de l'histoire de la langue, de son évolution, de ses modes. Elle est toujours liée à une époque historique précise.* » (Robert, 2002 : 116). La norme n'est donc pas un concept figé, elle évolue avec l'usage que l'on fait des langues, elle change avec les événements qui façonnent la société et obéit au détenteur du capital symbolique.

1.4.2. Autres types de normes

En plus des normes prescriptives et des normes descriptives, il existe d'autres types de normes :

1.4.2.1. Les normes évaluatives

Ce sont celles qui nous intéressent plus particulièrement parce qu'elles traitent de la subjectivité et ont trait aux attitudes et aux représentations. Leur rôle est de rattacher aux formes tout ce qui relève de l'esthétique, de l'affection ou de la morale. Quand c'est le capital symbolique qui s'accapare la priorité, il est question de formes qui sont qualifiées de *belles*, *élégantes*, etc. Les autres formes non retenues par le capital symbolique sont jugées inappropriées voire vulgaires. Les normes évaluatives sont donc subjectives de par leurs critères d'appartenance au sujet parlant. Elles peuvent être implicites ou apparentes, dans le deuxième cas, elles sont sources de stéréotypes. (Moreau, 1997). Faits confirmés par Gadet

(2003) qui souligne que les locuteurs se retrouvent contraints d’user de ce type de norme de par son appartenance à la collectivité. Cette contrainte collective entrainera des évaluations sous forme de jugements des pratiques quotidiennes. La norme subjective a pour support la norme objective, et pour écrin, la société.

1.4.2.2. Les normes fantasmées

Toujours dans le domaine des représentations où les individus appartenant au même groupe social, se construisent une série de perceptions sur la langue et son utilisation. Ces perceptions ne sont pas forcément liées à la réalité sociale. Faisant partie de la culture épilinguistique du groupe social, les normes fantasmées peuvent être individuelles ou collectives et peuvent facilement intégrer le champ d’action des autres types de norme. Aussi faut-il préciser que ces normes traitent de la façon avec laquelle les membres du même groupe social perçoivent la norme, et les définitions qui lui sont attribuées. Beaucoup de locuteurs perçoivent la norme comme une entité abstraite, difficile à atteindre, et quasi absente dans les usages des membres de leur communauté, c’est notamment le cas pour la francophonie.

1.5. De la norme linguistique à la norme endogène

Nous avons vu dans ce qui a précédé, que la norme est un concept qui évolue et qui s’adapte aux changements linguistiques. Ces changements sont, eux aussi sujets à des facteurs sociaux qui affectent la langue et réorientent ses usages. Dans cette perspective nous abordons la norme *endogène*, qui n’est, en fait, qu’une autre version normative des pratiques langagières dans une communauté linguistique donnée. Mais qu’entendons-nous par norme endogène ? *Endogène* désigne une pratique momentanée au sein d’une communauté linguistique et qui est déterminée par l’intervention de circonstances sociolinguistiques spécifiques. *Norme*, renvoie non pas aux règles ou aux prescriptions mais plutôt au bon usage adopté par la *haute* classe et que la classe moyenne prend pour modèle. De par son utilisation quasi quotidienne par les membres de la communauté linguistique, cette norme peut être qualifiée *d’endogène* (Moreau, 1997). Il est question ici de l’usage courant de la langue. Un usage qui opère par rapport à *la* norme détenue par la haute classe. Aussi peut-il être question de norme endogène quand, dans une communauté linguistique, s’introduit une langue autre que la langue pratiquée au sein de cette communauté, la colonisation étant un exemple pour l’implantation des langues dans les communautés colonisées qui, par la suite, se retrouveront confrontées à une nouvelle variation de leur langue. Cette variation est un mélange des deux langues. Les normes étant entremêlées constitueront ainsi *la norme endogène*. En d’autres

termes, il y a coexistence entre deux normes, la première importée ou *exogène*, la deuxième locale. (*ibid*).

Le concept de *norme endogène* est à l'origine d'études entreprises dans des pays africains. Il a été, tout d'abord, utilisé par les spécialistes de la langue française étudiée hors de la France, il s'est ensuite répandu dans d'autres pays et continents, notamment les pays du Maghreb, l'Europe et l'Amérique. Cette norme est véhiculée à travers les parlers vernaculaires dont la structure n'obéit pas forcément aux normes du français de la France. Les spécialistes ont donc remarqué que le français pratiqué en Afrique était différent de celui pratiqué dans l'hexagone, et qu'il s'agit en fait d'une variation. « *Il devient évident aux yeux des linguistes que le français s'accommode de modes d'énonciation, de schème cognitifs, d'une production néologique inconnus du français de France.* » (Bavoux, Prudent & Wharton, 2008 : 8). Cette variation résulte des facteurs suivants : le contact du français, dans les pays déjà cités, avec les autres langues qui lui ont greffé leurs particularités. Les populations de ces pays ont adapté cette langue à leurs besoins communicationnels. Ces mêmes populations ont apporté des modifications sur cette langue, chacune selon ses propres ressources linguistiques. (Calvet, Moreau, 1998 : 4). Nous pouvons signaler à ce niveau, la prise en considération de l'impact des différents milieux sur la langue cible, c'est cet impact qui va modeler la variation qui en résultera. « *Cette diversité, que l'on retrouve chaque fois qu'une langue se répand sur un vaste territoire, relève d'une analyse écolinguistique, préoccupée de l'influence de milieux différents sur ce qui est au départ une seule et même langue.* » (*Ibid*)

Devant ce duel linguistique (coexistence de deux langues), les membres de la communauté peuvent adopter deux attitudes. La première serait de résister à l'invasion de la norme exogène, une résistance qui sera partiellement vaine puisque cette norme s'infiltrera à leur insu dans leur parler. La deuxième attitude est d'adopter cette norme est d'en faire un parler officiel. Dans le premier cas nous pouvons citer l'Algérie, où le français s'est implanté depuis 1830. Au début et après avoir été rejeté, le français a été adopté par la population algérienne qui en a usé dans divers domaines (éducation, économie, politique...) et tel est resté le cas après l'indépendance, mais après l'arabisation des enseignements et la dégradation du statut et du niveau du français, nous assistons à l'émergence d'un nouveau type de français caractérisé par l'emploi d'un mélange de mots arabes et français. Il s'agit du procédé d'algérianisation du français. C'est ce qui représente une sorte de norme endogène. Aussi est-il question de l'apparition d'une nouvelle variation du français, tant les sons sont prononcés d'une manière *autre*, surtout dans les villes du sud où le français se pratique de moins en moins. (Bedjaoui, 2012).

En ce qui concerne le deuxième cas nous pouvons citer les pays africains qui utilisent la langue française comme langue officielle, et la pratiquent dans leurs interactions quotidiennes en lui attribuant les marques de leur identité africaine. Nous ne pouvons pas avancer qu'il existe en Algérie un argot français proprement dit, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire ou au Burkina Faso ou dans d'autres pays africains où les fonctions de la langue française ont subi des modifications selon les besoins de la population. Les locuteurs africains se sont appropriés cette langue étrangère en lui attribuant une fonction identitaire alors qu'elle n'était, au début, que véhiculaire. « *Nous pouvons voir dans ces adaptations cryptiques, ou ludiques ou tout simplement contextuelles de la langue imposée, le produit d'une appropriation, du passage d'une fonction véhiculaire à une fonction identitaire qui s'accompagne de modifications formelles propres à chaque contexte, à chaque situation* » (Calvet, Moreau, 1998 : 5)

Louis-Jean Calvet et Marie Louise Moreau en ont fait la synthèse dans *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Le contact du français avec la (ou les) langue (s) déjà existant dans ces pays ne le laisse pas intact et s'en trouve imprégné d'une manière ou d'une autre. De même, les locuteurs dans ces pays, de par leur utilisation individuelle ou collective du français, l'adaptent à des situations diverses. Ce qui donne comme résultat, un français autre que le français parlé en France.

Dans *Pour une écologie des langues du monde* L.-J. Calvet use des termes d'*acclimatation* et d'*acclimatation*, ce dernier renvoie à la possibilité qu'une langue étrangère puisse se reproduire dans un milieu autre que le sien, un milieu qui lui est donc nouveau. Ce qui veut dire que le français est en train de s'acclimater en Afrique.

« *L'acclimatation implique une évolution de certaines caractéristiques de l'espèce qui lui permet de se reproduire dans son nouveau milieu. Le français est peut-être en train de s'acclimater en Afrique, d'y remplir une fonction identitaire et d'y prendre des formes spécifiques qu'annonceront à terme l'émergence d'une nouvelle génération de langues autonomes.* » (Calvet, 1999 : 142)

1.6. La (ou les) norme (s) ?

Lors de sa communication au colloque de Suceava¹, Anne-Marie Houdebine-Gravaud, a choisi comme thème : *Norme et Normes*.

¹Colloque International des Sciences du Langage « Eugen Coșeriu » (Chișinău – Suceava - Cernăuți) XI- ème édition Chișinău, 12-14 mai 2011, *Norme-Système-Parole : Codimension actuelle*.

Au début elle revient sur le caractère polysémique de la notion de *norme*, elle parle de manque de précision scientifique.

Elle cite comme chercheurs dans le domaine, Canguilhem et Alain Rey qui proposent tout un champ lexical autour du mot norme. Houdebine souligne l'impossibilité de tracer des frontières entre le normal et le pathologique, termes utilisés par Canguilhem. Ce qui paraît faux aujourd'hui peut devenir norme régulière dans le futur. Houdebine fait remarquer qu'il n'y a pas de contraire au mot *norme*. À *normalité*, elle oppose *anormalité*, pour laquelle elle propose des mots équivalents tels *exception*, *irrégularité*, *non-normal*... Elle va encore plus loin en proposant *choquant*, *bizarre* et *pathologique*. Elle pense que l'ambiguïté et le manque de précision de *norme* lui procure une interprétation du côté de l'anomalie et de l'incorrect plutôt que du côté de l'irrégularité, ce qui renvoie à la prescription, voire l'imposition et donc au *normatif* plutôt qu'au *normal*. Comme conséquence à ces jugements de valeurs nous récoltons des représentations du type : « mauvais français » ou « inacceptable », à titre d'exemple.

Dans son intervention, Houdebine dresse une sorte d'état des lieux de la notion de norme et de ses usages actuels, aussi présente-elle des éclaircissements à propos de ce terme selon les diverses écoles linguistiques. En conclusion Houdebine souligne la polysémie du terme *norme* au singulier. Il n'y a pas *une* norme mais plutôt *des* normes. Le mot est employé le plus souvent au pluriel, comme c'est le cas pour *norme(s) descriptive(s) / norme(s) prescriptive(s)* ou *normes descriptives*.

Aussi déconseille-t-elle de l'utiliser au singulier, tout en précisant l'utilisation qui en est faite. Enfin pour souligner l'importance de la prise en charge des normes par les études linguistiques, elle cite Rey (1972) : « *Seule une linguistique de la norme objective, de ses variations et de ses types, sous-jacents aux variations des usages et une étude systématique des attitudes métalinguistiques dans une communauté utilisant le même système linguistique (langue ou dialecte selon la définition du système) pourront fonder l'étude des normes subjectives, des jugements de valeur et de leur rétroaction sur l'usage* ». Le mot *norme*, ne peut donc pas être envisagé au singulier. Il y a autant de normes que d'usages dans une même langue. C'est cet aspect pluriel de la norme qui confère aux pratiques leur richesse et leur variété. La langue étant une activité naturelle, elle a tendance à ne pas se plier systématiquement aux exigences de la norme imposée. Les locuteurs ne réfléchissent pas forcément à tout ce qu'ils produisent comme discours. Par conséquent, faute de normativiser la variation on varie la norme. En d'autres termes, on fixe les normes en fonction des productions langagières des membres de la communauté linguistique. Il s'agit essentiellement de productions épilinguistiques qui échappent à l'emprise de la norme imposée par le « bon

usage ». Donc pour la question : la (ou les) norme (s) ? Nous répondons qu'il est pratiquement impossible de conjuguer la norme au singulier, qu'elle ne peut être conçue qu'au pluriel, à l'image du locuteur qui de par sa nature est pluriel. Canguilhem (1966) le souligne en affirmant que cette pluralité normative est un signe de sainteté de l'être humain.

Il est à notre sens significatif, que le concept de norme soit considéré non pas au singulier, mais plutôt au pluriel. Il y a autant de normes que de variations, c'est le principe de la linguistique variationniste. Nous allons donc essayer, dans ce qui va suivre, de mettre en exergue la notion de variation tout en soulignant ce qui la lie à celle de norme.

1.7. Normes et variations

La notion de *norme* qui renvoie à l'idée de règles, d'ordre et de consensus, ne peut que croiser, sur sa trajectoire, celle de *variation*, qui elle, renvoie aux changements linguistiques qui s'opèrent sur les langues suite à un changement dans la société. « *Aucune langue ne se présente comme un ensemble unique de règles. Toutes connaissent de multiples variétés ou lectes.* » (Moreau, 1997 : 283). Faits que confirme F. Gadet : « *il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce qu'établit l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses. La réalité des pratiques des locuteurs comme de leurs évaluations sur les façons de parler, attestent de différences, d'inégalités et de discriminations* » (Gadet, 2007: 7).

1.7.1. Classification des variations

Les phénomènes variables sont habituellement classés selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs, et les activités qu'ils pratiquent, comme le précise Gadet (2007) :

- Diachronie, ou changement selon le temps : les langues changent forcément à travers le temps. Elles évoluent et parfois elles meurent. On peut retrouver plusieurs variantes d'une même langue.
- Diatopie, ou changement selon l'espace : il s'agit de dialectes ou patois, ces parlers qui diffèrent d'une zone géographique à l'autre, à cause de la différence des groupes sociaux qui les parlent. « *La diversité diatopique est le premier type de variation pris en compte dans l'histoire des sciences du langage et c'est là que la variation a été la plus ample.* » (Ibid : 08)
- Diastratie : ou changement social, ceci renvoie à la stratification sociale ou une même langue est parlée de différentes manières par les différentes couches sociales qui coexistent dans une même société.

- Diaphasie, ou changement situationnel : il est question ici des répertoires langagiers des locuteurs qui s'adaptent aux situations de communication auxquelles ils sont confrontés.

Gadet propose de considérer la diversité de canal oral ou écrit comme appartenant à la dimension diaphasique, or Alberto M. Mioni (1983), a ajouté à cette *architecture variationnelle*, proposée à l'origine par Eugenio Coseriu (1966 ; 1973), un cinquième élément, la *diamésie*, qui traite du canal oral ou écrit. Il s'agit à ce niveau de cerner la différence entre l'usage de l'oral et de celui de l'écrit (Jacob Wüest, 2009), et de décrire un usage qui varie selon les situations de communication en ce qui concerne l'oral, et selon l'objectif visé en ce qui concerne l'écrit. Il est vrai que les locuteurs n'utilisent pas les mêmes formes à l'oral et à l'écrit.

Aussi faut-il mentionner le fait qu'il existe d'autres types de variations qui ne sont pas moins importantes que celles déjà citées. Ce sont des variations liées à l'âge, au sexe, aux croyances ou encore à la géographie.

Ces variations influencent, d'une manière ou d'une autre, la norme ainsi que sa perception chez les individus de la même communauté linguistique. Une perception qui, nous allons le découvrir dans la partie qui va suivre, affectera le comportement linguistique des membres dans un même groupe social, de façon à ce qu'ils se sentent obligés d'adopter un comportement qui n'est pas le leur afin de s'aligner avec les détenteurs de la norme. Il s'agit du sentiment d'insécurité linguistique qui explique les conséquences d'une perception erronée de la langue et de sa norme. Qu'est-ce-que l'insécurité linguistique ? Quelle est son origine ? Quelles sont ses causes et ses conséquences ? Nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations dans ce qui suivra.

2. Insécurité linguistique

Travailler sur la perception du français chez les apprenants algériens fréquentant les écoles privées des langues étrangères, revient à connaître leur comportement linguistique vis-à-vis des normes qui gèrent cette langue et par conséquent connaître le degré de maîtrise de cette langue par ces apprenants. Ce n'est qu'à ce moment que nous saurons si oui ou non ces apprenants sont touchés par l'insécurité linguistique. Leur perception du français peut nous informer sur leur niveau de *sécurité/insécurité* linguistique. La valeur de la perception, positive soit-elle ou négative, est en mesure de guider nos hypothèses et de nous renseigner sur la relation de ces locuteurs à la langue qu'ils essayent d'apprendre ou de (ré) apprendre.

2.1. Retour aux sources

2.1.1. Ce que doit l'insécurité linguistique à la sociolinguistique

Ce n'est guère une coïncidence si le « concepteur » de la sociolinguistique est lui-même celui de l'insécurité linguistique. William Labov, en redessinant la géographie de la linguistique, a permis à la langue d'effacer les frontières imposées par la linguistique qui limitait les aspects de son étude. En effet, pour Labov, « *la sociolinguistique, n'est pas une des branches de la linguistique (...) : c'est d'abord la linguistique, toute la linguistique – mais la linguistique remise sur ses pieds.* » (Labov, 1976 : 9). Labov a procédé à une *déconstruction* puis à une *reconstruction* au niveau des théories linguistiques qui traitaient de la langue en tant qu'objet d'étude pour soi et en soi. « *La langue est un fait social, l'étudier requiert qu'on exclue du langage toute variation.* » (Ibid : 12), la *destruction labovienne* a brisé, dans une première action, l'association de ces deux propositions, elle a gardé la première pour reconstruire la deuxième : « *son étude requiert la mise à jour de tout ce qu'il y a de système dans la variation du langage.* » (Ibid). D'où la première action de la *reconstruction labovienne* qui consiste à reconsidérer la question des données linguistiques, qui sont construites, à l'origine, à partir de corpus limitant les variations de la langue. Labov, au contraire, sollicite le travail sur les variations par le biais d'enquêtes sur le terrain. L'exemple de l'enquête de Martha's Vineyard (1961-62), appuie la prise de position de Labov contre la linguistique saussurienne. Il a prouvé « *qu'on ne saurait rendre compte de l'évolution linguistique indépendamment de la communauté où elle se fait (...)* » (Ibid : 15). Les travaux de Labov ont déclenché un autre mécanisme de recherche chez les spécialistes de la langue. Une réelle transposition s'est opérée quant aux objectifs liés à ce domaine. Il n'est plus question de se cantonner dans un laboratoire pour étudier un élément en soi et pour soi, mais il s'agit désormais d'aller sur le terrain pour découvrir tout ce qui fait cet élément, et l'étudier par rapport à tous ses constituants.

Pour Canut (1995), le concept d'insécurité/sécurité linguistique est le résultat de la considération de l'auto-évaluation des locuteurs, qui a trait aux « normes évaluatives subjectives » qui se dégagent du discours épilinguistique de ces locuteurs. Elle propose le terme d'*instabilité linguistique*, parce que, selon elle, cette considération est insuffisante pour deux raisons : la première est qu'il n'est pas seulement question de classer les locuteurs et la deuxième est que la sécurité/insécurité varie fortement selon les situations. (Calvet & Moreau, 1998)

2.1.2. Itinéraire du concept d'insécurité linguistique

Dans *Sociolinguistique. Concepts de base* (1997), M. Francard donne, en détails, les principales étapes du développement du concept d'insécurité linguistique. W. Labov fut le premier à utiliser ce concept lors de ses travaux sur la stratification sociale à New York (1966). Il avait remarqué qu'une différence existait entre ce que produisaient certains locuteurs et ce qu'ils prétendaient produire. L'écart observé entre la prononciation effective et celle qu'ils prétendaient réaliser témoigne de la présence d'insécurité linguistique qui pousse les membres de la petite bourgeoisie, essentiellement concernés par ce phénomène, à l'hypercorrection. De ce fait ils dénigrent leur propre façon de parler et tendent à adopter celle de la classe dominante, auprès de laquelle, ils aspirent à se rapprocher.

P. Bourdieu (1982) s'inspire des travaux de Labov et met en évidence le concept d'insécurité linguistique en travaillant sur les productions des locuteurs de la classe dominée. Des productions caractérisées par des corrections continues, jalonnées par les aspects stigmatisés de la façon de dire de la classe dominante. Et ceci faute de capital économique et capital culturel. Ces locuteurs sont dominés par les productions linguistiques de la classe dominante sans pour autant contester cet état de soumission linguistique. Bourdieu cité par Moreau décrit cet état second d'un locuteur insécurisé : « *ou dans le désarroi qui leur fait perdre tous leurs moyens* » les rendant incapables de « *trouver leurs mots* », comme s'ils étaient dépossédés de leurs propre langue. » (Moreau, 1997 : 171)

P. Trudgill (1974), quant à lui, a observé un écart chez des locutrices en Grande Bretagne. Elles ont tendance à user de formes prestigieuses qu'elles n'utilisent pas d'habitude et sont donc, elles aussi, sujettes à l'insécurité linguistique. Par cet acte, ces locutrices *insécurisées*, aspirent à adopter les formes *légitimes*. Signalons à ce propos, que Labov a été le premier à souligner le fait que « *les femmes apparaissent davantage en proie à cette insécurité linguistique.* » (Singy, 1998 : 12). Aussi remarque-t-il que l'indice d'insécurité linguistique est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Cette constatation est confirmée par d'autres travaux effectués par des chercheurs qui ont été interpellés par cette disparité entre les hommes et les femmes, dans leurs sociétés respectives. Ces travaux en question sont cités par Singy dans son ouvrage *Les femmes et la langue* (1998).

M. Francard, quant à lui, évoque le Moyen Âge comme étant l'époque où, déjà, l'insécurité linguistique était observée chez les gens qui n'arrivaient pas à parler le français de l'Ile-de-France. Sont cités à titre d'exemple, l'auteur Conon de Béthune du Pas-de-Calais et Aïmons de Varennes de Lyon qui attestent être incapables de produire « *une parole française* » (Moreau, 1997 : 172)

Les Français devant la norme, de Gueunier, Genouvier et Khomsi (1978), est l'ouvrage qui a pris en charge l'étude de l'insécurité linguistique dans le monde francophone. Les auteurs ont marché sur les traces de Labov, adoptant ainsi ses méthodes et ses théories afin d'étudier les attitudes des locuteurs face à la norme. Ils ont remarqué que le sentiment d'insécurité linguistique était présent là où il y a coexistence entre deux langues, le français et une langue régionale. Cette diglossie accentue le sentiment d'insécurité linguistique. Ce concept a été adopté par ces chercheurs pour mettre en évidence ce malaise que ressentent certains utilisateurs de la langue en face d'une norme fixée par l'académie ou la société.

Gadet a évoqué cette étude (Gueunier et al) dans *La variation sociale en français* ; elle précise qu'ils « ont étudié la perception de la norme orale par les locuteurs et la conscience qu'ils en ont en partant de l'observation que les locuteurs ne « s'entendent » pas. » (2003 : 19). Toujours à propos des mêmes auteurs, elle ajoute qu' « ils mettent en place une méthodologie destinée à montrer l'éventuel décalage entre ce que les usagers disent vraiment, ce qu'ils croient dire, et ce qu'ils savent être la norme. » (Gadet, 2003 : 19). À travers ces expérimentations, ils essaient d'opposer les normes objectives vers lesquelles les locuteurs tendent, aux normes fictives desquelles ils s'éloignent. « Quand il y a conformité entre performance et auto-évaluation, le locuteur est dit en sécurité linguistique, en insécurité s'il y a discordance. (...) Les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à se taire. » (Ibid : 20).

Dans notre travail de recherche, nous avons procédé de la même manière, c'est-à-dire que nous avons adopté ce concept ensuite nous l'avons adapté au contexte algérien. Nous avons visé les apprenants de français, et plus particulièrement, ceux qui apprennent cette langue dans des écoles privées.

2.2. Les pionniers du concept

2.2.1. Einar Haugen, « Schizoglossia »

L.-J. Calvet est parmi les linguistes qui ont travaillé sur l'IL, aussi en déploie-t-il les facettes dans plusieurs de ses ouvrages. Dans *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, il cite Einar Haugen qui, le premier, a employé le terme d'« insécurité » en milieu linguistique, ceci dans un article intitulé *Schizoglossia and the linguistic norm* (1962), où il présente une série de symptômes affectant les locuteurs souffrant de *schizoglossia* « mal au diaphragme et aux cordes vocales, insécurité générale, intérêt porté plus à la forme qu'à la substance des langues. » (Calvet & Moreau, 1998 : 9), Haugen va même jusqu'à utiliser le terme *maladie* en décrivant cette insécurité palpable chez

les locuteurs.² Ainsi Haugen employait cette notion par rapport à une langue possédant plusieurs normes et plusieurs formes. Il explique, dans son article, les voies qui l'ont mené à cultiver ses hypothèses sur l'état d'insécurité dans lequel se retrouvaient les locuteurs pris entre deux idiomes.

Il explique comment ce locuteur est confronté à un dilemme linguistique qu'il n'est pas en mesure d'assumer. Aussi évoque-t-il l'existence d'une norme linguistique et s'interroge sur la place de cette norme dans la société.³

2.2.2. William Labov, « *Sociolinguistic patterns* »

Par contre, la notion d'insécurité linguistique a été citée pour la première fois en 1964, par Labov, dans l'un de ses textes qui ont été regroupés dans *Sociolinguistic patterns* (1973). Calvet explique ce phénomène en s'appuyant sur la description présentée par Labov où ce dernier précise que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement touchés par le sentiment d'insécurité linguistique, et qu'ils préfèrent adopter les formes prestigieuses usitées par la classe dominante. « *Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique, par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effort conscient de correction ; enfin par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité* » (Labov, 1976 : 183).

Il s'agit d'une *quête de légitimité linguistique*, manifestée par un groupe de locuteurs soumis à une domination sociale et « *qui a une perception aiguë tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale.* » (Moreau, 1997 : 171-172).

Entre le marteau et l'enclume, ces locuteurs se perdent entre ce qu'ils parlent et ce qu'ils veulent parler, ce dilemme linguistique les conduit à s'égarer entre ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent être. Ce *va et vient* entre *soi* et le *soi de l'autre* affecte négativement la perception qu'ils ont de la langue ainsi que d'eux-mêmes.

²« *Schizoglossia may be described as a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language. Under favorable or more precisely, unfavorable conditions, the symptoms may include acute discomfort in the region of the diaphragm and the vocal chords.* » (Haugen, 1962:63)

³« *This led me on to ponder the conflict which arises within the individual speaker when he becomes uncertain as to what he ought to say or write because the same linguistic item is presented to him in more than one way.* » (Idem).

Ne pas accepter sa propre façon de parler montre qu'il existe un problème d'ordre psychologique, qu'il est impératif de gérer. Il en va de l'identité même du locuteur. Il faudrait peut-être essayer de revaloriser les parlers socialement et politiquement marginalisés afin que leurs locuteurs puissent gagner en confiance et ne plus se sentir insécurisés.

C'est cette surenchère linguistique qui favorise des parlers au dépend d'autres, qui creuse ce fossé entre les classes sociales et est à l'origine de bien d'autres conflits plus graves encore que ceux de la langue.

2.3. Indice d'insécurité linguistique

Labov est parvenu à une mesure qu'il qualifie de *simple*, de l'insécurité linguistique. Il a adopté une méthode particulière qui a trait au comportement lexical. Il s'agit de présenter au sujet dix-huit mots. Leur particularité réside au niveau de la prononciation qui varie de façon *socialement significative*. Le sujet aura à choisir la forme qui, selon lui, est correcte. Exemple : pour le mot *vase* (vase), il devra choisir entre [veiz] et [va:z] en précisant la forme qu'il utilise d'habitude. Le nombre de fois où il y a une différence ou un *décalage* (terme utilisé par Labov) entre ce qu'il estime correct et ce qu'il utilise effectivement comme forme, constitue l'indice d'insécurité linguistique. D'après Labov, cet indice atteint son plus haut degré au sein de la petite bourgeoisie de New York. Il s'agit donc de mesurer l'opposition entre « usage personnel » et « usage correct ». Labov a remarqué chez les newyorkais, une répugnance envers l'accent de leur ville. Par conséquent, ils fournissent un grand effort afin de modifier leur façon de parler et se réjouissent de savoir qu'ils y ont réussi. Ils aspirent à parler une langue « correcte », différente de celle qu'ils pratiquent. À travers ce comportement, ils incarnent le parfait exemple de l'insécurité linguistique.

Labov s'est beaucoup intéressé au phénomène de l'hypercorrection résultant du sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie, il pense qu'il est à l'origine du changement linguistique. Les locuteurs ont tendance à exagérer dans leur prononciation du (r), « *Un tel dépassement paraît s'écarter de la régularité de comportement manifestée par les autres classes.* » (Labov, 1976 : 193).

Beaucoup de linguistes ont reproché à Labov le fait d'avoir étudié la notion d'IL au sein d'une même et seule langue : l'anglais, « *alors que l'insécurité peut résulter de la coexistence de langues différentes.* » (Calvet & Moreau, 1998:10). Ce qui n'est pas le cas pour Cécile Canut qui prend en compte, à titre d'exemple, le plurilinguisme au Mali.

2.4. Attitudes et insécurité linguistique

À travers une approche épistémologique, L.-J. Calvet a étudié deux notions. D'un côté, les attitudes et de l'autre, l'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique représente un réel obstacle pour les locuteurs qui veulent produire une langue correcte. C'est Wallace Lambert qui, au début des années 60, a mis au point la méthodologie du « locuteur masqué » et ceci pour étudier le bilinguisme franco-anglais à Montréal. Son but était de connaître les attitudes des francophones et des anglophones vis à vis du français et de l'anglais, ceci à partir de certains critères physiques et psychiques.

Sans entrer dans les détails de l'expérience, des juges étaient amenés à évaluer des locuteurs masqués. Ce qui est intéressant c'est que l'évaluation ne se faisait pas au niveau de la voix, mais au niveau des langues elles-mêmes, cette même évaluation reflétait en fait ce que représentaient le français et l'anglais pour ces juges. Ce qui provoque ces réactions stéréotypées ce n'est pas uniquement la langue mais aussi l'accent.

D'autres expériences du même type ont prouvé qu'on attribuait volontairement des évaluations positives pour les locuteurs d'une langue dominante ou d'un accent prestigieux.

Une question s'impose ici : une langue reflète-t-elle toujours le locuteur dans toutes ses dimensions sociales et autres ? Parmi les traits caractéristiques de l'IL, Labov cite « *une dépréciation des usages linguistiques de sa communauté, souci constant de correction linguistique, perception erronée de son propre discours.* » (Moreau, 1997 :173). Tous ces traits affectent d'une manière négative les attitudes linguistiques des locuteurs.

Quand un idiome est apprécié ou déprécié, ce n'est guère du domaine de la linguistique, mais de celui du social. « *Le prestige ou la stigmatisation dont un idiome fait l'objet ne découlent pas de caractères linguistiques intrinsèques, mais des fonctions sociales qu'il remplit ou des activités dans lesquelles il intervient, et des caractéristiques attribuées aux locuteurs qui en font usage.* » (Gadet, 2003 :14). C'est pour dire que la société est à l'origine des perceptions que les locuteurs ont de leur propre idiome.

D'après L.-J. Calvet, les pratiques coexistent avec les représentations, et agissent les unes sur les autres et contribuent aux changements. Elles génèrent en particulier de la sécurité/insécurité qui affecte les pratiques des locuteurs. (Calvet & Moreau, 1998). En évoquant les pratiques des locuteurs, nous allons, dans ce qui suit, voir à quel point il est difficile pour un locuteur insécurisé d'apprendre et donc de maîtriser une langue étrangère.

2.5. L'incidence de l'insécurité linguistique sur le processus d'apprentissage

Nous avons pu observer, dans ce chapitre, que la norme était un élément incontournable dans l'évaluation des pratiques langagières produites par les locuteurs dans les communautés linguistiques, qu'il s'agisse d'évaluation individuelle subjective, ou d'évaluation collective objective. Cette évaluation est conséquente d'une perception des langues pratiquées, qu'elles soient maternelles ou étrangères. L'écart par rapport à cette norme peut conduire son auteur à une exclusion linguistique accentuée par un sentiment d'insécurité linguistique. Ceci dit, ces sentiments négatifs peuvent conduire à l'échec du processus d'apprentissage qui mènera inévitablement vers l'échec scolaire. Vu le lien incontesté entre la notion de norme et celle d'insécurité linguistique et vu qu'il est clair que le non-respect de la première conduit à l'installation de la deuxième, nous pensons qu'il est pertinent pour notre travail sur la perception du français chez des apprenants qui ont déjà *échoué* dans l'apprentissage de cette langue, d'aborder la notion de l'échec scolaire. L'objectif de cette entreprise est de dévoiler les mécanismes sous-jacents à la construction des représentations sur les langues chez les apprenants. Nous allons donc, dans ce qui suivra, essayer de définir cette notion tout en apportant des éclaircissements quant à son impact sur la perception des savoirs enseignés. Aussi proposons-nous une nouvelle notion : *l'échec linguistique*, qui, nous le pensons bien, décrit mieux la situation des apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage des langues étrangères.

2.5.1. La notion de « l'échec scolaire »

Nous allons aborder la notion de l'« échec scolaire » à travers les questionnements de Gadet, qui, en parlant de l'école, avance que les sociolinguistes ont dépassé le stade de l'étude phonique ou syntaxique de la langue, qu'ils s'occupent plus de la langue en usage et de l'inégalité des chances qui peut conduire à l'échec scolaire. Voici les questions qu'elle pose « *Pourquoi une telle différence de réussite d'enfants d'origine sociales différentes ? Quelle est la part de la maîtrise linguistique dans la réussite et dans l'échec ? Y a-t-il une corrélation entre les productions linguistiques et les capacités cognitives en jeu dans la réussite scolaire ? Quelle langue enseigner ? Faut-il accorder une place aux pratiques non standards et multilingues ? La demande sociale va renforcer l'intérêt pour les données vernaculaires.* » (Gadet, 2003 : 69)

En parlant des études stratificationnelles dans *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, C. Baylon évoque le travail de B. Bernstein sur l'échec scolaire. À travers ses recherches dans ce domaine, Bernstein a envisagé un autre type de rapport entre la langue et

les classes sociales pour expliquer les causes de l'échec scolaire chez les élèves appartenant à la classe ouvrière. Selon lui, ces élèves seraient victimes d'un handicap causé par le langage qu'ils utilisent. Un langage limité et pauvre qu'il classe sous un code qu'il qualifie de *restreint*. À ce code restreint, Bernstein oppose le code *élaboré*, qui caractérise le langage utilisé par les élèves appartenant aux classes supérieures.

Afin de mettre en évidence son hypothèse, Bernstein propose l'expérience suivante : on demande à des enfants de raconter une bande dessinée. Les enfants issus de la classe ouvrière utilisent un lexique limité et donnent un minimum d'informations (code restreint), par contre, les élèves appartenant aux familles des classes supérieures donnent une description complète des images en utilisant un vocabulaire riche et bien organisé. À travers cette expérience, Bernstein veut prouver que le code restreint est propre aux enfants de la classe ouvrière, et que le code élaboré est propre aux enfants des classes supérieures. Il avance, néanmoins, qu'il ne s'agit pas de deux langues différentes mais plutôt de deux approches différentes d'une même langue. Il souligne que « *Le rapport au langage varie selon les familles, en particulier dans l'importance qui lui est attribuée dans l'éducation de l'enfant. (...) Il existe une influence réciproque entre la forme du discours apprise et le comportement de l'enfant.* » (Baylon, 2003 : 97)

Dans la même optique, Bernstein ajoute que les enfants des classes supérieures sont mieux préparés avant leur entrée à l'école que les enfants des classes défavorisées, que les premiers sont initiés aux différentes formes du discours, sont prédisposés à se questionner sur les choses et leur sens- à se forger des idées, des opinions. Alors que les autres se cloitent derrière leur langage limité et ne cherche pas à le développer, d'où leurs difficultés à s'exprimer, chose qui risque de les induire en situation d'insécurité linguistique. Bernstein explique que le déficit linguistique chez les enfants de la classe ouvrière est le résultat d'un déficit social déjà existant.

Cette théorie a été longtemps critiquée, entre autres, par Labov qui avance que Bernstein n'avait aucune théorie descriptive et qu'en réalité, il décrivait des styles et non des codes. Il va encore plus loin en dénonçant l'étiquetage des enfants de la classe ouvrière comme étant des personnes déficientes sur le plan intellectuel et linguistique. « *Incapable de maîtriser un code élaboré, et incapable, peut-être de cette clarté de la pensée logique et rhétorique qui est présumée nécessaire pour l'utilisation du code élaboré dans l'expression.* » (Ibid)

Malgré ces critiques, la théorie de Bernstein est adoptée par certains chercheurs comme Bourdieu. Néanmoins d'autres travaux de recherche ont prouvé que les enfants des familles de la classe ouvrière ne sont pas systématiquement victimes de déficiences

linguistiques, et il en est de même pour les enfants des familles des classes supérieures qui ne sont pas automatiquement prédestinés à des carrières brillantes. Dans ce sens Baylon explique dans son livre cité plus haut que « *Cette peinture exacte aurait révélé, dans les rapports entre classes sociales, langage et école, l'action de deux facteurs : un facteur social, indéniable, procurant aux enfants des milieux aisés et cultivés des conditions langagières plus favorables qu'aux autres, et un facteur personnel, exprimant le don, l'intelligence, le goût d'apprendre.* » (Baylon, 2003 : 98)

Bernstein a proposé un tableau (*Ibid*: 96) dans lequel il oppose ses deux codes ; à savoir : le code élaboré ou langage formel et le code restreint ou langage public. Nous nous intéressons, particulièrement, au code restreint parce qu'il reflète, en quelque sorte, les compétences langagières des apprenants des écoles privées de langues étrangères, c'est-à-dire le public dont nous avons utilisé un échantillon pour notre travail de recherche.

Langage formel (langage des classes supérieures)	Langage public (langage des classes populaires)
1. Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe ;	1. Phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, à syntaxe pauvre ;
2. Nuances logiques et insistance véhiculée par une construction de la phrase grammaticalement complexe, et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées.	2. Usage simple et répétitif des conjonctions ou des locutions conjonctives (<i>donc, alors, et puis, parce que, etc.</i>) ;
3. Usage fréquent de propositions qui indiquent des relations logiques, comme de propositions indiquant la proximité spatiale et temporelle ;	3. Usage rare des propositions subordonnées servant à subdiviser les catégories initialement employées pour traiter du sujet principal ;
4. Usage fréquent des pronoms impersonnels, « il », « on » ;	4. Incapacité de s'en tenir à un sujet défini pendant un énoncé, ce qui facilite la désorganisation du contenu de l'information ;
5. Choix rigoureux des adjectifs et des adverbes ;	5. Usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes ;

6. Impression individuelle verbalisées par l'intermédiaire de la structure des relations entre les phrases et à l'intérieure de la phrase, c'est-à-dire d'une manière explicite ;	6. Usage rare de la tournure impersonnelle dans les phrases ou les propositions conditionnelles, du genre : « on pourrait penser... ».[...]
---	---

Il est à signaler que beaucoup d'apprenants de notre échantillon ne possèdent pas les compétences soulignées dans le code restreint. Nous proposerons donc un code *limité* pour cette catégorie.

2.5.2. Théories et concepts

Nous allons exposer trois théories et concepts qui ont trait à l'échec scolaire:

2.5.2.1. La théorie de reproduction

Les sociologues, dont Crahay (2007), quant à eux, ont constaté qu'il existait une relation évidente entre la notion d'échec (et aussi de réussite) scolaire et les classes sociales faisant référence à la théorie de reproduction.

Le principe de cette théorie se résume dans l'idée que « *l'école évalue les compétences des individus à l'aune de normes propres aux classes dominantes.* » (Crahay, 2007 : 10)

En d'autres termes, l'école est présentée comme un « *opérateur transformant des différences sociales initiales en différences sociales ultérieures.* » (Ibid). Ces différences sociales sont les causes directes de l'échec scolaire parce que les enfants issus de familles modestes n'ont pas les mêmes compétences que les enfants des familles privilégiées.

2.5.2.2. Le handicap socioculturel

Un autre concept rejoint cette théorie : le handicap socioculturel qui focalise sur la différence en terme de culture et ceci entre les enfants des familles modestes et ceux des familles privilégiées. « *L'échec scolaire des élèves des familles populaires est expliqué en termes de manques par rapport à la culture scolaire considérée comme LA culture.* » (Crahay, 2007 : 11). Comme solution il y a eu l'émergence des pédagogies de compensation qui consistent à munir les enfants victimes de carences culturelles de savoirs afin qu'ils puissent s'intégrer dans l'espace culturel privilégié.

2.5.2.3. La théorie de la déficience institutionnelle

Cette théorie met en cause l'école en tant qu'institution imposant une certaine norme à atteindre, et la considère comme étant handicapante pour l'élève qui appartient à la classe ouvrière, par contre, elle favorise les enfants des familles bourgeoises.

En évoquant la notion de difficulté scolaire, l'auteur de *La difficulté scolaire. Une maladie de l'écolier* se demande si elle est « une sorte d'état préexistant chez des élèves qu'on tenterait de réparer pédagogiquement ? Ou bien, à l'opposé de cette vision essentialiste, la difficulté scolaire serait-elle l'aboutissement d'un processus qui débiterait dans les familles, se poursuivrait à l'école, et parfois à l'extérieur. (Labbé, 2009 : 17). C'est donc dans une tentative de repérage de la (ou les) source (s) de cet échec, que l'auteur s'interroge. La question reste donc posée quant aux causes de l'échec scolaire tant ce phénomène, continue à s'étendre occasionnant des problèmes sociaux d'ampleur non négligeable.

En s'inspirant de la notion d'échec scolaire, et en nous basant sur nos constatations sur le terrain, nous proposons la notion d'*échec linguistique*. Nous pensons qu'en Algérie, l'enseignement des langues étrangères et notamment le français, passe par une phase d'échec du essentiellement aux circonstances sociopolitiques que traverse le pays et dont a été affecté l'enseignement / apprentissage de cette langue.

2.5.3. Échec linguistique

Dans cette partie, nous allons essayer de transposer les données concernant l'échec scolaire sur un plan plus linguistique, puisque notre travail traite de la perception des langues et de leurs représentations chez les locuteurs. En fait nous cherchons à cerner les causes de la non maîtrise des langues étrangères en l'occurrence le français. Les apprenants algériens fréquentant les écoles privées de langues étrangères sont dans leur majorité, victimes non pas d'échec scolaire mais plutôt d'échec linguistique, ils le reconnaissent. Ils avouent qu'ils avaient rencontré, lors de leur scolarisation, des problèmes, soit avec leurs enseignants, soit sur un plan personnel et ceci quand ils évoquent la dyslexie par exemple ou la timidité, ou rarement l'insécurité linguistique qui les empêchent d'avancer. Il est vrai qu'en matière de langues étrangères et plus particulièrement du français, le niveau des Algériens a beaucoup régressé. On ne peut plus désormais parler de bilinguisme proprement dit car la majorité des Algériens ne maîtrisent plus le français, du moins comme dans le passé, où cette langue était une langue d'enseignement et non une langue enseignée comme c'est le cas aujourd'hui.

Ceci nous renvoie à la notion de l'échec scolaire, mais en matière de langue étrangère, le principe est le même. D'après le dictionnaire, l'échec c'est l'insuccès, c'est aussi la défaite. Nous pouvons le rencontrer à n'importe quelle étape de notre vie. La réussite étant l'ultime fin de tout être sensé dans la société, ne pas aboutir à cette réussite, à ce succès crée une certaine frustration, une déception chez le sujet, chose qui entraîne un ralentissement, une inhibition, voire une annulation de ses projets.

L'école est un passage obligatoire pour chaque individu dans la société, et cette institution est le lieu où opère le phénomène de l'échec scolaire. De nombreux psychologues, sociologues et enseignants, se sont penchés sur le problème, et ont travaillé sur ses causes et ses conséquences afin de proposer des solutions.

En ce qui concerne notre cas, le langage formel est plus utilisé par les apprenants qui maîtrisent le français. Le langage public, quant à lui est plus utilisé par ceux qui en sont loin mais qui tendent vers lui, prenant ainsi le risque de se retrouver en situation d'insécurité linguistique, surtout s'ils n'arrivent pas à réaliser des productions linguistiques correctes ou proches de la norme.

Conclusion

Nous avons voulu démontrer, à travers ce chapitre, que les notions de *norme* et d'*insécurité linguistique* sont capitales dans la perception des langues. Plus encore, elles constituent un filtre dont l'action contribue à la classification des représentations, selon qu'elles sont influencées par le respect de la norme et ne sont donc pas concernées par le sentiment d'insécurité linguistique, ou selon qu'elles sont, au contraire, affectées par le non-respect de la norme, qui n'est pas volontaire, et où il y a forcément présence du sentiment d'insécurité. Ces deux notions sont liées aux pratiques langagières des locuteurs, elles caractérisent leurs discours et leurs interactions. Nous pouvons les considérer comme des indices permettant la description des représentations. Elles servent notamment à éclairer l'orientation de la perception de la langue. En d'autres termes, elles servent à préciser la nature des représentations, négatives soient-elles ou positives.

Pour la notion de « norme », l'étayage théorique nous a permis, entre autres, de connaître ses origines et ses emplois. Aussi nous-a-t-il permis de cerner son sens qui se confond parfois avec, *loi*, *règle* et *usage*. Nous avons également mis en évidence cette confusion au niveau même de l'histoire du concept.

L'insécurité linguistique, quant à elle est apparue en tant que concept, suite aux observations des chercheurs sur la langue et ses pratiques en contexte. Sa découverte a

contribué pour beaucoup à la correction du parcours d'apprentissage et d'acquisition des langues. L'étudier a permis, entre autres, de cerner ses symptômes et de proposer des solutions comme traitement.

Ce chapitre qui clôture notre partie théorique, est à la fois le commencement et l'aboutissement de notre réflexion épistémologique sur la notion de perception. Plus encore nous pouvons le considérer comme la clef de voûte de notre travail. En effet qu'est-ce qui perturbe notre perception du monde si ce ne sont les normes à respecter, et qui peuvent nous dépasser provoquant chez nous un sentiment qui ne peut qu'être celui de l'insécurité linguistique ?

Cette première partie, rappelons-le, nous l'avons consacrée aux notions phare de notre recherche, à savoir : la perception, les représentations, l'imaginaire linguistique et enfin la norme et l'insécurité linguistique. La deuxième partie, quant à elle englobe notre enquête sur le terrain. Il s'agira notamment, dans le premier chapitre, de l'approche méthodologique que nous avons adoptée ainsi que des méthodes de recherches utilisées et du corpus. Dans le deuxième chapitre nous présenterons une étude sur les écoles privées de langues étrangères en Algérie. Et dans le dernier chapitre, nous analyserons les données de notre enquête tout en procédant à la vérification de nos hypothèses.

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie de travail, terrain de l'enquête et résultats

CHAPITRE PREMIER

Choix des méthodes et présentation du corpus.

Introduction

La recherche en sciences du langage suscite le concours de plusieurs disciplines comme la psychologie, la sociologie, la didactique, elles aspirent toutes à l'élaboration d'une connaissance scientifique qui est fondée d'après Blanchet sur « *une modalité explicite de cumul d'expériences empiriques (la méthode) en fonction d'un projet de réponse à un questionnement explicitement justifié (la problématique)* » (Blanchet & Chardenet, 2011 :10). Avant d'entamer une enquête sociolinguistique, il faut se fixer un objectif et pour l'atteindre il faut récolter un maximum de données auprès d'un échantillon qui se doit d'être le plus représentatif possible de la communauté linguistique, et ceci pour atteindre un certain taux de fiabilité et d'authenticité. « *Toute enquête consiste à interroger un nombre limité d'individus dans le but d'en inférer des propositions que l'on voudrait valides pour une population plus large.* » (Juan, 1999 : 151)

Dans *l'Enquête sociolinguistique*, L.-J. Calvet précise que « *l'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur mais construit par lui, et le mode de saisie des données a également des retombées sur leur traitement.* ». (Calvet & Dunont, 2006 :12). Il ajoute que les méthodes d'enquête comme l'interview et le questionnaire, à titre d'exemple, sont des outils utilisés par le chercheur pour étudier une pratique sociale et linguistique qu'il analysera par la suite. La perception étant une notion abstraite qui émane de l'esprit, il s'est avéré délicat de lui imposer les lois de l'expérimentation. Il n'est pas toujours évident de travailler sur un corpus aussi authentique que le nôtre, muni de ses propres dimensions socioculturelles. Bon nombres d'interrogations se sont présentées dans notre démarche :

- Quelle serait la manière la plus naturelle pour approcher les informateurs sans les effrayer ?
- Comment éviter d'influencer, directement ou indirectement, leur vision des choses ou de les mettre mal à l'aise par notre présence ?
- Comment réussir à rester neutre ?
- Comment mettre ces apprenants à l'aise par rapport à nos méthodes d'enquête ?
- Comment récolter, puis analyser toutes les données afin d'éclairer toutes les zones d'ombre dans notre enquête ?

1. Méthodologie de travail. Cadre épistémologique

1.3. Choix de l'approche méthodologique

À propos de la méthodologie, Blanchet affirme qu'elle « *se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales.* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 63). Dans notre travail de recherche, nous avons opté pour la méthode empirico-inductive. Cette méthode démarre d'un questionnement, donc d'une problématique et essaye de trouver une (ou des) réponse (s) par le biais d'une enquête sur terrain. L'enquête en question consistera à collecter des données que l'on analysera par la suite afin de construire les éléments de réponse au questionnement du départ. Philippe Blanchet souligne la nécessité d'une réflexion d'ordre épistémologique qui opposerait l'approche empirico-inductive à l'approche hypothético-déductive. En fait cela dépend du protocole de l'enquête adopté par le chercheur. En effet c'est la nature de l'investigation qui détermine le type d'approche appliquée. Un choix d'ordre méthodologique s'impose. « *La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés (...).* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 9). Blanchet nous invite à réfléchir sur l'activité de production de connaissance elle-même, et sur son statut scientifique et social. Connaître les tenants et les aboutissants de toute recherche relève de l'épistémologie.

Les méthodes hypothético-déductives « *consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées (travail de bureau ou de laboratoire).* » (Blanchet, 2000 : 29). Ces méthodes sont dites quantitatives. Elles se basent sur des données provoquées dans un contexte artificiel construit par le chercheur qui contrôle l'expérience. Elles recouvrent un aspect explicatif.

Les méthodes empirico-inductives s'inscrivent dans le paradigme compréhensif à aspect qualitatif investi dans le sujet en tant qu'individu socialement actif dans le processus communicationnel et donc interactionnel. Elles ont un caractère interprétatif soulignant ainsi la subjectivité qui caractérise le sujet en tant qu'objet de la connaissance¹.

¹Blanchet situe le sujet le *connaissant* par rapport à l'objet c'est-à-dire la *connaissance*. Ceci en réponse aux sciences dites normales, qui excluent le connaissant de sa propre connaissance.

« Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêté, l'observateur étant également observé). » (Blanchet, 2000 : 30). Philippe Blanchet souligne qu'il s'agit, dans ce cas, de *comprendre* et non d'*expliquer*, qu'il est question d'attribuer un sens à un fait particulier et non de construire une loi soulignant une cause par rapport à une action empirique. Il résume les caractéristiques de cette approche épistémologique dans dix points, nous en faisons la synthèse suivante : le chercheur n'évalue pas des hypothèses *a priori*, mais il essaye de comprendre les phénomènes à travers les données collectées. Une grande importance est donnée aux sujets, acteurs principaux de l'enquête ainsi qu'au contexte dans lequel ils évoluent. Les méthodes qualitatives s'ouvrent à l'altérité, elles respectent la différence chez les sujets observés et n'émettent pas de préjugés sur leur compte. Le chercheur se doit de choisir sa méthodologie en fonction des sujets de l'enquête.

Bien qu'opposées par des éléments tels que objectivité / subjectivité /, quantitative / qualitative, ou encore, bureau / terrain, les méthodes empirico-inductives et hypothético-déductives, peuvent être complémentaires et utilisées sur un même phénomène. D'abord sur un plan micro-sociolinguistique ensuite sur un plan macro-sociolinguistique. Blanchet avance que beaucoup de chercheurs appellent à ne plus opposer les deux méthodes, il cite à ce propos, R. Burgess² et E. Morin³ qui sont pour l'intégration de ces deux méthodes dans un même processus. « *En témoignent par exemple les complémentarités et les points communs d'un Bourdieu (plutôt du côté d'un déterminisme objectiviste mais intégrant à ses travaux l'expérience des significations sociales pour le sujet) et d'un Touraine (plutôt du côté d'un constructivisme intersubjectif, de la stratégie du sujet, mais intégrant à ses travaux la dimension collective des systèmes institutionnels et des rapports de classes.)* » (Blanchet, 2000 : 34).

Dans notre travail de recherche, si nous avons utilisé le questionnaire comme première méthode d'investigation, il est à signaler que l'aspect quantitatif est présent malgré l'adoption, de notre part de la méthode empirico-inductive.

²Blanchet cite l'ouvrage de R. G. Burgess, *Educational Research Qualitative methods*, London/Philadelphia, The Flamer Press, 1985.

³Il fait de même avec Edgar Morin, *La Méthode*, 4. Les idées, Paris, Seuil, 1991.

1.2. Cadre de l'enquête et méthodes de terrain

Lors de notre enquête nous avons utilisé des deux méthodes les plus utilisées en sociolinguistique, à savoir, le questionnaire et l'interview. La première est destinée à déceler la perception au niveau de l'écrit, la deuxième nous mènera vers cette perception à travers l'oral. Les données que nous avons recueillies se sont avérées très révélatrices, le questionnaire nous a fourni, entre autres, des informations au niveau de l'écrit des apprenants à travers leur perception de la langue française. L'écriture en tant que pratique lève le voile sur les compétences des apprenants et les erreurs syntaxiques qu'ils commettent. L'interview nous a dévoilé, quant à elle, l'aspect oral de la langue française pratiquée par ces apprenants. Aussi nous a-t-elle permis d'observer les apprenants au moment de l'interaction et de prendre note de leur niveau de langue, l'expression de leur visage, et les gestes de leur corps et ceci pendant leurs moments de conversation et de silence. Sachant que les moments de silence se sont avérés plus révélateurs que ceux de la conversation, parce qu'ils dévoilent le degré de sécurité et donc aussi d'insécurité de l'apprenant, fait qui nous renseigne sur les performances langagières de l'enquêté. Ces méthodes sont de par leur importance, les premiers critères de scientificité de tout travail de recherche qui se veut cohérent et organisé, ce sont elles qui le valident. « *La nature des données mais aussi celle de leur mode de collecte ou de production, de sériation ou de constitution en corpus précontraignent le choix d'une méthodologie destinée à les « exploiter »* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 32-33). Nous n'omettrons pas de signaler l'aspect multidimensionnel de notre corpus grâce à l'exploitation de l'élément visuel, qui est procuré par les vidéos des entretiens. Dans ce qui va suivre nous aborderons chaque corpus à part, nous en ferons la description, et nous en présenterons les critères d'analyse.

1.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire est considéré par les chercheurs, en général, et les sociolinguistes, en particulier, comme étant le meilleur moyen utilisé dans une enquête quantitative, parce qu'il permet de récolter des informations précises qui cernent le mieux l'objectif de la recherche engagée. Comme tout outil de recherche, le questionnaire est utilisé dans le but de vérifier une hypothèse émise par le chercheur, ce dernier se doit de mesurer tous les paramètres en présence afin de garantir un résultat adéquat.

La taille du questionnaire, le nombre de questions, les types de questions et l'échantillon représentatif sont autant d'éléments à prendre en considération pour la réussite de l'enquête. Dans *l'enquête sociolinguistique*, A. Boukous (1999), affirme qu'il est nécessaire de bien construire un questionnaire, qu'il faut le distribuer pour tous les groupes

dans les mêmes conditions. Que le nombre d'informateurs doit être suffisant pour être le plus représentatif possible du public visé par l'enquête. Dans notre cas il s'agit d'une approche macroscopique vu que nous essayons de travailler sur les écoles privées de toute une ville. Les questions quant à elles, doivent être directes, claires et dépourvues de toute trace d'ambiguïté. « *On appelle généralement question tout énoncé, interrogatif ou non de la part de l'enquêteur, visant à provoquer un autre énoncé de la part de l'enquêté ; il sera cadré et prévu (procédures fermées) ou non (procédures ouvertes).* » (Juan, 1999 : 167)

Le questionnaire est la première méthode que nous avons utilisée pour travailler sur les représentations que les enquêtés, dans notre cas, les apprenants fréquentant les écoles privées de langues étrangères, ont de leurs pratiques linguistiques, sans pour autant nous permettre d'assister à une performance langagière parce qu'il relève de l'observation indirecte. « *Comme elle a pour objectif de produire de la connaissance, l'enquête par questionnaire ne se situe pas à un niveau exclusivement empirique. Elle engage un point de vue théorique, une vision du monde selon laquelle le social est déterminé socialement.* » (De Singly, 1992 : 22)

Notre questionnaire se compose de différents types de questions. Nous étudierons et analyserons les réponses minutieusement afin d'en dégager le maximum d'informations et d'en formuler toutes les observations possibles, le but étant de repérer les représentations sociales et linguistiques et de les analyser. Sachant qu'un questionnaire peut se présenter sous deux formes : une forme structurée et une forme non structurée. Voyons les types de questions qui peuvent figurer dans un questionnaire.

1.2.1.1. Types de questions

1.2.1.1.1. Questions fermées/semi-fermées et questions ouvertes

Les questions fermées sont celles où les enquêtés doivent répondre par *oui* ou par *non*. Les questions semi-fermées, quant à elles présentent un choix de réponse pour l'informateur.

Ces deux types de questions constituent le questionnaire structuré. Pour les questions ouvertes, les enquêtés sont libres de répondre comme ils l'entendent, il s'agit du questionnaire non structuré. Les premières sont plus faciles à traiter, les secondes sont plus intéressantes quant à leur contenu, et permettent de mieux cerner la vision des enquêtés par rapport au thème de la recherche. Néanmoins, pour François de Singly, les questions ouvertes ne présentent pas que des avantages. En ce qui concerne leurs inconvénients, il avance que « *Les informations recueillies peuvent être très dispersées, ou inutilisables en référence aux*

préoccupations de la recherche. À priori, les questions ouvertes semblent meilleures parce qu'elles donnent plus d'information sur les pratiques ou sur les représentations. » (De Singly, 1992 : 67). Il ajoute que dans le cas des questions ouvertes les enquêtés peuvent donner des informations d'intérêt secondaire que l'enquêteur trouve difficile de classer ou même d'analyser.

1.2.1.1.2. Question de fait, question d'opinion

Le contenu des questions est un critère de catégorisation. Cela revient à dire que quand le contenu est en relation avec des éléments observables, voire évidents, il s'agit, des questions de fait, elles sont claires et directes, les réponses leur correspondant le sont aussi. Quand le contenu des questions relève du domaine des idées et des représentations, il s'agit de questions d'opinion, elles suscitent des réponses imprévisibles parce qu'elles touchent la vision personnelle des sujets, leurs opinions. Elles sont, par conséquent moins évidentes que les premières.

1.2.1.2. Analyse du questionnaire

Notre questionnaire totalise 35 questions dont 11 sont fermées, il s'agit des questions : (5), (11), (13), (19), (20), (21), (26), (28), (30), (34), (35) et 06 sont semi-fermées : (15), (16), (17), (18), (25), (29), et 18 questions sont ouvertes : (1), (2), (3), (4), (6), (7), (8), (9), (10), (12), (14), (22), (23), (24), (27), (31), (32), (33). Avant d'aborder les questions nous avons proposé à nos informateurs de nous fournir des détails sur leur profil afin que nous puissions cerner le mieux leur perception de la langue française. Ces détails portent sur le sexe, l'âge, le niveau d'études, les diplômes déjà obtenus, et la profession. L'objectif visé par le recueil de ces détails est de pouvoir dégager l'influence de tous ces facteurs sur la situation d'apprentissage du français au sein des écoles privées, mais aussi et surtout, leur influence sur la perception des apprenants vis à vis de la langue française.

Les questions posées dans notre questionnaire traitent du sujet des langues en Algérie. Elles permettent de parcourir, en quelque sorte le répertoire linguistique de nos enquêtés. Elles vont nous permettre de dégager la perception de la langue française chez eux. Nous allons souligner les raisons pour lesquelles ces questions ont été posées, et l'objectif que nous convoitions à travers elles. Les questions seront citées une à une et justifiées par la suite.

1- Classez dans le tableau suivant les langues utilisées selon vous en Algérie.

-La langue maternelle	.....
-La langue officielle	.....
-La langue étrangère 1	.....
-La langue étrangère 2	.....
-Dialectes	.....

Le but de cette première question, qui semble à première vue évidente, mais qui ne l'est pas en vérité, est de savoir si les apprenants sont conscients du paysage linguistique algérien dans lequel ils évoluent ou non. Et s'ils font la différence entre la langue maternelle et la langue officielle et entre une langue et un dialecte.

2- Quelle est la langue que vous parlez à la maison ?

Il est à signaler que comme partout ailleurs, les locuteurs algériens ne sont pas censés parler la même langue chez eux. Nous avons choisi cette question pour savoir justement ce que parlent nos apprenants chez eux et s'ils utilisent ou pas la langue française.

3- Quelle est la langue que vos parents parlent avec vous ?

Une autre particularité qui n'est pas limitée aux foyers algériens est que les parents ne parlent pas forcément la même langue que les enfants, surtout si cette langue est plutôt un dialecte dont le cercle de la pratique est de plus en plus restreint. La transmission de la langue ne s'opère donc pas forcément des parents aux enfants.

4- Quelle est la langue (ou les langues) que vous parlez en dehors de la maison ?

Le contact avec l'extérieur nécessite forcément l'utilisation d'une autre langue à part celle que nous utilisons d'habitude, voire de plusieurs si ce contact est assez développé.

Les questions 5 et 6 traitent de l'utilisation de la langue française chez nos enquêtés ainsi que de la fréquence de cette utilisation.

5- Avez-vous déjà lu un journal en français ?

Il y a en Algérie des journaux en langue française mais il y en a beaucoup plus en langue arabe, sachant qu'avant 1980, c'était plutôt le contraire, c'est-à-dire qu'il y avait plus de

journaux en français qu'en arabe. Et c'est une question pertinente parce que les Algériens ne lisent pas forcément les journaux en français.

6- Quels sont les écrivains français (poètes, romanciers) que vous avez lus ?

Cette question rejoint la précédente, le but étant de savoir si les apprenants sont en contact avec la littérature française à travers les écrivains, les poètes et les romanciers. Aussi cette question soulève-t-elle le sujet de la lecture en tant qu'activité qui renforce l'apprentissage des langues.

7- Pensez-vous qu'il est important de maîtriser le français, connaître les normes qui le gèrent ?

Nous voulons savoir, par le biais de cette question, si nos apprenants sont conscients de la nécessité de maîtriser la langue qu'ils veulent apprendre. Plus encore, il s'agit ici de savoir s'ils sont conscients de l'importance des règles essentiellement grammaticales qui gèrent la langue française.

8- Pourquoi ?

Ils doivent nous donner les raisons de leur position. Se justifier par rapport à ce qu'ils avancent comme éléments de réponse.

9- Pourquoi avez-vous décidé de suivre ces cours ?

Suivre des cours particuliers n'est point un geste gratuit, il émane d'une volonté à vouloir perfectionner ou améliorer une certaine situation. Aussi avons-nous opté pour cette question afin de connaître les raisons qui ont poussé ces apprenants à suivre ces cours. Sachant que ces mêmes cours leur étaient dispensés à l'école, par le passé.

10- Pourquoi n'avez-vous pas appris cette langue dans les établissements scolaires?

Ces apprenants ont étudié le français dans les établissements scolaires pendant dix ans : trois ans au primaire, quatre ans au moyen et trois ans au lycée. Une longue période que nos apprenants n'ont pas pu ou n'ont pas su utiliser en leur faveur. À travers cette question nous voulions connaître les obstacles rencontrés tout le long de leur parcours scolaire. Aussi, nous importait-il de savoir où résidait la faille.

11- Pensez-vous pouvoir l'apprendre plus facilement dans cette école ?

Cette question sous-entend que l'apprentissage du français n'était pas facile dans les établissements scolaires, et nous voulions donc savoir s'il est plus facile dans les écoles privées. Surtout que ces apprenants ont opté pour ce type d'apprentissage en toute liberté, c'est un choix.

12- Pourquoi ?

Nous cherchons à connaître les raisons qui poussent les apprenants à croire qu'il leur serait plus facile d'apprendre le français dans les écoles privées, au cas où ils le pensent, bien sûr. Cela expliquerait cette ruée croissante vers ces établissements privés.

13- Pensez-vous que le fait de payer ces cours soit motivant ?

Il est connu que ce qu'on paye nous importe plus que ce qui est gratuit, et nous voulions connaître l'avis des apprenants sur la question. Payer ces cours engage plus l'apprenant et le pousse à prendre au sérieux l'apprentissage du français.

14- Pourquoi ?

L'apprenant aura à justifier son opinion en donnant les raisons qu'il juge pertinentes pour lui.

15 - Comprenez-vous cette langue ?

bien. **un peu.** **très peu.** **pas du tout.**

Cette question traite de la compréhension du français. L'apprenant algérien entre en contact avec la langue française depuis la troisième année primaire, il a donc forcément des prérequis qui le prédisposent à comprendre cette langue, mais à des degrés différents.

16- Maîtrisez-vous cette langue ?

bien. **un peu.** **très peu.** **pas du tout.**

Nous pensons qu'il est important que les apprenants sachent exactement leur degré de maîtrise de la langue française.

17- Maîtrisez-vous plus l'écrit ou l'oral ?

l'écrit. **l'oral.**

De par notre expérience sur le terrain, nous avons remarqué qu'il est plus facile pour les apprenants d'écrire que de parler le français, ça ne veut pas dire, pour autant, que leur écrit est meilleur.

18- Que maîtrisez-vous le moins ?

- le lexique. la syntaxe. la phonétique le tout.

En général, les apprenants observent des difficultés dans plus d'un domaine, aussi nous voulions connaître ces failles.

19- Êtes-vous satisfait de votre façon de parler le français ?

- oui. non.

Le fait de s'avouer son insatisfaction de parler le français est en soi un premier pas vers l'apprentissage de la langue. L'oral étant plus direct que l'écrit.

20- Êtes-vous satisfait de votre façon d'écrire le français ?

- oui. non.

De même pour l'écrit, il est important de se situer par rapport aux normes et à leur respect.

21- Pensez-vous que l'utilisation de la langue maternelle en classe facilite l'acquisition de la langue étrangère ?

Ceci est un point que nous avons traité dans notre travail de recherche parce qu'il est très fréquent dans nos écoles. L'enseignant qui utilise l'arabe pour enseigner le français. Qu'en pensent nos apprenants ? Il est vrai que cela semble plus pratique, mais ça n'aide pas tant que ça l'apprenant qui se trouve en train d'apprendre le français en rabe. L'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère est un processus à manier avec prudence parce qu'il peut conduire à un résultat non souhaité.

22- Pourquoi ?

Aussi l'apprenant doit-il justifier son point de vue. Dire ce qui l'arrange ou ce qui le dérange quant à l'utilisation de la langue maternelle en classe de français.

23- Que représentait le français pour vous avant de fréquenter cette école?

Nous arrivons par cette question au cœur même de notre travail de recherche. L'image du français chez ces apprenants avant de commencer ces cours privés. Aborder le domaine des représentations et essayer de répondre à notre problématique.

24- Que représente le français pour vous aujourd'hui ?

Et qu'est devenue cette image au temps présent, après avoir fréquenté cette école. Est-ce-que les représentations sont les mêmes ou ont-elles changé ?

25- Quel est votre sentiment quand vous vous retrouvez dans l'incapacité de parler cette langue ?

frustration? **insécurité ?** **autres sentiments ? (Lesquels ?) :**

Nous avons proposé deux réponses aux apprenants, sachant qu'ils peuvent en citer d'autres. Il faut dire que nous attendions beaucoup d'indices de cette question, parce qu'elle est étroitement liée à la précédente.

26 - Pensez-vous que l'anglais soit plus facile à apprendre que le français ?

oui. **non.**

En Algérie, l'anglais a toujours été plus facile à apprendre que le français. En effet beaucoup d'Algériens le préfèrent au français, ce dernier étant plus difficile. Aussi voulions-nous, par cette question, confirmer cette idée.

27- Justifiez dans un cas et dans l'autre votre réponse.

Dans un cas comme dans l'autre, l'apprenant doit justifier sa réponse.

28- Pensez-vous que le français soit une langue « de prestige » en Algérie ?

oui. **non.**

Nous ne pouvons pas nier, qu'en Algérie, le fait de bien parler le français est une marque de prestige. Le tout était de savoir si nos apprenants pensaient la même chose.

29- Que pensez-vous du statut de la langue française en Algérie, est-il :

important. **peu important.** **pas important.**

Les apprenants, en optant pour l'apprentissage du français, sont conscients de l'importance de cette langue, nous voulions savoir ce qu'ils pensaient de la place qu'elle occupe en Algérie.

30- Est-ce que le français est une langue qui a de l'avenir en Algérie ?

oui. **non.**

Cette question rejoint la précédente, il s'agit de savoir si les apprenants mesurent l'ampleur de leur choix linguistique. En d'autres termes, s'ils ont fait le bon choix de langue à apprendre.

31- Si vous deviez décrire la langue française, quels adjectifs utiliseriez-vous ?

Question très pertinente et qui souligne la notion de « perception » que nous essayons de développer tout au long de notre travail de recherche.

32- Quel(s) est (sont) votre (vos) sentiment(s) envers cette langue ?

Nous insistons sur la notion de sentiments, parce qu'elle constitue une partie importante de la perception que nos apprenants ont du français.

33- Pensez-vous que le français parlé en Algérie est le même que celui parlé en France ?

Beaucoup d'Algériens parlent le français, mais en termes de variation, ce français a tendance à être « différent » de celui parlé à l'hexagone, et tel est le cas du français parlé par nos apprenants eux-mêmes. Nous voulions savoir s'ils avaient remarqué cette variation.

34- Le français est-il d'abord associé pour vous à la France ?

Qui dit français, dit Tour Eiffel, Champs Elysées. Par cette question nous aspirions à savoir si cette idée est générale.

35- Est-ce que le français est associé de la même façon aux autres pays francophones ?

Quel que soit la réponse à la question précédente, il faut voir si elle s'applique aux autres pays francophones.

1.2.1.3. Diffusion du questionnaire

La première diffusion a eu lieu en novembre 2010, il est à signaler que le nombre d'apprenants était très limité. Nous n'avions pu faire passer qu'une dizaine de copies. La situation n'a pas évolué pendant les mois qui s'en suivirent. Nous n'avions réussi à faire passer qu'une trentaine de questionnaires. Nous avons dû faire le tour de quatre écoles privées pour ne récolter en fin de compte que 65 questionnaires, et ceci pendant les années 2010, 2011 et jusqu'à la fin de l'année 2012, période de notre intégration au centre de l'enseignement intensif des langues étrangères de l'université de Biskra. Nous avons alors réussi à avoir la totalité des questionnaires grâce au grand nombre d'apprenants inscrits au CEIL.

1.2.1.4. Les difficultés du terrain

Le problème ne résidait pas dans le nombre des écoles privées dans la ville de Biskra, mais plutôt dans le nombre d'apprenants de langue française dans ces écoles, et l'assiduité de ces apprenants pendant les séances de cours. En effet sur des groupes de 20 apprenants il n'y avait que 10 apprenants présents, si ce n'est pas moins. Un autre problème auquel nous étions obligée de faire face concernait la récupération des questionnaires. Pour plus d'explications nous allons faire la description d'une séquence de passation. Après avoir demandé l'autorisation du directeur de l'école nous entrons en contact avec l'enseignant responsable du cours de français. Dans certaines écoles il n'y avait qu'un seul enseignant assurant les cours pour l'ensemble des groupes (cas de la 2^{ème} école, citée plus bas), et dans d'autres écoles il y en avait plus (cas des autres écoles sélectionnées). Avant de passer les questionnaires, et ceci dans chaque école nous assistions en observateur pendant la première séance. Ce n'est que pendant la deuxième séance que nous distribuions les questionnaires.

Avant de procéder à la distribution des questionnaires, nous nous présentions devant les apprenants et nous présentions notre travail. Nous leur expliquions l'objectif de l'opération et tentions de les mettre à l'aise. Nous insistions sur la notion de *perception* que nous expliquions en arabe pour être sûr que les apprenants assimileront bien les questions. Nous procédions, ensuite à la lecture des questions et en face de l'incompréhension dessinée sur les visages des apprenants, nous nous trouvions obligée de traduire en arabe les questions les plus difficiles pour les apprenants. Nous pensons notamment à la question (23 : Que représentait le français pour vous avant de fréquenter cette école ?), les apprenants n'arrivaient pas à saisir le sens du verbe *représenter*. Il en est de même pour la question (25) qui traite de *sentiments*, la question (28) qui évoque *le prestige*, la question (31) qui demande à *décrire* la langue

française, et enfin les questions (34) et (35) qui traite du français associé à la France et aux autres pays francophones. À cette étape de l'enquête, nous avons pu constater le degré d'incompréhension, de ces apprenants, de la langue française.

Après la lecture et l'explication de certaines questions nous avons deux options, la première était de laisser les questionnaires aux apprenants pour les récupérer la séance suivante. À ce niveau nous avons eu beaucoup de problèmes parce que les apprenants s'absentaient et nous n'arrivions pas à récupérer nos questionnaires ce qui nous obligeait à en passer d'autres, en fait nous avons remis plus de questionnaires que nous n'en avons récupérés. La deuxième option était de demander aux apprenants de répondre sur place au questionnaire, sachant que cette action empiétait sur leur temps, un temps qu'ils avaient payé. Raison pour laquelle cette option n'était pas bien accueillie et par conséquent n'était pas très fréquente. Nonobstant le fait de répondre au questionnaire sur place s'est avéré être une expérience assez particulière vu que nous étions en contact direct avec les apprenants, que nous pouvions observer leurs réactions par rapport aux questions, nous étions témoins de leur réticence, de leur hésitation, voire de leur impuissance en face de certaines questions.

1.2.1.5. Description de l'échantillon

De par notre thème, notre échantillon était d'ores et déjà ciblé. Mais le souci de le construire était présent. L'échantillonnage, pour un chercheur, n'est guère une tâche facile. Il n'est pas toujours évident de trouver assistance et volontarisme chez les individus potentiels pour la construction d'un échantillon. « *La première tâche du chercheur est de préciser de manière opérationnelle quelle est la population qu'il veut étudier.* » (Dorvil, 2001 : 401). Il est évident que l'on ne peut étudier l'ensemble d'une population, il faut donc sélectionner un échantillon ou en d'autres termes échantillonner une partie de cette population pour pratiquer ses méthodes d'enquête sur cet échantillon. Il faudrait savoir par la suite si cet échantillon est représentatif de la population visée par l'étude. Il est évident que plus l'échantillon est important en terme de quantité plus la représentativité est riche en termes de qualité.

Mais ce n'est pas toujours aisé pour un chercheur de trouver un très grand nombre d'informateurs qui se prêtent aux rites de son enquête. Nous avons rencontré ce problème lors de notre investigation et nous avons dû étaler la collecte des données sur trois années faute d'informateurs. « (...) *le chercheur doit souvent se restreindre à faire sa recherche auprès d'un groupe d'individus qui acceptent de participer à sa recherche ou encore avec les personnes qui sont accessibles.* » (Dorvil, 2001 : 401)

1.2.1.6. Les éléments de l'échantillon, les informateurs

Il nous semble important d'esquisser une brève description des apprenants en général, connaître leur profil langagier, essayer de déterminer leur appartenance socioculturelle, ainsi que leur compétence et leur familiarité avec la langue française.

La particularité de ces apprenants est qu'ils sont hétérogènes à plus d'un niveau, en particulier au niveau linguistique et au niveau socioculturel, en plus il est à noter la présence de plusieurs éléments déjà diplômés dans d'autres disciplines, des cadres dans divers domaines comme la médecine et l'architecture, des fonctionnaires et des étudiants universitaires dans diverses branches dont le français. Ils appartiennent à une tranche d'âge située entre 18 et 50 ans. Le niveau du français pratiqué par ces apprenants diffère d'un groupe à un autre. Il en existe plusieurs niveaux (CECRL), du niveau A1.1 (Initiation), au niveau A1, A2 et des fois B1, mais c'est très rare. À signaler aussi une forte présence féminine. Ces apprenants ont opté pour les écoles privées, comme dernier recours afin d'améliorer leur niveau en langue française.

1.2.2. L'entretien

L'entretien ou l'interview est une forme d'interaction langagière qui engage au moins deux personnes, « *L'entretien consiste en une conversation formelle entre un nombre restreint d'acteurs, deux ou plus.* » (Bourse & Palierne, 2006 : 9).

1.2.2.1. L'entretien entre communication et interaction

Il nous a été inévitable d'aborder le domaine des interactions, l'entretien en étant un type. En effet, l'échange simultané d'informations entre les interactants ouvre une dimension (ou des dimensions), qui ne peut que susciter de notre part une recherche plus poussée de cette notion clé. Une interaction est plus qu'une communication. En effet, les interactants ne se contentent pas d'émettre et de recevoir simultanément des informations, plus encore, ils interagissent avec le contenu des informations échangées. Ils utilisent en plus de la parole, tout le langage non verbal élaboré à travers le regard, les gestes... . Le message devient dans ce cas « *co-construit* » (Traverso, 2007 : 6). Traverso ajoute que l'interaction élargie la perspective de la communication, et ceci à travers la prise de conscience de la part des interactants, du message construit. J.-J. Boutaud le confirme, « *L'élaboration du sens ne s'effectue pas simplement entre deux pôles mais à l'intérieur d'un processus continu de communication où se jouent des positions, des rôles, des inférences.* » (Boutaud, 1999 : 40), il fait allusion à la dimension sémiotique qui traverse toute communication dans une perspective

pragmatique. En effet dans *Sémiotique et communication: Du signe au sens*, Boutaud efface les frontières entre la sémiotique et la communication. Puisque la sémiotique traite de la production de sens non pas seulement par rapport au message échangé entre émetteur et récepteur, mais aussi par rapport au contexte ainsi qu'aux représentations des interactants.

Catherine Kerbrat-Orecchioni citée par Pamphile Mebiame-Akono (2009), explique que le but de la linguistique de l'énonciation est de faire la description des relations qui se construisent entre l'énoncé et les éléments du cadre énonciatif, elle cite à ce propos, les interactants, la situation de communication et les circonstances spatio-temporelles.

Le discours qui résulte de cette interaction est pris en charge par la sociolinguistique en tant que science et le sociolinguiste en tant que chercheur. À travers les pratiques recueillies, l'enquêteur se fixera comme objectif d'analyser les informations résultant de ce type de communication qu'est l'entretien. Nous avons opté pour cette méthode, en plus du questionnaire, pour arriver aux zones que le questionnaire ne peut pas atteindre. Aussi pour recueillir plus d'informations à travers le contact direct avec les apprenants. À l'opposé du questionnaire qui limite les réponses des informateurs, l'entretien donne libre cours à leurs pensées.

L'entretien est basé sur la communication directe, il installe entre l'interviewé et l'interviewer « (...) *un mouvement d'adhésion mêlant l'information, la fascination, le savoir culturel, la sensibilité.* » (Bourse & Palierne, 2006 : 9)

Dans l'interview l'apprenant est plus impliqué que dans le questionnaire. Le matériau fourni par l'interview reflète d'une manière plus claire et surtout plus directe la perception de la langue française chez ces apprenants, une perception d'ordre linguistique qui peut être exploitée dans l'optique d'une analyse des représentations du sujet pour l'étude d'une performance langagière de ce même sujet, en situation de communication directe. De par le contact direct avec l'enquêté dans l'interview, cette méthode s'est avérée être plus révélatrice que le questionnaire. Les données récoltées nous ont éclairée sur la réalité de la perception de la langue française chez les apprenants algériens dans les écoles privées.

Jacques Bres affirme que l'entretien est un type d'interaction verbale, comme toutes les pratiques langagières. « *L'interview ne va pas de soi parce que son sujet -la parole- est toujours co-produit intersubjectivement.* » (Calvet & Dunont, 2006 : 62). Il ajoute que le modèle de l'énonciation est de la forme {A parle avec B} ; les interlocuteurs A et B participent activement à la construction de l'énoncé. En effet, l'interview nous permet d'avoir accès à la parole authentique du sujet. « *La communication se définit essentiellement comme la transmission d'une information, d'un signal ou d'un message par certains moyens (mots, gestes, signes, symboles) d'une personne à une autre, les deux personnes en communication*

étant supposées capables de perception et d'interprétation de ce qui est communiqué. »
(Bourse & Palierne, 2006 : 10)

Dans ce contexte Jakobson introduit les trois notions qui caractérisent toute communication :

- Le canal : qui désigne en plus du milieu physique et le procédé technique tout ce qui favorise le contact et permet d'établir et de maintenir la communication.
- Le code : le codage et le décodage du message entre l'émetteur et le récepteur se fait à travers des conventions dont l'ensemble constitue le code. L'émetteur et le récepteur doivent utiliser le même code afin que la communication soit possible.
- Le message : est composé par l'émetteur qui transmet sa pensée.

Le but de toute enquête sociolinguistique est de récolter l'information afin de la traiter selon les objectifs de l'expérimentation. *« L'information est un ensemble de messages qui a un sens et qui émerge d'une activité de communication. Informer c'est d'être capable d'organiser et de communiquer un message. »* (Ibid : 17). L'information résulte de l'énonciation qui donne naissance au discours. Bres cite Bakhtine, qui avance que *« L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés (...) Tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. »* (Calvet & Dunont, 2006: 62).

Il y a donc échange de paroles entre les deux parties de la communication, qui interagissent afin de produire un discours qui véhicule un sens qui donne sa raison d'être à l'interaction et donc à la communication.

1.2.2.2. Les types d'entretiens

Il faut préciser, à ce niveau qu'il existe trois types d'entretien :

- L'entretien fermé :
- L'entretien semi-fermé :
- L'entretien ouvert :

Afin de recueillir une parole authentique de la part des apprenants nous avons essayé de réduire nos interventions à leurs plus simples formes. Nous avons opté pour quelques questions dont le but est de déclencher la conversation et dépasser les blocages qui peuvent survenir. Aussi était-il question d'approfondir la parole des interviewés. Ainsi, les réticences linguistiques, une fois vaincues, l'apprenant peut mettre à nu sa perception de la langue française sans crainte d'être jugé par son interlocuteur. Il s'agit ici d'installer une sorte de

confiance qui met l'apprenant en sécurité. Cette confiance va pousser l'apprenant à se dévoiler et à livrer les territoires cachés de sa personnalité, sans remord, sans anxiété.

L'interview véhicule non seulement la parole du locuteur mais aussi ses gestes : position du corps, mimiques... Ce sont là autant de manifestations qui accompagnent la parole et se révèlent extrêmement significatives mais surtout révélatrices des facettes cachées du locuteur. C'est toute cette part non verbale dans la communication qui nous a permis d'affiner notre approche sur les représentations du français chez ces apprenants. Sachant que les méthodes d'enquêtes que nous avons utilisées ne sont pas garantes d'une précision parfaite. « (...) *il faut préciser que les évaluations de la fiabilité et de la validité d'un instrument donnent rarement des résultats parfaits et qu'il existe toujours une marge d'incertitude à ce sujet.* » (Dorvil, 2001: 398).

1.2.2.3. Déroulement de l'entretien

Au début de notre enquête nous avons opté pour un entretien filmé. Nous voulions travailler sur la parole et sur l'image. Par la suite nous avons dû faire face à un obstacle socioculturel de taille. Beaucoup d'apprenantes refusaient de se laisser filmer. Il faut savoir que dans les pays arabo-musulmans en général, beaucoup de femmes refusent toute forme d'exhibition au monde extérieur. Néanmoins, et depuis notre travail au sein du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) nous avons été amenée à être en contact avec un nombre important d'apprenants. Chose qui nous a encouragée à insister sur la version filmée de l'entretien. Nous sommes passée dans plusieurs groupes pour réunir les vingt et un volontaires pour notre interview.

1.2.2.4. Contexte spatio-temporel

Choisir l'espace où allait se dérouler l'entretien avec les apprenants, n'était pas une priorité. Ce qui nous importait le plus c'était de trouver des apprenants qui accepteraient d'être filmés tout en se prêtant au jeu de l'entretien. Néanmoins nous étions consciente que cet espace revêtait une certaine importance pour les deux parties de l'entretien. « *L'espace induit des significations particulières : il porte les marques du pouvoir, du statut des individus. Il révèle les goûts d'une personne, les habitudes d'une organisation. Un bureau est ainsi aménagé en fonction de buts implicites ou explicites, d'intentions particulières : on veut impressionner, séduire, partager, faciliter le contact, ou fuir, se protéger. Le lieu sera chaleureux, agréable, impersonnel, froid, triste, morbide.* » (Guittet, 2008: 14)

Pour le lieu du déroulement de l'entretien, nous avons opté pour un espace fermé : un bureau. Les apprenants interviewés semblaient ne pas être dérangés par ce choix. Ils se prêtaient volontiers au jeu et passaient l'un après l'autre, entre matinées et après midi.

1.2.2.5. Le langage du corps ou le co-verbal

Travailler sur l'entretien ne sous-entend pas travailler seulement sur la parole recueillie des enquêtés. Il s'agit de prendre en charge toutes les manifestations qui accompagnent la parole et dont use le locuteur, souvent d'une manière inconsciente, pour expliciter, nuancer et justifier ses interventions. Ces manifestations non-verbales remplacent, à certains emplacements, un mot, voire une phrase.

Alain Rabatel, en évoquant l'activité interactive, et plus précisément le côté non verbal de celle-ci, précise que les signes agissent en tant que synchronisateurs entre les interactants, il cite les signaux phatiques, les mouvements régulateurs et les mimiques. Il ajoute que « *La production de mouvements corporels (qu'il s'agisse de co-verbaux ou d'autres mouvements) est nécessaire à l'activité locutoire ; en perception audio-visuelle de la parole, le sujet intègre les données auditives (le signal de parole) et visuelles (les signaux en provenance de la posturo-mimo-gestualité)* » (Rabatel, 2004 : 314)

Tout au long de notre parcours de recherche, nous avons été amenée à feuilleter une multitude de travaux qui nous ont fait découvrir des champs d'investigation qui nous étaient, jusqu'alors, inconnus. Tel est le cas des travaux de Jacques Cosnier (1977, 1997, 1982, 1984) Dans un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle *Les actes de langage dans le discours*, Kerbrat-Orecchioni précise que l'interaction, qu'elle qualifie de *multicanale* et *plurisémiotique*, n'est pas seulement une suite d'énoncés linguistiques empruntant le canal voco-acoustique, mais aussi une suite de gestes, de mimiques et de manifestations corporelles empruntant le canal visuel. Il est question ici des actes non-langagiers. En évoquant la *gestualité communicative*, Kerbrat-Orecchioni parle de la mimo-gestualité qui peut soit jouer un rôle subalterne en accompagnant les actes de langage, soit jouer un rôle complémentaire, elle cite l'exemple suivant, « *en situation de face à face, les regards et les gestes contribuent largement, aux côtés des marqueurs linguistiques, à la gestion de tours de parole et au bon fonctionnement de la « synchronisation interactionnelle »* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 154). Soit assumer un rôle plein, lorsque l'intervention est assurée par l'acte non-langagier seul.

Nous avons remarqué, lors de nos lectures, que rares sont les études qui prennent en charge l'analyse du langage non-verbal dans une interaction. D'ailleurs, Kerbrat-Orecchioni, pour qui le langage non-verbal est aussi important que le langage verbal, s'interroge sur la

place qu'il convient d'accorder au langage non-verbal dans la description des interactions, « *Peut-on espérer constituer un jour une théorie intégrée des actes dans l'interaction- de tous les actes, en dépit de leur extrême diversité ?* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 :152). Notre choix pour un entretien filmé n'était donc pas gratuit, nous sommes consciente que, comme la parole, le corps peut transmettre des informations utiles sur le locuteur. Il peut aussi nous éclairer sur certaines réactions par rapport à certaines actions.

D'après Guy Barrier et Nicole Pignier (2002), dans le domaine des gestes, il est question de deux catégories, celle des emblèmes et celle des co-verbaux. Cité par les mêmes auteurs, Cosnier (1993), précise au sujet des emblèmes, que ce sont des gestes qui obéissent à des conventions de forme et d'utilisation et qu'ils ne nécessitent pas un accompagnement verbal. En ce qui concerne les co-verbaux, ils sont tributaires du contexte dans lequel ils évoluent et aussi de la parole comme support facilitant leur interprétation. Nous allons citer trois types de co-verbaux proposé par Guy Barrier et Nicole Pignier (2002) :

- Les para-verbaux consistent en des mouvements de la tête et des mains, guidés par le rythme de la parole et de la prononciation.

- Les expressifs représentés par les mimiques qui expriment ce qui se passe à l'intérieur du locuteur, il s'agit notamment de mimique de connotation du discours et mimo-gestualité dont le rôle est de renforcer et d'atténuer l'acte illocutoire présent dans le discours. (Barrier et Pignier, 2002)

- Les référentiels participent en tant que mouvements à la construction ainsi qu'à l'illustration de la référence. Les référentiels possèdent des propriétés déictiques, comme les gestes utilisés pour désigner un objet par exemple. Des propriétés spatiales comme les gestes utilisés pour dessiner les contours d'un élément concret ou pour montrer les relations entre des éléments concrets dans un espace donné. Des propriétés mimétiques qui se résument dans les gestes renvoyant à des actions physiques. Des propriétés métaphoriques où les gestes renvoient à des entités abstraites.

Pour notre part et en ce qui concerne notre corpus oral, nous avons constaté la présence d'une multitude de gestes, de mouvements et d'attitudes, tous porteurs de sens et aptes à être traduits en un langage significatif. C'est l'ensemble du corps qui participe à la production du message.

Pendant les entretiens que nous avons eus avec les apprenants nous avons constaté qu'au niveau du corps, il y a des parties qui s'imposent par rapport à d'autres, nous allons en proposer une description.

1.2.2.5.1. Le visage

C'est l'élément le plus important lors d'un entretien. Le locuteur et l'interlocuteur communique dans un face à face, se dévoilant ainsi l'un pour l'autre. Les expressions du visage disent beaucoup sur l'état de celui qui parle. « *L'expression des émotions va surtout être repérable à partir des tensions, des contractions des muscles du visages.* » (Guittet, 2008 : 18). En fait le visage réagit par rapport à la nature des questions posées. Étirement des lèvres, sourire, écarquillement des yeux, froncement des sourcils sont autant de signes que l'enquêteur devra décoder.

1.2.2.5.2 Le regard

Au niveau du visage, ce qui est le plus important c'est le regard. Il informe sur l'état réel de la personne interviewée, il montre si elle est confiante ou stressée, si elle est sûre d'elle ou au contraire, si elle se cherche. « *La tension d'un regard révèle l'énergie disponible, elle indique l'assurance, la conviction d'une personne.* » (Guittet.A, 2008 : 20)

1.2.2.5.3 La voix

La voix, elle aussi, renseigne sur l'état du locuteur, elle est porteuse d'indices qui sont susceptibles d'orienter le chercheur dans son enquête. Le débit, le timbre, l'intensité, le rythme, esquissent la personnalité du locuteur. A. Guittet en parle dans son ouvrage déjà cité. Il précise, que la voix apporte beaucoup d'informations sur l'attitude psychologique et les caractéristiques d'une personne, qu'elle permet de saisir l'état réel dans lequel se trouve le locuteur. « *Parler suppose une série de contractions des cordes vocales et des modifications de pression dans la cavité pharyngo-buccale. En s'appuyant sur la respiration et les vibrations du corps, le son traduit donc directement nos tensions, nos émotions.*» (2008 : 22)

1.2.2.8. Les actants de l'entretien

Comme il a été signalé plus haut, l'entretien est une forme d'interaction verbale qui nécessite au moins deux parties, l'intervieweur et l'interviewé mais aussi un tiers absent représenté, dans notre cas par la caméra. C'est au chercheur qu'il incombe de maitre à l'aise l'interviewé. Il sera pris en ligne de compte ici le fait que les apprenants sont orientés dans leurs réponses à travers les questions posées. L'objectif de l'enquête par l'entretien doit être cerné d'avance pour permettre d'orienter l'enquêté. « *Dans une enquête, il faut accepter les hésitations de départ, encourager l'expression sans trop vouloir de précisions et attendre la*

formulation précise des idées. Même si ces premières productions se révèlent intéressantes car elles montrent les fuites, les réticences, les défenses, il est préférable d'instaurer un climat de confiance favorable à l'échange. » (Ibid : 30)

1.2.2.9. Les questions

À travers les questions posées dans l'entretien nous avons essayé de chercher dans le discours direct des apprenants les représentations du français. Il s'agit notamment de questions ouvertes dont l'objectif est de donner libre cours aux idées de l'enquêté de façon à ce qu'il se sente à l'aise par rapport au sujet de la discussion. Les questions sont au nombre de 8. En voici un bref descriptif.

Question N°1 : Voulez-vous vous présenter ?

Par cette question, nous voulions donner à l'informateur l'occasion de s'introduire et de s'installer dans la dimension de l'entretien. Sachant qu'il n'est pas évident de prendre la parole devant un interlocuteur, qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît à peine, dans une situation formelle. Le fait de se présenter permet aussi de se dévoiler, d'inviter l'autre à partager des informations sur l'identité de l'informateur et donc de se sentir en sécurité. Nous utiliserons les informations concernant les enquêtés pour voir les incidences qu'elles ont dans le déroulement de l'entretien. *« chacune des caractéristiques des participants (appartenance socio-professionnelle, âge, sexe, appartenance géographique, caractéristiques culturelles, etc.) est susceptible d'influencer, à son niveau le fonctionnement de la communication. »* (Traverso, 2007 : 18)

Question N°2 : Quand je vous dis « la France », vous pensez à quoi ?

Nous pensions en proposant cette question, à la méthode de *l'association libre*, proposée par Freud en 1892. Le principe étant de récolter toute idée qui passe par l'esprit de l'informateur au moment d'entendre le mot « France ». Que représente la France pour nos informateurs ? Quelles images reflète ce pays dans leurs esprits ? Les images reflétées sont-elles toutes semblables ? Sont-elles toutes positives ? Ont-elles des incidences, directes soient-elles ou indirectes, sur le processus d'apprentissage de la langue française ? Par le biais de cette deuxième question de notre entretien, nous aspirions à répondre à toutes ces interrogations.

Question N°3 : Que connaissez-vous de la culture française ?

En posant cette question, nous voulions savoir le degré de connaissance de nos apprenants par rapport à la culture française. Mais qu'entendons-nous par culture⁴ ? Est-ce qu'on se réfère à la définition qui dit que *c'est tout ce qui nous reste quand on a tout oublié*⁵? Cette définition est un peu trop générale. La culture est beaucoup plus que des résidus de la mémoire après un acte d'amnésie soudaine. La culture oriente notre perception du monde et des peuples. Elle est une des charpentes de notre personnalité.

Elle souligne le profil de l'individu sous tous ses angles. C'est cette importance qui lui confère ce pouvoir de pérennité. D'où le recours des didacticiens à cette culture pour essayer de fixer les apprentissages, notamment en langues étrangères.

Bernard Lahire évoque la culture, plus encore, il la provoque dans un ouvrage de 800 pages *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (2006).

Olivier Moeschler, sociologue de la culture et docteur ès Sciences sociales de l'Université de Lausanne, en propose une synthèse et décrit l'ouvrage comme étant « *un véritable pavé que Bernard Lahire jette dans la mare de la sociologie de la culture et des pratiques culturelles.* » (Moeschler, 2005). À travers ses enquêtes, Lahire a réussi à catégoriser la culture par rapport aux classes sociales. Il décrit les consommations culturelles, les activités de loisirs et les styles de vie des individus. Il réussit à dégager trois classes socioculturelles. Il est intéressant de souligner que ce classement s'applique non seulement en France, où l'expérience a été menée, mais à n'importe quel autre pays, l'Algérie, par exemple. Chose qui prouve que la culture n'obéit pas aux frontières et est de ce fait universelle.

- Une classe dominante dont les pratiques culturelles sont qualifiées, par Moeschler, de *légitimes* et dont la culture est qualifiée par Lahire de *cultivée* d'où l'expression «culture cultivée» et qui englobe la littérature, le théâtre, la musique classique, les musées...
- Une classe moyenne qui manifeste l'envie de se cultiver sans toutefois y parvenir et ne consomme que les arts «moyens» tels les romans policiers, la photographie...
- Une classe dominée dont les goûts sont *illégitimes*.

⁴La réponse à cette question fait partie d'une communication que nous avons présentée lors de la journée d'étude, *développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants : De la théorie à la pratique*, proposée par le laboratoire Lisodip, le 10 novembre 2013 à l'Ecole normale supérieure de Bouzaréah, à Alger.

⁵Citation attribuée à Édouard Marie Herriot, un homme d'Etat français, membre du Parti Radical et figure de la III^e République. En 1946, il fut élu membre de l'Académie française.

En observant la société à travers l'individu, Lahire évoque le sujet de la démocratisation de la culture et insiste à rendre cette culture accessible pour toutes les classes sociales. Il explique que « *La culture n'est pas un privilège de nature mais qu'il faudrait et qu'il suffirait que tous possèdent les moyens d'en prendre possession pour qu'elle appartienne à tous* ». (Ibid)

Le but de cette question est de savoir si nos apprenants sont imprégnés d'une quelconque culture française, les aspects de la vie, la music, l'architecture...Loin de nous l'idée de tester les apprenants sur leurs connaissances, ni de les mettre face à leur ignorance, nous voulions plutôt les rendre conscients de cet autre aspect de la langue : la culture. Et c'est pour cette raison que nous avons enchainés avec les questions qui vont suivre.

Question N°4 : Pouvez-vous citer :

- Un roman français (en donner le titre) ?

Les Algériens lisent-ils des romans français ? Les Algériens lisent-ils ? Cette question nous permettra, éventuellement, de découvrir les lectures de nos informateurs en littérature française. Aussi cela nous permettra-t-il de connaître la fréquence et la qualité de la lecture chez eux.

- Un auteur français ?

De même pour cette question, qui rejoint la précédente, l'objectif est de savoir si nos informateurs ont des connaissances littéraires propres à la France.

- Un acteur français ?

Le cinéma est un domaine qui fait partie de la culture générale. Aussi voulions-nous savoir si le cinéma français faisait partie de la culture de nos informateurs.

- Un chanteur français ?

Même objectif que pour la question précédente. Sachant que la chanson a un public plus large, elle se diffuse plus rapidement, par radio par exemple. Elle est supposée être reconnue par les auditeurs.

- **Un peintre français ?**

La peinture est un domaine privilégié qui n'est pas côtoyé par tout le monde, l'objectif de cette question est de savoir si nos informateurs détenaient cette information.

- **Une ville française ?**

Tout le monde connaît au moins, Paris. Nous voulions nous assurer de cette information. Et savoir s'il y a d'autres villes françaises que nos apprenants connaissaient.

- **Un monument français ?**

Et tout le monde connaît la Tour Eiffel. Là aussi nous voulions savoir si nos apprenants connaissaient d'autres monuments.

Question N°5 : Pourquoi vous vous êtes inscrit au CEIL pour apprendre le français ?

Pourquoi vouloir apprendre ou réapprendre le français ? Tous nos informateurs se sont inscrits au CEIL pour apprendre le français. Le but de cette question est de connaître les raisons de ce geste. Et aussi les attentes de ces apprenants.

Question N°6 : Comment percevez-vous la langue française ?

Dégager la perception du français est le premier objectif de notre travail de recherche. Aussi voulions-nous par le biais de cette question, élargir l'éventail des réponses des apprenants.

Question N°7 : Quels sont vos sentiments envers cette langue ?

À travers ces sentiments nous voulions arriver à orienter les représentations des apprenants. Sachant que cette question est très pertinente par rapport à notre thème de recherche.

Question N°8 : D'après vous, comment le français est-il perçu par les Algériens ?

Les Algériens n'ont pas tous le même regard vers le français. Chaque informateur nous fait part de son avis sur le sujet, étant lui-même un Algérien parmi les autres.

Question N°9 : Un dernier mot sur le français ?

Ceci n'est pas vraiment une question, mais plutôt une invitation à l'apprenant afin de récupérer tout ce qui n'a pas été dit par lui.

1.2.3. Analyse du choix de corpus

Comme dans toute enquête nous avons travaillé sur un échantillon qui représente la population visée par notre recherche, à savoir, les apprenants algériens inscrits dans des écoles privées de langues étrangères. Sachant que « *La notion d'échantillon désigne le sous-ensemble des individus qui seront réellement interrogés et qui sont censés représenter la population visées par l'observation.* » (Juan, 1999 : 152)

Notre échantillon est formé par 150 apprenants. Pour l'entretien nous avons demandé la collaboration des apprenants du même échantillon. C'est à dire que nous avons demandé aux apprenants qui avaient répondu au questionnaire s'il leur était possible de participer à l'entretien. Beaucoup d'entre eux refusaient catégoriquement l'idée de parler en direct avec un enquêteur. Aussi refusaient-ils l'idée d'être filmés. Ce n'est que vers la fin de la période de passation que nous avons réussi à trouver 21 volontaires pour l'entretien.

Notre corpus est donc formé par les réponses des 150 apprenants au questionnaire, ainsi que par le discours, produit de l'entretien avec 21 apprenants appartenant au même échantillon. Un troisième corpus est représenté par les images vidéo enregistrées à l'aide d'une caméra numérique.

1.2.3.1. Description du corpus

Les réponses des apprenants et leur discours direct constituent la matière de notre corpus ainsi que les vidéos. En fait nous sommes en présence de trois types de corpus, un corpus écrit issu d'un questionnaire et un corpus oral résultant d'un entretien et d'un corpus visuel produit par les vidéos de l'entretien. L'approche des trois corpus sera différente bien que les critères d'analyse se rejoignent.

1.2.3.1.1. Corpus écrit

Hormis le travail sur la perception du français et donc sur les représentations des apprenants par rapport à cette langue, nous avons exploité le corpus écrit sur un plan lexical et sur un plan morphosyntaxique. L'objectif étant de déceler le sentiment d'insécurité

linguistique à travers les écrits des enquêtés. 150 questionnaires, 4 pages pour chaque questionnaire, 600 pages en tout.

1.2.3.1.2. Corpus oral

Notre corpus oral est le produit des entretiens qui se sont déroulés pendant notre enquête sur le terrain. Il englobe les interactions des enquêtés et de l'enquêteur. Seront transcrites les paroles de toutes les parties de l'entretien afin d'être soumises à une analyse descriptive. Force est de constater que le corpus oral est plus difficile à cerner que le corpus écrit. En effet ce dernier ne repose que sur un seul support alors que pour l'oral il y a, en plus de la parole de l'enquêté, la transcription de cette parole voire même sa traduction, comme c'est le cas pour notre entretien où certains enquêtés s'exprimaient en arabe. De plus « *les spécificités de l'oral nécessitent une adaptation des outils. La superposition des voix, ou « chevauchement de parole », ainsi que les phénomènes de disfluences – hésitations, répétitions, reprises, fausses amorces – n'existent pas à l'écrit et rendent le traitement de l'oral compliqué.* »⁶. 116 mn 16 s d'enregistrements à analyser, presque deux heures de paroles à transcrire.

1.2.3.1.3. Corpus visuel

Ce troisième corpus est constitué des données visuelles filmées à l'aide d'une caméra numérique. Il a été récolté lors de l'entretien filmé avec les 21 informateurs. Une analyse en sera faite : elle consistera à décoder et à interpréter le langage du corps dans toutes ses dimensions. Pour ce faire nous nous sommes inspirée de travaux cités plus haut, et qui traitent de *la posturo-mimo-gestualité* (Rabatel, 2004).

1.2.4. Description de la collecte des données

Comme le montre notre thème, notre corpus a été récolté auprès des apprenants algériens qui ont choisi les écoles privées pour apprendre ou réapprendre la langue française. Pour ce faire nous nous sommes rendue dans quatre écoles différentes ainsi qu'au CEIL de l'université de Biskra. Les écoles en question sont soumises à une description détaillée dans la partie qui suivra aussi avons-nous fait la même chose pour CEIL. Nous avons assisté à une première séance pour voir le déroulement du processus enseignement/apprentissage du français.

⁶Cité dans *Un grand corpus oral « disponible » : le corpus d'Orléans 1968-2012*.p19
www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/articles/Eshkol-TAL52-3.pdf

Aussi avons-nous pu être témoin d'un test de positionnement qui a eu lieu après l'inscription des apprenants (première et deuxième école et le CEIL).

1.2.4.1. Cas de la première école

L'opération se déroule de la façon suivante : après l'inscription des apprenants, ils sont partagés en groupes selon le niveau qu'ils atteignent après avoir passé le test. En fait il existe trois niveaux : A1.1, A1, et A2. La plus grande partie des apprenants appartient au niveau A1.1 c'est-à-dire initiation. Sur onze groupes, huit ont un niveau A1.1, deux groupes ont un niveau A1, et un seul groupe semble mériter le niveau A2.

1.2.4.1.1. Description des apprenants

Les apprenants formaient un groupe hétérogène. C'est-à-dire que ce groupe était composé des deux sexes, appartenant à des domaines de vie et de travail différents et ayant entre 18 et 32 ans.

On trouve beaucoup d'étudiants, et pour raison, cette école se trouve en face de l'université mais il y a aussi quelques employés. À signaler aussi le fait qu'une partie des apprenants appartenant au niveau A1.1 étudient dans les départements d'économie, de droit ou de psychologie ; où l'enseignement est exclusivement dispensé en langue arabe.

1.2.4.1.2. Description de la séance du test

Nous avons pu assister à un test de positionnement avec un des groupes. Le nombre ne dépassait pas la dizaine parce que la salle de cours était trop petite, mal éclairée et hostile. Notre présence ne semblait pas déranger les apprenants. Mais nous voyons bien qu'ils étaient un peu stressés à l'idée de passer un test. En fait ces apprenants vont vers ces écoles pour améliorer leur niveau en langue française et aussi pour apprendre ou réapprendre cette langue.

L'enseignant a expliqué aux apprenants le contenu du test, et a commencé par la séquence « se présenter oralement ». Un à un les présents ont commencé à le faire. Chacun à sa façon. Ce qui était évident c'est l'embarras qu'ils subissaient. La plupart d'entre eux étaient incapables de former des phrases, voire de prononcer des mots. Hésitation, silence : insécurité linguistique. Un test écrit est ensuite soumis aux apprenants. Ce test est très limité et ne permet pas une évaluation objective. Les résultats confirment les catégories déjà mentionnées. Après trois mois de cours les apprenants passent un autre test pour voir l'évolution de l'opération d'apprentissage. Il s'agit du test de passage.

1.2.4.2. Cas de la deuxième école

Cette école est différente de la première sur plusieurs plans, nous en donnerons les détails quand nous aborderons le terrain de l'enquête dans ce même chapitre. Le travail semble mieux organisé et les apprenants mieux encadrés.

1.2.4.2.1. Description des apprenants

La majorité des apprenants sont des étudiants de filières différentes. Il y a aussi des étudiants de la filière de français. Leur but à tous est d'améliorer leur niveau en langue française parce qu'elle devient très importante et pour les études et pour le travail.

1.2.4.2.2. Test d'évaluation prédictive

Le test de cette deuxième école est, à l'opposé de celui de la première, bien élaboré, et bien étudié, il a été mis au point par un inspecteur de français. Le test se présente sous forme d'une série d'exercices sur la compréhension de l'écrit, la morphosyntaxe, se basant essentiellement sur les parties du discours, et une production écrite. Les exercices semblent être très accessibles, mais les résultats obtenus sont loin de la moyenne. La conjugaison étant le plus grand problème de ces apprenants. Nous avons dressé le tableau ci-dessous pour résumer les résultats obtenus à la suite de ce test.

Niveau	Nombre d'étudiants	Hommes	Femmes
Initiation	34 (18.37%)	12	22
Niveau A1	39 (21.08%)	8	31
Niveau A2	33 (17.83%)	4	29
Niveau B1	45 (24.32%)	11	34
Niveau B2	34 (18.35%)	3	31
Total	185	38	147

En plus des carences au niveau de la conjugaison, la plupart des apprenants trouvent du mal à s'exprimer par écrit, dans la partie réservée à l'expression écrite. Les copies reflètent un niveau loin de la moyenne. Ceci dit, il y a parmi les groupes des apprenants qui maîtrisent la langue et qui ont donc obtenu des résultats satisfaisants, comme le montre le tableau ci-dessus.

1.2.4.3. Cas du CEIL de l'université de Biskra

Nous avons décrit une séance de test pour la première et deuxième école, nous allons faire de même pour le CEIL. Nous ne manquerons pas de préciser que cette structure est très différente des quatre écoles privées de notre enquête tant par les espaces disponibles que par le nombre d'apprenants. Les détails sont fournis dans la partie qui va suivre.

1.2.4.3.1. Description des apprenants

Vu le grand nombre d'apprenants qui fréquentent le CEIL, et vu les offres de formation proposées, l'hétérogénéité du public est très palpable, notamment au niveau de l'appartenance socioculturelle et du profil langagier. Des apprenants de tout âge, exerçant dans des domaines divers et diversifiés et ayant des niveaux de langues distincts.

1.2.4.3.2. Description de la séance du test

Un test de positionnement est préparé par les enseignants du français. Il recouvre les quatre compétences proposées par le cadre européen commun de références pour les langues, à savoir la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et la production de l'écrit. Les apprenants passent d'abord l'épreuve de l'écrit à l'issue de laquelle, ils passent un entretien avec l'un des enseignants, pour connaître leur niveau à l'oral. Quand leur niveau est fixé, les apprenants choisissent un groupe selon leur temps libre. Le CEIL propose des cours de 8h à 11h10, de 13h à 16h10 et de 16h30 à 19h40. Est ouvert tous les jours de la semaine sauf le vendredi. Nous donnerons plus de détail sur cette structure dans le prochain chapitre. Ceci dit, nous allons, dans ce qui va suivre, présenter une description plus détaillée du terrain d'enquête. Il s'agit, bien entendu, des quatre écoles privées et du CEIL de l'université de Biskra.

2. Le terrain de l'enquête : Les écoles privées et le CEIL de l'université de Biskra

Travailler sur les écoles privées n'était pas chose facile tout au début de notre travail de recherche parce qu'il n'y en avait pas beaucoup dans la ville de Biskra, située à plus de 400 km d'Alger en allant vers le Sud-Est. En effet, la première fois où nous avons commencé notre investigation, nous avons eu du mal à en trouver une, et c'est par hasard, que nous avons découvert l'existence de deux écoles, pratiquement côte à côte, juste en face de l'université. Après cela, nous avons entrepris un vrai travail d'explorateur pour repérer le plus grand nombre de ces écoles. En tant que chercheur non initié au terrain, nous nous

comportions comme une novice inexpérimentée. C'est en avançant au fur et à mesure dans la recherche que nous avons pu acquérir une certaine maîtrise des méthodes d'investigation sur le terrain et une certaine maturité quant au comportement à adopter vis-à-vis des enquêtés. Au début de notre travail nous n'avions pas idée du nombre d'écoles que nous visiterions, ce n'est qu'après le démarrage de l'enquête que nous nous sommes rendue compte qu'il nous en faudrait plus d'une, ne serait-ce que pour faire passer notre questionnaire qui nécessitait 150 informateurs.

Il est important de signaler qu'une grande partie de ces écoles ne proposent pas seulement des cours en langues. Initialement, c'était des cours en informatique qu'elles offraient. L'ordinateur, outil désormais indispensable, a suscité chez les jeunes Algériens un intérêt en relation avec le marché du travail. Après la vague de mondialisation et l'ouverture au monde occidental, la demande dans le secteur des langues a augmenté et les Algériens ont senti le besoin d'apprendre les langues étrangères qui leur faciliteront l'accès au monde du travail. D'où ce phénomène d'écoles privées qui s'est répandu, et qui n'existait pas avant. Aujourd'hui, les écoles privées en Algérie se comptent par centaines, mais nous n'avons pas de chiffre exact. À titre d'exemple la ville de Biskra compte 26 écoles, alors qu'en réalité il y en a plus.

Après avoir visité toutes les écoles concernées par notre enquête, et qui sont au nombre de quatre, nous avons constaté qu'elles avaient toutes un règlement à suivre, une politique et des lois qui les gèrent. Les inscriptions des apprenants obéissent à des normes fixées par les responsables. Les prestations dispensées sont payantes. Tous les apprenants passent un test d'admission ou de positionnement afin de connaître leur niveau. À la fin de la formation une attestation leur est remise. En général, les cours sont assurés par des enseignants du cycle secondaire, de l'université ou même des inspecteurs de l'éducation nationale.

Notre travail sur le terrain suscitait de notre part bon nombre d'interrogations qui ont servi de matière de base pour la construction de notre questionnaire.

- Pourquoi ces apprenants prennent-ils des cours payants, de langue française?
- Qu'en est-il de leur parcours scolaire?
- Quels sont leurs sentiments vis-à-vis de cette langue qu'ils n'ont pas réussi à acquérir dans le passé ?
- Sont-ils victimes du sentiment d'insécurité linguistique ?
- Ont-ils aujourd'hui la même image (ou les mêmes images) de cette langue par rapport au passé ?
- Quelles représentations ont-ils de cette langue ?

- Ces représentations sont-elles positives ou négatives ?
- Qu'en est-il du résultat ?
- Un apprenant n'ayant aucune base en français pourra-t-il acquérir cette langue en si peu de temps ?

Tant de questions qui ont jalonné notre travail de recherche et qui ont permis de baliser notre terrain d'enquête. Dans la partie qui va suivre nous allons présenter et décrire les écoles privées qui nous ont servi de terrain d'enquête lors de notre travail sur la perception du français chez les apprenants algériens inscrits dans les écoles privées de langues étrangères. Elles sont au nombre de quatre en plus du CEIL de l'université de Biskra (Centre d'Enseignement Intensif des Langues).

2.1. La première école

Architecturalement parlant la construction ressemblait plus à une maison qu'à une école. Une entrée banale, des salles étroites, mal entretenues, mal aérées et mal éclairées.

Le responsable, jeune, semble ne pas être très expérimenté dans le domaine. Il a beaucoup hésité avant d'accepter notre demande de travailler sur son école. Ce qui a d'abord attiré notre attention, c'est le grand nombre d'apprenants dans cette école. Ensuite, nous étions interpellée par la facilité du test proposé aux apprenants au début de la formation. Aussi n'arrivions-nous pas à avoir de réponses à toutes nos questions, particulièrement pour celles concernant le nombre exact des apprenants et le coût des cours dispensés. Nos interrogations sont restées sans réponses. Nous avons effectué trois visites dans cette école, la quatrième a été annulée par le responsable qui ne souhaitait plus nous voir dans son école. Nous avons compris, par la suite que c'est la nature de nos questions et la précision des informations que nous convoitions qui avaient mis mal à l'aise ce responsable. Cette expérience nous a servi par la suite, au niveau du choix des questions et la subtilité de les poser.

2.2. La deuxième école

Située juste à côté de la première, cette école est totalement différente, et ceci sur tous les plans. Une entrée imposante, un hall d'accueil aménagé, des salles spacieuses, aérées, bien éclairées et bien équipées, un secrétariat, le bureau du directeur, et le directeur : un informaticien de formation, il a toujours voulu travailler dans le secteur de la formation professionnelle. Il a longtemps préparé son projet qu'il a fini par réaliser et qu'il essaye de perfectionner et d'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement. Entouré par un groupe d'encadreurs professionnels, le directeur est très attentif à leurs remarques et

recommandations quant à la méthodologie de travail et au contenu des programmes appliqués dans la formation des apprenants. Cette école propose une panoplie de formations, en informatique et en langues étrangères, notamment l'anglais et le français. Le nombre des apprenants du français est supérieur à celui de l'anglais. Aussi avons-nous assisté aux cours de français.

Les méthodes adoptées étaient celles du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Nous avons pu faire passer une partie des questionnaires dans cette école, c'était en décembre 2010.

2.3. La troisième école

Appelée « Centre des langues », cette école est gérée par deux enseignantes d'anglais, elles sont sœurs et ont opté pour le secteur privé pour pratiquer leur métier. Cette école est aussi grande que la deuxième, en termes de surface. Elle dispose de 5 salles de cours, des cours de français et d'anglais y sont proposés, mais les responsables n'utilisent pas les méthodes du CECRL. Grâce à la coopération de l'équipe sur place, il nous a été possible de faire passer 46 questionnaires en l'espace de quelques séances, l'opération a duré un mois. Ce qui est un record par rapport à ce qui s'est passé pendant l'année précédente, où nous n'avions pu faire passer qu'une dizaine de questionnaires.

2.4. La quatrième école

Pour cette école, c'est elle qui est venue vers nous. La directrice avait sollicité nos services en tant qu'enseignante de français, plus précisément de l'oral, comme nous étions en quête d'école et d'apprenants pour répondre à notre questionnaire, nous avons accepté l'offre. L'expérience était assez particulière, cette école était différente des autres, elle prenait en charge un groupe d'apprenantes adultes (toutes étaient du sexe féminin), enseignantes universitaires arabisées désireuses d'améliorer leur niveau en langue française. Évoluer au sein de ce groupe nous a beaucoup aidée à aiguïser nos objectifs de recherche, et à approfondir nos investigations dans le domaine de la perception du français. Nous avons soumis notre questionnaire à ce groupe d'enseignantes et les données récoltées étaient très intéressantes parce qu'elles émanaient de personnes professionnellement conscientes de leur choix de formation en langue.

2.5. Le CEIL de l'université de Biskra

Un autre hasard a fait que nous avons été sollicitée par le directeur du CEIL de l'université de Biskra à occuper le poste de coordinatrice pédagogique. Nous n'avions pas

idée des avantages que ce poste allait présenter pour notre enquête, notamment concernant le nombre d'informateurs susceptibles de répondre à notre questionnaire et à participer à l'entretien. Dans le chapitre qui va suivre nous allons donner dans les détails toutes les informations concernant cette structure. Ce que nous retiendrons pour le moment c'est que le CEIL est un organisme appartenant à l'université mais qui est payant. Il faut peut-être rappeler qu'en Algérie l'enseignement dans les établissements étatiques, en l'occurrence l'université, est gratuit. En comparaison avec les écoles privées, le CEIL est mieux adapté à assurer l'enseignement des langues étrangères, de par ses équipements et de par son encadrement administratif et pédagogique et des formés et des formateurs. Dans le chapitre suivant nous présentons dans les détails les écoles privées en Algérie et aussi les CEIL.

Nous devons aussi signaler que le CEIL est différent des autres écoles de l'enquête sur plus d'un plan. La plus grande différence réside dans le nombre d'apprenants. Si les autres écoles totalisent chacune entre 150 et 200 apprenants, le CEIL compte à lui seul, plus de 1000 apprenants par session. Sachant qu'il y a deux sessions par an. Voici dans le tableau suivant les chiffres exacts.

Sessions	Nombre d'apprenants
Octobre 2012	1017
Mars 2013	946
Octobre 2013	1425
Mars 2014	1257
Octobre 2014	1456
Mars 2015	1645
Octobre 2015	2137

Dans ce qui suivra, nous allons aborder la prise en charge des données récoltées, leur traitement, et les critères d'analyse qui nous ont permis d'installer nos conclusions quant à l'aboutissement de notre enquête.

3. Traitement des données et critères d'analyse

Avant d'avancer dans notre travail, nous devons signaler l'utilisation de la langue arabe par les enquêtés. Quand nous avons commencé à passer le questionnaire, nous nous

sommes heurtée à cette réalité. Beaucoup d'apprenants n'arrivaient pas à répondre en français. Parmi les premiers questionnaires récupérés, il y en avait certains qui étaient presque vides, et où beaucoup de questions étaient restées sans réponses. Raison pour laquelle nous nous sommes mise à demander aux apprenants de répondre en arabe si le français leur faisait défaut. Cette proposition les a arrangés d'autant plus qu'ils voulaient s'exprimer à l'aise sur certaines questions posées, notamment celles qui traitent des conditions de l'enseignement du français dans les écoles. Sur les 150 questionnaires, 113 sont totalement rédigés en français, 35 le sont avec les deux langues, l'arabe et le français, 2 le sont totalement en arabe.

Un autre point à signaler : le nombre impressionnant d'erreurs de langue commises par les apprenants lors de la réponse aux questions. Un écart considérable par rapport aux normes de la langue française. Nous n'allons pas rendre compte de cet écart, le but de notre recherche étant de travailler sur la perception de la langue chez les apprenants. Néanmoins il reste important de signaler que cet écart contribue pour beaucoup dans la nature de la perception du français chez ces apprenants et il contribue dans le calcul de l'indice d'insécurité linguistique chez eux.

Lors de notre enquête, nous avons été amenée à travailler sur trois types de corpus, le but étant de multiplier les chances de répondre à notre problématique: un corpus écrit représenté par un questionnaire, un corpus oral représenté par des entretiens et un corpus visuel représenté par des vidéos. Raison pour laquelle, il ne nous a pas été facile de trouver la méthode d'analyse adéquate pour chaque type de corpus. Nous avons d'abord travaillé sur chaque corpus à part, ensuite nous avons essayé de fusionner ces analyses pour aboutir à une même analyse globalisante.

Après avoir récolté notre corpus auprès des apprenants des quatre écoles privées et du CEIL, qui nous ont servi de terrain d'enquête, nous allons, dans la partie qui va suivre, essayer de préciser les critères d'analyse qui vont nous permettre de procéder à l'interprétation des données. L'objectif de cette opération est de déceler la perception du français chez ces apprenants. Que pensent-ils de cette langue ? Que ressentent-ils envers cette langue ? À travers les réponses à ces questions nous essayerons de répondre à notre problématique qui s'articule autour du rôle des représentations de la langue étrangère dans le processus d'apprentissage de celle-ci.

3.1 Corpus écrit. Le questionnaire

Formé de 35 questions et distribué à 150 apprenants formant notre échantillon pour cette étape de l'enquête, notre questionnaire totalise pas moins de 5250 données. Devant cette quantité d'informations nous avons organisé un dépouillement sur plusieurs étapes.

3.1.1 Dépouillement et codage des données

Recueillir les données, les catégoriser et les ordonner : telles sont les étapes de notre enquête. Cette opération a débuté en août 2012, nous n'avions alors qu'une partie des questionnaires : en cause la difficulté de trouver des apprenants volontaires. Nous rappelons ici que nous avons commencé à distribuer les questionnaires en novembre 2010 - circonstances que nous avons dépeintes dans le chapitre précédent. En mars 2014 nous avons réussi à récolter les 150 questionnaires et nous avons alors continué le dépouillement des données. En voici les étapes.

Nous avons d'abord numéroté les questionnaires de 1 à 150, ensuite nous avons synthétisé les réponses selon leur degré de pertinence. Pour les questions fermées nous avons fait le compte des réponses positives et des réponses négatives, sans oublier les non- réponses. Pour les questions qui ont engendré plusieurs réponses nous avons gardé celles qui servent le plus notre enquête. Pour les questions ouvertes nous avons analysé le contenu pour sélectionner les informations les plus pertinentes.

Nous avons d'abord commencé par transcrire les réponses des 150 apprenants. Pour cela nous avons utilisé un tableau avec 150 lignes, une ligne pour chaque apprenant, et 35 colonnes correspondant aux 35 questions posées dans notre questionnaire. Pas moins de 38 pages de données écrites à la main. Pour nous c'était plus rapide que la saisie par ordinateur. Cette opération a facilité le traitement des informations. Il s'agissait par la suite de les catégoriser pour en dégager des critères d'analyse.

3.1.2 Choix des critères d'analyse

Afin de mener à bien notre recherche nous avons proposé des critères d'analyse que nous présentons sous forme de grilles, et ceci pour chaque question. Nous devons, néanmoins, signaler que cela n'a pas été tâche facile de faire le tri dans l'amas de données recueillies par le biais du questionnaire, comme il ne nous a pas été facile de cerner les critères d'analyse tant il y avait de données. Nous avons essayé autant que faire se peut de cerner la spécificité des réponses et ceci dans le but d'atteindre le degré le plus élevé de précision. Voici ce à quoi nous avons abouti. Nous allons dans un premier temps donner les critères concernant les informations personnelles des enquêtés et qui traitent du sexe, de l'âge, du niveau d'étude, des diplômes et des professions de ces derniers.

Les 11 questions fermées : (5), (11),(13), (19), (20), (21), (26), (28), (30), (34), (35) ont comme réponses *oui* et *non* et les 6 questions semi-fermées : (15), (16), (17), (18), (25), (29) présentent chacune des possibilités de réponse. Néanmoins, nous avons ajouté dans notre

grille une case pour toute réponse *autre* que celles proposées. À signaler aussi, les chiffres utilisés entre parenthèse dans les grilles et qui concernent l'analyse des correspondances multiples (ACM).

Informations personnelles

Sexe

Hommes (1)	Femmes (2)	Aucune précision (3)
---------------	---------------	-------------------------

Âge

17→20 (1)	21→25 (2)	26→30 (3)	31→35 (4)	36→40 (5)	Plus de 40 (6)	Aucune réponse (7)
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	-------------------	-----------------------

Niveau d'étude

Secondaire (1)	Universitaire (2)	Aucune réponse (3)
-------------------	----------------------	-----------------------

Diplômes

licence (1)	master (2)	magistère (3)	doctorat (4)	ingénieur (5)	autres (6)	sans (7)
----------------	---------------	------------------	-----------------	------------------	---------------	-------------

Professions

Fonctionnaires (1)	Professions libérales (2)
-----------------------	------------------------------

Question N°1 :

Classez dans le tableau suivant les langues utilisées selon vous en Algérie

-La langue maternelle	.....
-La langue officielle	.....
-La langue étrangère 1	.....
-La langue étrangère 2	.....
-Dialectes	.....

Langue maternelle	Arabe	Arabe dialectal	Tamazight (kabyle +chaoui)	Autres	Aucune réponse
Langue officielle	Arabe	Arabe classique	Français	Autres	Aucune réponse
Langue étrangère 1	Français (1)	Anglais (2)	Autres (3)	Aucune réponse (4)	
Langue étrangère 2	Anglais	Français	Autres	Aucune réponse	
Dialectes	1 dialecte	2 dialectes	3 et plus	Autres	Aucune réponse

Question N°2 :

Quelle est la langue que vous parlez à la maison ?

Arabe (1)	Arabe + tamazight (2)	Tamazight (3)	Arabe + français (4)	Autres (5)
-----------	-----------------------	---------------	----------------------	------------

Question N°3 :

Quelle est la langue que vos parents parlent avec vous ?

Arabe (1)	Arabe + tamazight (2)	Tamazight (3)	Arabe + français (4)	Autres (5)
-----------	-----------------------	---------------	----------------------	------------

Question N°4:

Quelle est la langue (ou les langues) que vous parlez en dehors de la maison ?

Arabe (1)	Arabe + français (2)	Arabe + tamazight (3)	Arabe +tamazight + français (4)	Autres (5)
--------------	-------------------------	--------------------------	------------------------------------	---------------

Question N°5:

Avez-vous déjà lu un journal en français ?

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Question N°6:

Quels sont les écrivains français (poètes, romanciers) que vous avez lus ?

1 nom (1)	2 noms (2)	3 noms et plus (3)	Aucun nom (4)	Aucune réponse (5)
--------------	---------------	-----------------------	------------------	-----------------------

Question N°7:

Pensez-vous qu'il est important de maîtriser le français, connaître les normes qui le gèrent ?

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)
------------	------------	------------------------

Question N°8:

Pourquoi ?

Le français est important (1)	Améliorer le niveau (2)	Pouvoir communiquer (3)	Autres réponses (4)	Aucune réponse (5)
----------------------------------	----------------------------	----------------------------	------------------------	-----------------------

Question N°9:

Pourquoi avez-vous décidé de suivre ces cours ?

Améliorer le niveau/communiquer (1)	Indispensable. Travail/études (2)	Autre réponses (3)
--	--------------------------------------	-----------------------

Question N°10:

Pourquoi n'avez-vous pas appris cette langue dans les établissements scolaires?

Environnement non propice (1)	conditions d'apprentissage défavorables (2)	Manque d'intérêt (3)	Autres réponses (4)	Aucune réponse (5)
-------------------------------------	--	-------------------------	---------------------------	--------------------------

Question N°11:

Pensez-vous pouvoir l'apprendre plus facilement dans cette école ?

Oui (1)	Non (2)	Oui et non (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	-------------------	-----------------------

Question N°12:

Pourquoi ?

Moyens plus appropriés (1)	Efforts personnels (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
-------------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------

Question N°13:

Pensez-vous que le fait de payer ces cours soit motivant ?

Oui (1)	Non (2)	Oui et non (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	-------------------	-----------------------

Question N°14:

Pourquoi ?

- Pour ceux qui ont répondu *oui* :

Obligation (1)	Hors sujet (2)	Aucune réponse (3)
-------------------	-------------------	-----------------------

- Pour ceux qui ont répondu *non* :

L'argent n'est pas important (1)	Hors sujet (2)	Aucune réponse (3)
-------------------------------------	-------------------	-----------------------

Question N°15:

Comprenez-vous cette langue ?

- bien. un peu. très peu. pas du tout.

Bien (1)	Un peu (2)	Très peu (3)	Pas du tout (4)
-------------	---------------	-----------------	--------------------

Question N°16:

Maîtrisez-vous cette langue ?

- bien. un peu. très peu. pas du tout.

Bien (1)	Un peu (2)	Très peu (3)	Pas du tout (4)
-------------	---------------	-----------------	--------------------

Question N°17:

Maîtrisez-vous plus l'écrit ou l'oral ?

- l'écrit. l'oral.

L'écrit (1)	L'oral (2)	L'écrit et l'oral (3)	Aucune réponse (4)
----------------	---------------	--------------------------	-----------------------

Question N°18:

Que maîtrisez-vous le moins ?

- le lexique. la syntaxe. la phonétique le tout.

Le lexique (1)	La syntaxe (2)	La phonétique (3)	Le tout (4)	Plus d'une réponse (5)	Aucune réponse (6)
-------------------	-------------------	----------------------	----------------	---------------------------	-----------------------

Question N°19:

Êtes-vous satisfait de votre façon de parler le français ?

- oui. non.

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Question N°20:

Êtes-vous satisfait de votre façon d'écrire le français ?

- oui.** **non.**

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Question N°21:

Pensez-vous que l'utilisation de la langue maternelle en classe facilite l'acquisition de la langue étrangère ?

Oui (1)	Non (2)	Oui et non (3)	Autres réponses (4)	Aucune réponse (5)
------------	------------	-------------------	------------------------	-----------------------

Question N°22:

Pourquoi ?

- Pour ceux qui ont répondu *oui* :

facilite la compréhension (1)	Hors sujet (2)	Aucune réponse (3)
----------------------------------	-------------------	-----------------------

- Pour ceux qui ont répondu *non* :

Inhibe l'apprentissage (1)	Il ne faut utiliser que le français (2)	Les deux langues sont différentes (3)	Hors sujet (4)	Aucune réponse (5)
----------------------------------	--	--	-------------------	-----------------------

Question N°23:

Que représentait le français pour vous avant de fréquenter cette école?

Représentations positives (1)	Représentation négatives (2)	Autres Représentations (3)	Aucune réponse (4)
----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-----------------------

Question N°24:

Que représente le français pour vous aujourd'hui ?

Représentations positives (1)	Représentations négatives (2)	Autres Représentations (3)	Aucune réponse (4)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-----------------------

Question N°25:

Quel est votre sentiment quand vous vous retrouvez dans l'incapacité de parler cette langue ?

frustration? insécurité ? autres sentiments ? (Lesquels ?) :

Frustration (1)	Insécurité (2)	Frustration et insécurité (3)	Autres sentiments (4)	Aucune réponse (5)
--------------------	-------------------	----------------------------------	--------------------------	-----------------------

Question N°26:

Pensez-vous que l'anglais soit plus facile à apprendre que le français ?

oui. non.

Oui (1)	Non (2)	Aucune réponse (3)
------------	------------	-----------------------

Question N°27:

Justifiez dans un cas et dans l'autre votre réponse.

L'anglais : scientifique/universel (1)	Le français : plus riche (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
--	---------------------------------	------------------------	-----------------------

Question N°28:

Pensez-vous que le français soit une langue « de prestige » en Algérie ?

oui. **non.**

Oui (1)	Non (2)	Aucune réponse (3)
------------	------------	-----------------------

Question N°29:

Que pensez-vous du statut de la langue française en Algérie, est-il :

important. **peu important.** **pas important.**

Important (1)	Peu important (2)	Pas important (3)	Aucune réponse (4)
------------------	----------------------	----------------------	-----------------------

Question N°30:

Est-ce que le français est une langue qui a de l'avenir en Algérie ?

oui. **non.**

Oui (1)	Non (2)	Aucune réponse (3)
------------	------------	-----------------------

Question N°31:

Si vous deviez décrire la langue française, quels adjectifs utiliseriez-vous ?

Adjectifs positifs (1)	Adjectifs négatifs (2)	Adj positifs et adj négatifs (3)	Autres Réponses (4)	Aucune réponse (5)
------------------------------	------------------------------	--	---------------------------	-----------------------

Question N°32:

Quel(s) est (sont) votre (vos) sentiment(s) envers cette langue ?

Sentiments positifs (1)	Sentiments négatifs (2)	Sentiments positifs et négatifs (3)	Autres réponses (4)	Aucune réponse (5)
----------------------------	----------------------------	--	------------------------	-----------------------

Question N°33:

Pensez-vous que le français parlé en Algérie est le même que celui parlé en France ?

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Question N°34:

Le français est-il d'abord associé pour vous à la France ?

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Question N°35:

Est-ce que le français est associé de la même façon aux autres pays francophones ?

Oui (1)	Non (2)	Autres réponses (3)	Aucune réponse (4)
------------	------------	------------------------	-----------------------

Nous rappelons que ces codes ou ces critères vont nous permettre de catégoriser les réponses des apprenants afin de récolter le maximum d'informations sur leurs représentations du français. Aussi les chiffres sont-ils utilisés dans l'analyse des correspondances multiples que nous avons appliquée à notre corpus pour mettre en exergue les corrélations entre les modalités et les individus.

3.2. Corpus oral. L'entretien

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entretien a été particulièrement délicat à installer dans l'esprit des apprenants. Ces derniers n'étaient pas habitués à ce genre d'activité et présentaient des signes de réticence voire de méfiance devant le fait d'être filmés. Autant de facteurs qui ont freiné nos démarches quant à cette méthode d'enquête. Depuis le début de notre enquête, nous n'arrivions pas à trouver des volontaires pour notre entretien. Les apprenants refusaient de se laisser filmer, nous avons donc décidé d'abandonner l'idée de l'entretien filmé, et allions nous contenter de l'entretien oral. Ceci s'est produit avant que nous ne rejoignons le centre d'enseignement intensif des langues (CEIL), et où nous avons trouvé les 21 informateurs volontaires pour notre entretien filmé. Néanmoins nous avons gardé dans le lot 4 entretiens non filmés pour mettre en évidence la différence entre le son et l'image et aussi pour rendre compte de la qualité des représentations transmises à travers ces deux canaux. Il s'agit notamment des informateurs N°(11), (15) (18) et (19).

3.2.1. Transcription des entretiens

Après avoir effectué les 21 entretiens avec les apprenants, nous sommes passée à la phase d'analyse des données qui constituent notre corpus oral. La transcription étant une étape incontournable à ce stade de l'analyse, nous nous sommes inspirée de travaux de chercheurs, dans le domaine, (L.-J. Calvet et P. Dunont, 2006 ; V. Traverso, 2007 ; C.B. Benveniste, 2000 ; Pamphile Mebiame-Akono, 2009). Dans *Approches de la langue parlée en français*, Claire Blanche-Benveniste met en exergue deux notions qui semblent être opposées mais qui sont en réalité, complémentaires. Il s'agit du *parlé* et de l'*écrit*. L'auteur propose des interrogations quant à la relation entre ces deux notions, « *Peut-on, sans écriture, avoir une représentation de la langue ? Peut-on, sans écriture, avoir une représentation des unités comme celles de mots ou de phrase ?* » (C.B. Benveniste, 1997 : 6). Et elle répond à ces questions dans l'introduction du même ouvrage, en affirmant qu'il est impossible d'isoler le parlé de l'écrit, elle propose comme argument le fait que pour étudier la langue parlée, il faut la représenter par écrit - ce qui est le cas aujourd'hui pour tous les corpus oraux, surtout après l'invention du magnétophone et la révolution numérique qui a suivi et qui permet, désormais, d'étudier la plus infime composante du son et de l'image. Il est évident que le parlé n'obéit pas aux mêmes normes que l'écrit. À l'oral, il est question de spontanéité, voire de liberté. À l'écrit les écarts ne sont pas permis et surtout, ils sont facilement repérables. Hormis ces critères, l'écrit jouit d'un statut supérieur par rapport à l'oral, « *Opposer la langue parlée à la langue écrite a longtemps été, pour le grand public, une affaire de combat entre le bien et de*

mal : langue parlée spontanée, éventuellement pittoresque, mais à coup sûr fautive ; langue écrite policée, témoignant surtout grâce à l'orthographe de la vraie grammaire de la langue. » (C.B. Benveniste, 1997 : 5).

Qu'en est-il de la transcription de l'oral ? Dans un entretien, en face de notre interlocuteur, et en tant que chercheur, que sommes-nous censée faire ? L'écouter. Mais de quelle manière ? Benveniste affirme qu'il y a plusieurs manières d'écouter la langue parlée, que faisant partie de l'interaction nous sommes plus intéressée par ce que *veut dire* l'enquêté que par ce qu'il *dit*. Et tout ce qui traverse la parole est aussi important qu'elle. Il s'agit notamment des hésitations, des répétitions, des interruptions, et même des pauses, où le silence s'installe pendant une seconde, deux secondes voire plus et où l'embarras envahi l'enquêté et des fois même l'enquêteur.

3.2.2. Difficultés de transcription

Nous avons pu constater à travers nos lectures, notamment celles citées plus haut, mais aussi et surtout à travers notre expérience sur le terrain et à travers l'entretien, que la transcription n'est guère une tâche facile, tout au contraire elle s'est avérée difficile, contraignante, délicate, voire déroutante. En face des enregistrements des enquêtés, nous croyions avoir accompli le plus dur, c'est-à-dire la réalisation des entretiens, et qu'il ne nous restait plus qu'à transcrire ces fragments de discours. Nous n'avons pas mis beaucoup de temps pour désillusionner. Il nous fallait, écouter plusieurs fois le même passage, pour arriver à le transcrire correctement. Mais nous sentions, à chaque fois, que nous n'avions pas été assez fidèle par rapport à ce que l'enquêté voulait vraiment dire. Il ne s'agissait pas seulement de transcrire leurs paroles, mais aussi leurs idées, leurs pensées. En effet, en plus de la parole, nous devons prendre en charge tout un ensemble de manifestations qui participaient à transmettre tout ce que la parole de l'enquêté n'arrivait pas à exprimer. Il s'agit des hésitations, des répétitions, des pauses, des regards tantôt anxieux, tantôt interrogateurs. Tous ces éléments n'étaient pas évidents à transcrire, d'où l'interrogation qui nous guettait à chaque fin de transcription d'un entretien. Avons-nous réussi à transcrire ce que l'enquêté voulait dire ?

Un autre problème que nous devrions évoquer en premier et qui réside dans l'incapacité de déchiffrer quelques passages des enregistrements, tellement ils sont inaudibles, même quand nous réécoutions, nous n'arrivions pas à capter les sons émis par les enquêtés. Ceci constitue autant de maillons perdus qui entravent la compréhension et donc la transcription du discours. Claire Blanche-Benveniste le souligne dans son ouvrage cité plus haut, « *La difficulté à « entendre » la langue parlée est plus grande qu'on ne pourrait le*

croire avant d'avoir essayé. Ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous a fourni la perception elle-même et ce que nous reconstruisons par l'interprétation. » (1997: 27)

3.2.3. Convention de transcription

Ce que nous avons remarqué au niveau des différentes transcriptions que nous avons feuilletées, (L.-J. Calvet et P. Dunont , 2006 ; V. Traverso, 2007 ; C.B. Benveniste, 2000 ; Pamphile Mebiame-Akono, 2009), est qu'elles ne sont pas toutes identiques et qu'il n'y a pas réellement une convention commune. En ce qui concerne notre corpus, nous nous sommes inspirée de ces travaux pour utiliser, en fin de compte, les signes suivants.

(Les tours de parole sont numérotés comme suit : A1, B2, A3...)

Signes	Signification
1. Les interactants :	
A	→ l'enquêteur
B	→ l'enquêté
2. Les pauses :	
/	→ une pause brève
//	→ une pause longue
(Silence)	→ une pause particulièrement longue
3. Les rythmes :	
,	→ chute d'un son
:	→ allongement d'un son
:::	→ allongement très important
-	→ interruption d'un mot
4. Langage non verbal :	
Sourire, rire...	→ (<i>Sourire</i>), (<i>Rire</i>)
5. Passage inaudible	→ (xxx)
6. Chevauchement	→
Transcription phonétique arabe	
7. ﺙ	→ θ
8. ﻩ	→ ħ

9. ذ	→ ð
10. ع	→ ʕ

Nous avons ajouté à ces signes les détails suivants :

- Les chiffres sont écrits en toutes lettres.
- Les majuscules sont utilisées au début, pour les noms propres, les villes...
- Les interjections et les onomatopées sont transcrites de manière orthographique, (*Ah, toctoc...*)

3.2.4. Critères d'analyse

En ce qui concerne le corpus oral représenté par l'entretien, nous allons utiliser les mêmes grilles d'analyse exploitées pour le questionnaire. Cette démarche nous permettra, entre autres de transposer sur un même plan, les représentations récoltées par le biais des différentes méthodes d'enquête utilisées dans notre travail de recherche.

Dans ce qui suit nous allons dresser une grille contenant les informateurs, les informations personnelles les concernant, la durée des enregistrements qu'ils ont effectués et leur nature, à savoir : filmés ou non filmés. Nous n'allons pas dresser de graphe comme pour le questionnaire, nous nous contenterons de faire une étude qualitative interprétative qui répondra au questionnement de départ. Ceci dit nous aurons recours à chaque fois que la nécessité se présente, aux statistiques afin de rendre compte de nos observations. Nous avons précisé au début de ce chapitre qu'il était difficile d'adopter une seule méthode de travail en l'occurrence la méthode empirico-inductive et qu'il était inévitable, comme c'est le cas de la présente recherche, de ne pas avoir recours à la méthode hypothético-déductive.

Question N°1 : Voulez-vous vous présenter?

Informateurs	Informations personnelles	Durée de l'entretien	Nature de l'entretien
--------------	---------------------------	----------------------	-----------------------

Question N°2 : Quand je vous dis « la France », vous pensez à quoi?

Associations positives	Associations négatives	Associations mixtes
------------------------	------------------------	---------------------

Question N°3 : Que connaissez-vous de la culture française?

Question N°4 : Pouvez-vous citer :

- **Un roman français (en donner le titre)?**
- **Un auteur français?**
- **Un poète français?**
- **Un acteur français?**
- **Un chanteur français?**
- **Un peintre français?**
- **Une ville française?**
- **Un monument français?**

Un roman français	Un auteur français	Un poète français	Un acteur français	Un chanteur français	Un peintre français	Une ville française	Un monument français
-------------------	--------------------	-------------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------------	----------------------

Question N°5 : Pourquoi vous vous êtes inscrit au CEIL pour apprendre le français?

Améliorer le niveau/communiquer	Indispensable. Travail/études	Autre réponses
---------------------------------	-------------------------------	----------------

Question N°6 : Comment percevez-vous la langue française?

Représentations positives	Représentations négatives	Autres Représentations	Aucune représentation
---------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------

Question N°7 : Quels sont vos sentiments envers cette langue?

Sentiments positifs	Sentiments négatifs	Sentiments positifs et sentiments négatifs	Autres réponses	Aucune réponse
---------------------	---------------------	--	-----------------	----------------

Question N°8 : D'après vous, comment le français est-il perçu par les Algériens?

Perception positive	Perception négative
---------------------	---------------------

Question N°9 : Un dernier mot sur le français?

Réponses libres. Pas de critères particuliers.

3.3. Corpus visuels. Les vidéos

À vrai dire, nous n'avions pas une idée précise de la façon avec laquelle nous allions aborder ce type de corpus, tant il est riche en actions. Néanmoins nous nous sommes laissée guider par le thème de notre travail de recherche ainsi que par notre problématique. De ce fait, notre analyse consistera, en un premier lieu, à faire la description des enquêtés, décrire leurs faits et gestes avec le plus de précision possible. Cette description touchera, en particulier, le regard, les mouvements des mains et la position du corps. Au courant de notre analyse nous nous sommes rendue compte qu'il nous était impossible de nous conformer aux seuls critères proposés, tant les vidéos étaient riches. Raison pour laquelle, notre analyse sera traversée par des descriptions qui ne sont pas en relation directe avec ces critères. La question à ce moment-là sera la suivante : dans tous les cas de figure, quelle serait le type d'analyse approprié pour un corpus visuel ? Nous l'avions dit plus haut, nous projetons de faire une description des gestes et postures des apprenants afin de dégager des éléments susceptibles d'étayer notre problématique. P. Stockinger, évoque une transformation d'un corpus audiovisuel en un ensemble de connaissances ou à une « *ressource cognitive* » (2011). Il propose une série de tâches spécifiques qui contribuent à cette transformation. Il s'agit notamment de :

- « - *La tâche de la modélisation cognitive des modèles et des scénarios d'analyse ;*
- *La tâche de l'identification et de la segmentation d'un texte audiovisuel ;*
- *La tâche de production d'une méta-description expliquant contenu et objectif d'une analyse concrète ;*
- *La tâche de l'analyse paratextuelle (...);*
- *La tâche de l'analyse audiovisuelle (...);*
- *La tâche de l'analyse thématique (...);*
- *La tâche de l'analyse pragmatique (...).* » (Stockinger, 2011 : 50)

Ce que nous retiendrons de cet auteur se résume à la tâche de production d'une méta-description parce que nous avons besoin de connaître les détails concernant les apprenants, la

tâche de l'analyse thématique, parce qu'elle nous permettra, entre autres, de cerner les types de représentations construites par les apprenants au cours de l'entretien ; et la tâche de l'analyse pragmatique qui installera le composant social qui contribue à l'émergence des représentations. En ce qui concerne la segmentation, nous ne pouvons pas l'appliquer à notre corpus, ceci demanderait un effort supplémentaire vu la longueur des enregistrements. Néanmoins nous procéderons à l'analyse de quelques séquences qui servent notre problématique. En ce qui concerne les critères d'analyse, nous nous sommes basée essentiellement sur le regard, les mouvements des mains, les mouvements de la tête et la posture du corps.

3.3.1. Le regard

Souriant	neutre	évasif	craintif
----------	--------	--------	----------

3.3.2. Les mouvements des mains

Fréquents	Peu fréquents	Absents
-----------	---------------	---------

3.3.3. Les mouvements de la tête

Fréquents	Peu fréquents	Absents
-----------	---------------	---------

3.3.4. La posture du corps

stable	peu stable	agité
--------	------------	-------

4. Analyse des correspondances multiples

Au cours de notre travail de recherche nous avons découvert une multitude de méthodes d'analyse dont l'analyse des correspondances multiples ou ACM. Cette méthode nous a particulièrement interpellée à cause de sa large application dans le domaine des sciences humaines et plus récemment dans celui des sciences du langage. Nous avons essayé d'appréhender cette méthode afin de l'appliquer à notre corpus. Nous avons parcouru quelques ouvrages afin de mieux comprendre les principes de cette méthode. Dans ce qui suit nous allons essayer d'apporter un certain nombre d'informations afin d'expliquer le fonctionnement de l'ACM et justifier notre choix quant à son application à notre corpus.

4.1. Description

L'analyse des correspondances multiples est une méthode statistique. « *Le mot statistique désigne à la fois un ensemble de données d'observations, et l'activité qui consiste dans leur recueil, leur traitement et leur interprétation.* » (G. Saporta, 2011 : xxv). Les méthodes statistiques, dont l'ACM, sont employées pour explorer un grand nombre de données. D'où le recours à l'outil, devenu dès lors incontournable : l'informatique, et tout ce qui a trait au stockage des données. Ces méthodes ont commencé à se développer dès les années 1950 (Martin, 2004). L'analyse de données ne cesse d'évoluer dans un souci d'adaptation aux terrains d'enquête et au nombre, sans cesse croissant, des données. Elle est souvent intégrée à des méthodes en relation avec l'informatique et l'intelligence artificielle, tel est le cas du *Data mining*, « fouilles de données » en français.

Il s'agit de cibler les données qui serviront éventuellement à l'amélioration du rendement aussi bien humain que technologique⁷.

Quand les données se présentent sous forme de texte, comme c'est le cas pour les questions ouvertes, il s'agit du *Text Mining* (Lebart, 1999).

Il est à signaler qu'actuellement, les méthodes d'analyse de données sont utilisées dans tellement de domaines qu'il est impossible d'en dresser l'inventaire. Néanmoins, nous pouvons citer le domaine du marketing où il est question de gérer la clientèle. Elles sont de même utilisées dans la recherche documentaire, en météorologie, en écologie, assurances, banque, téléphonie..., en fait elles sont exploitées par tout domaine usant d'un nombre important de données (*Ibid*).

Dans les enquêtes sociolinguistiques, en l'occurrence celle que nous avons menée dans notre travail de recherche, ces données couvrent des individus auxquels correspondent des variables. Ce type de méthode d'analyse est utilisé, en général, pour les raisons suivantes :

- « - *Mesurer le degré d'association entre deux ou plusieurs variables ;*
- *estimer les paramètres d'une relation entre deux ou plusieurs variables ;*
- *évaluer à quel point les différences entre deux ou plusieurs groupes d'observations sont significatives ;*

⁷« *Data mining consists in the discovery of interesting, unexpected, or valuable structures in large data sets.* » (Hand, 1998), cité par (Saporta, 2011)

- *tenter de prédire à quel groupe appartient un individu, à partir de ses autres caractéristiques ;*

- *essayer de discerner une structure dans un ensemble de données.* » (Lemelin, 2004 : 5).

L'ACM est donc une méthode statistique descriptive multidimensionnelle qui permet de traiter simultanément un nombre quelconque de variables.

Cette méthode *« est utilisée pour décrire des correspondances entre différentes variables qualitatives. »* (Droesbeke, Lejeune & Saporta, 2005 : 66). L'ACM permet de dresser des représentations graphiques qui mettent en relief la relation entre les individus et les variables. Dans une ACM, la distance entre les individus est calculée pour mettre en évidence les relations entre eux. Plus cette distance est grande, plus les individus sont différents et ne présentent pas les mêmes modalités. L'ACM est un outil qui permet de vérifier certains aspects des hypothèses formulées, qui ne peuvent pas être abordés par l'observation directe sur terrain. En effet, *« Le travail de préparation et de codage des données, les règles d'interprétation et de validation des représentations fournies par les techniques utilisées dans le cas multidimensionnel n'ont pas la simplicité rencontrée avec la statistique descriptive élémentaire. Il ne s'agit pas seulement de présenter mais d'analyser, de découvrir, parfois de vérifier et prouver, éventuellement de mettre à l'épreuve certaines hypothèses. »* (Lebart et al, 1995 : 1)

4.2. Nature des variables

Les variables constituent l'ensemble des caractéristiques utilisées dans la description des individus d'une population donnée. Selon leur nature, elles peuvent être classées comme suit :

4.2.1. Variables quantitatives

Elles sont numériques, relatives, par exemple au poids, à la taille, etc. Elles s'expriment à travers des nombres réels qui favorisent les opérations arithmétiques, comme par exemple calculer la somme ou la moyenne de telle ou telle opération. Certaines variables quantitatives peuvent être *discrètes* et d'autres *continues*. Dans le premier cas, il s'agit de nombre de valeurs fini ou dénombrable comme par exemple, le nombre de personnes dans les familles, et dans le deuxième cas c'est l'ensemble des valeurs appartenant à un intervalle donné qui sont acceptables - tel est le cas du poids (Saporta, 2011).

4.2.2. Variables qualitatives

Elles sont de nature plus complexe que les variables quantitatives. Elles sont mises en évidence à travers leur appartenance à une *catégorie* ou *modalité*. Elles peuvent se présenter sous forme *nominale*, quand il s'agit, par exemple, de classe socioprofessionnelle d'un individu qu'il soit ouvrier, cadre, ou responsable. Comme elles peuvent se présenter sous forme *ordinaire*, c'est-à-dire suivant un certain ordre, comme par exemple : très fréquent, assez fréquent, peu fréquent. (*Ibid*). Le diagramme (Fig1) ci-dessous résume les variables et en propose des exemples.

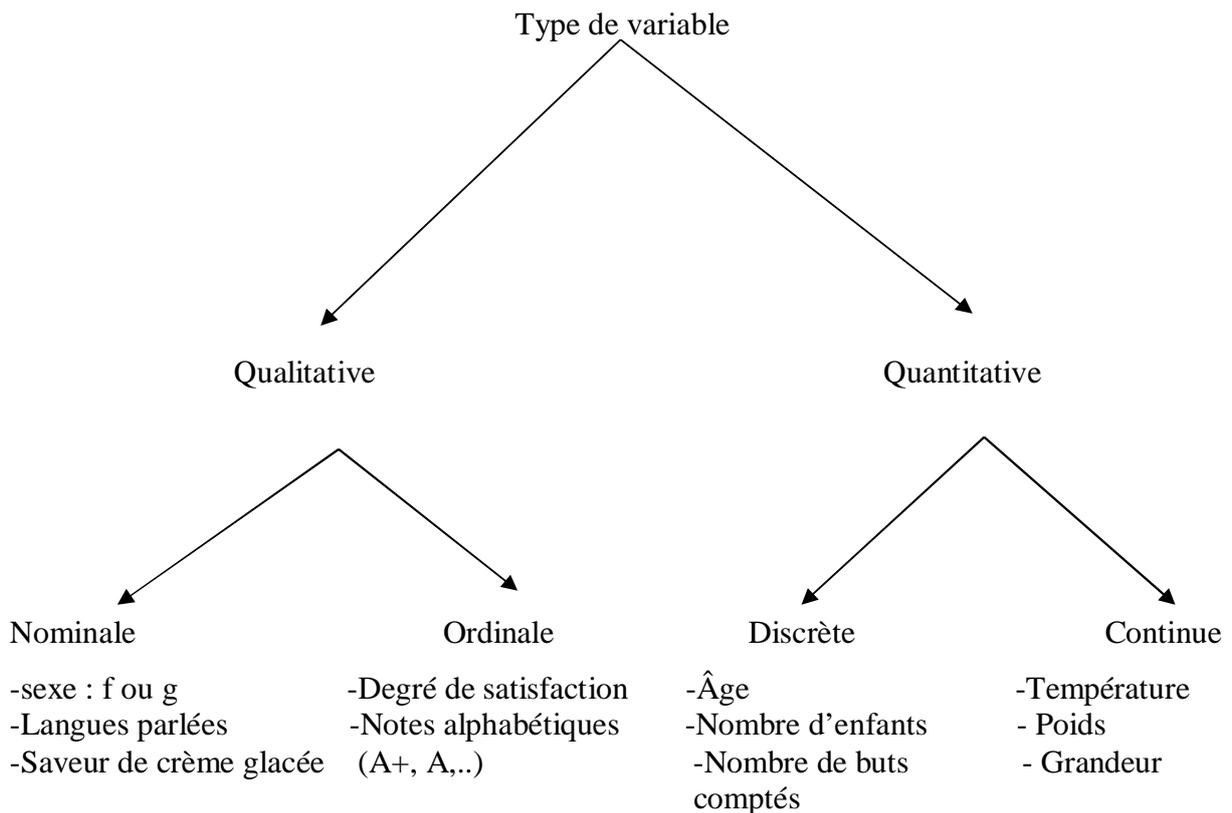


Fig. 1. Diagramme des différents types de variables⁸

Dans une ACM, il est question d'analyse de données, ces données étant de nature qualitative. Pour ce faire, ces données vont être classées dans des tableaux où le nombre de lignes correspond au nombre des individus constituant l'échantillon représentatif, et le nombre de colonnes correspond à celui des modalités, c'est-à-dire les réponses aux questions posées aux individus. On attribue aux données qualitatives, des chiffres afin d'en faciliter l'analyse.

⁸<http://e Brunelle.profweb.ca/MQ/Chapitre2>

4.3. Application de L'ACM au questionnaire

Nous allons donc appliquer l'ACM aux données obtenues par le biais du questionnaire.

Notre échantillon est constitué, rappelons-le, de 150 apprenants ou individus, ajoutons à cela les 35 variables qui couvrent les questions que nous avons posées aux apprenants.

Lors de notre première ACM, nous avons utilisé l'ensemble des données, mais les résultats de l'inertie totale étaient faibles et avoisinait les 33,29%, ce qui signifie que ces individus n'ont pas une bonne qualité de représentation sur les axes factoriels.

De ce fait, nous avons procédé à une réduction au niveau des variables en omettant une partie des questions qui ne portaient pas directement sur les représentations, et dont les réponses étaient hors sujets ou simplement inexistantes. Toutefois, nous avons veillé à retenir l'ensemble des questions ayant un rôle important dans l'analyse de la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Aussi avons-nous gardé l'ensemble des individus de notre échantillon. Nous obtenons donc un tableau à 150 lignes et à 16 colonnes. « *Les lignes de ces tableaux sont en général des individus ou observations (il peut en exister plusieurs milliers); les colonnes sont des modalités de variables nominales, le plus souvent des modalités de réponses à des questions.* » (Lebart et al, 1995 : 14)

Nous avons ensuite procédé au codage des données, c'est-à-dire que nous avons attribué un code sous forme de chiffre à chaque critère d'analyse, d'ailleurs les chiffres en question sont mentionnés plus haut, dans les grilles d'analyse. Le but de l'opération de codage est de faciliter la lecture des données. L'analyse sera réalisée par le logiciel XLSTAT 2014.5.03, créé en 1993 par la société Addinsoft, il permet d'analyser les données et les statistiques tout en offrant une série de fonctions, aussi est-il ajouté à la barre d'outils d'Excel. Les individus sont disposés en lignes alors que les variables le sont en colonnes. Le travail sur les données nous a pris énormément de temps parce que nous étions obligé de refaire le tri. C'est-à-dire qu'il nous a fallu reprendre l'ensemble des questionnaires et retravailler sur les données que nous avons déjà traitées avant, lors de notre analyse descriptive. Nous avons gardé les mêmes critères d'analyse. Nous obtenons donc un tableau qui a la forme d'une matrice, c'est le tableau des observations/variables.

Dans le troisième chapitre de cette deuxième partie qui prend en charge l'analyse des données, nous allons présenter les résultats de notre ACM, aussi allons-nous expliciter nos choix épistémologiques et méthodologiques.

Conclusion

À travers la méthodologie de la recherche, nous avons essayé de nous situer, par rapport aux méthodes d'analyse utilisées par les chercheurs dans le domaine des langues. Aussi avons-nous parcouru les types d'enquête et en particulier celles que nous avons adoptées, à savoir : le questionnaire et l'entretien. Nous avons parcouru, dans les détails, ces deux outils d'investigation, comme nous avons donné les raisons qui nous ont poussée à formuler les questions que nous avons posées aux apprenants des écoles privées de langues étrangères. Pour chaque question, nous avons expliqué la portée sociolinguistique, et évoqué les raisons politiques et culturelles derrière sa formulation. L'objectif de cette action est d'installer le contexte général dans lequel ces méthodes d'enquête se sont déroulées. Il nous a ensuite fallu dégager les critères d'analyse pour chaque question, nous devons signaler que ce fut une entreprise assez délicate, tant les réponses étaient diverses et diversifiées. Néanmoins, nous avons réussi à les cerner autant que faire se peut.

En ce qui concerne les méthodes d'analyse, nous allons essayer de les appliquer à notre corpus. Rappelons, à ce niveau, que nous avons opté pour la méthode empirico-inductive dont le principe est de partir d'une problématique et de chercher la (ou les) réponse(s), à travers une enquête sur le terrain. Nous avons, néanmoins eu recours, en même temps à la méthode hypothético-déductive, parce qu'elle couvre un volet de notre recherche qui réside dans l'aspect quantitatif. Nos lectures dans le domaine de la méthodologie nous ont apporté un bon nombre d'informations susceptibles d'éclairer notre enquête, notamment dans le domaine des méthodes d'analyse de corpus, qu'il s'agisse de corpus écrit, oral ou visuel - des méthodes que nous utiliserons dans le travail d'analyse de nos corpus.

Dans la dernière partie de notre travail sur les méthodes d'analyse, nous avons travaillé sur l'analyse des correspondances multiples (ACM). Notre souci de précision est à l'origine de ce choix. Nous voulons confirmer nos hypothèses par le biais de cette méthode, désormais utilisée dans tous les domaines de l'activité sociale et technologique.

Avant d'aborder le chapitre de l'analyse des données, nous allons travailler, dans le chapitre suivant, sur l'enseignement du français en Algérie, et ceci dans les deux secteurs, à savoir : le secteur public et le secteur privé. Le but est d'installer nos méthodes d'investigation dans le terrain d'enquête (les écoles privées). Dans ce chapitre, il sera question du système éducatif et des institutions qui prennent en charge la transmission des savoirs, s'agissant à ce niveau des établissements scolaires pour le secteur public et des écoles privées pour le secteur privé. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux écoles privées de

langues étrangères, lieu où est enseigné le français, le but étant, rappelons-le, de cerner la perception des apprenants de cette langue.

DEUXIÈME CHAPITRE

L'enseignement du FLE en Algérie dans le secteur privé

Introduction

D'après l'intitulé du chapitre, nous allons aborder l'enseignement du français en Algérie, dans le secteur privé, vu que nous travaillons sur la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Mais avant cette entreprise nous nous intéresserons en premier au système éducatif en général, d'abord dans le secteur public, ensuite dans le secteur privé. Enfin, nous nous pencherons sur l'enseignement des langues étrangères, notamment le français dans les écoles privées.

Quand nous avons entamé notre travail de recherche, une partie du thème générique en était les écoles privées de langues étrangères, et nous n'avions pas idée des bifurcations que notre chemin allait prendre. En effet, nous nous sommes d'abord retrouvée à chercher du côté des centres de formation professionnelle, ensuite nous avons été interpellée par les écoles privées et les écoles étatiques, puis par les écoles privées de langues étrangères, et enfin nous nous sommes intéressée aux centres d'enseignement intensif des langues étrangères (CEIL). Par conséquent, dans cette partie, nous allons faire le tour de toutes ces structures, notre objectif étant de travailler sur le français, son statut, son enseignement/apprentissage, pour mieux cerner sa perception par les apprenants algériens. Nous allons d'abord aborder le sujet de la privatisation de l'enseignement en Algérie, le début de cette action, ses causes et ses conséquences. Ceci dit nous nous sommes retrouvée obligée de travailler sur le secteur public en premier, parce que l'enseignement s'est d'abord propagé à travers ce secteur pour être ensuite pris en charge par le secteur privé. Nous allons donc présenter des informations sur le système éducatif algérien, pour aborder ensuite les écoles privées de langues étrangères.

1. Le système éducatif algérien

1.1. Le secteur public

Il nous semble pertinent de faire un survol du système éducatif algérien, ceci avant d'évoquer la privatisation dans ce même système. Trois ministères correspondant à trois secteurs d'enseignement se chargent du processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit du :

- Ministère de l'éducation nationale ;
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- Ministère de la formation professionnelle.

La constitution algérienne garantit l'instruction pour tous les citoyens. L'article 53 le précise avec plus de détails.

« Le droit à l'enseignement est garanti.

L'enseignement est gratuit dans les conditions fixées par la loi.

L'enseignement fondamental est obligatoire.

L'État organise le système d'enseignement.

L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. »¹

Pour revenir aux trois secteurs constituant le système éducatif, nous n'allons-nous intéresser qu'au premier, c'est-à-dire celui de l'éducation nationale parce que c'est à ce niveau qu'il existe en parallèle des écoles privées. Ce secteur compte trois paliers et ceci d'après la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale et qui « *a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.* »² Dans son titre premier qui porte sur les fondements de l'école algérienne, et dans son chapitre premier qui porte sur les finalités de l'éducation, il est question de la vocation de l'école algérienne qui consiste à « *former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* »³ Selon la même loi les paliers de ce secteur sont :

1.1.1.L'éducation préparatoire

Fait partie de l'éducation préscolaire qui est « (...) *un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école de base.* »⁴. L'éducation préparatoire constitue la première phase de l'enseignement fondamental destiné aux enfants âgés de 3 à 6 ans. Elle représente le dernier stade de l'éducation préscolaire. Elle prépare les enfants à entrer à l'école primaire. Le but de ce palier est de contribuer à l'épanouissement de l'enfant à travers des activités ludiques, les aider à développer leur pratique langagière et les initier à la lecture, l'écriture et le calcul. « *L'enseignement préparatoire est dispensé exclusivement en langue arabe.* »⁵

¹Constitution de la république algérienne démocratique et populaire.

JORADP N°76 du 8 décembre 1996, modifiée par : Loi n°02-03 du 10 avril 2002 JORADP N°25 du 14 avril 2002

Loi n°08-19 du 15 novembre 2008 JORADP N°63 du 16 novembre 2008.

²Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

³Ibid.

⁴Rapport national sur le développement de l'éducation. 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation. Genève , 8-11 septembre 2004, p.3.

⁵Ordonnance 76-35 de 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, aujourd'hui abrogée, par la [loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale](#). Elle constituait à l'époque l'un des textes les plus importants du gouvernement algérien en matière d'éducation.

Signalons qu'il existe des jardins d'enfants où sont dispensés des cours de langue française. L'éducation préparatoire a lieu dans les classes préparatoires au sein des écoles primaires et dans les jardins d'enfants. Certes ce palier n'est pas obligatoire mais il semble indispensable vu la complexité du programme très chargé du primaire et dont se plaignent surtout les parents.

1.1.2. L'enseignement fondamental

Regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen. « *L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles (..)* »⁶ En terme d'objectifs, l'enseignement fondamental vise à apprendre aux élèves la lecture, l'écriture et le calcul. Leur inculquer, à travers les contenus éducatifs, les savoirs et savoir-faire qui leur faciliteront l'opération d'apprentissage et aussi leur permettront-ils « (...) *d'acquérir des compétences, (...) de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, (...) d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes, (...) d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères...* »⁷

L'enseignement dans ce cycle se déroule sur neuf ans, « *Les cycles primaires et moyens (...) ne forment plus qu'un seul enseignement appelé « fondamental » dont la durée est de neuf années. Il est constitué de trois cycles de trois années chacun.* » (Kateb, 2006 : 59)

1.1.2.1. Le cycle de base

S'étale de la première à la troisième année. Les cours sont dispensés en arabe, nous noterons le nombre des matières, qui est élevé par rapport à l'âge des élèves, neuf matières en tout, un volume horaire de 27 heures par semaine. Les matières en question sont : la langue arabe, éducation islamique, éducation civique, mathématique, éducation scientifique et technologique, éducation musicale, éducation plastique et éducation physique.

1.1.2.2. Le cycle d'éveil

S'étale de la quatrième année à la sixième année. Y sont dispensées les mêmes matières du premier cycle en plus de l'histoire et de la géographie ainsi que du français comme langue étrangère, ce qui fait onze matières.

⁶Loi d'orientation sur l'éducation, op.cit.

⁷Ibid, article 45.

1.1.2.3. Le cycle d'observation et d'orientation

S'étale de la septième à la neuvième année. Il est question pendant ce cycle d'approfondir les connaissances acquises des élèves et de les concrétiser à travers des travaux dirigés. À noter aussi l'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais.

Vers la fin de ce cycle les élèves passent les épreuves du BEF (le Brevet d'Enseignement Fondamental). « À noter que plus de 64% des élèves quitteront l'école fondamentale sans ce diplôme. »⁸ S'en est là la conséquence inévitable de la surcharge au niveau des programmes. Et la cause directe de la vague de réformes qui a touché le système éducatif algérien. Constat évoqué à maintes reprises dans la presse algérienne, « (...) on note que le 1/3 des élèves qui entrent en 1ère année de l'enseignement fondamental sera amené à abandonner ses études avant de parvenir en 9ème AF. »⁹

1.1.3. L'enseignement secondaire général et technologique

Le cycle secondaire dure trois ans, il se fixe comme objectifs, entre autres, de « (...) consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires. (...) de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse. »¹⁰ De même, ce cycle offre aux élèves plusieurs options, à savoir une orientation littéraire, scientifique, mathématique ou technique. En somme le cycle secondaire prépare les élèves aux études supérieures. Il est couronné par l'épreuve du baccalauréat.

⁸http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_sysalg.htmwww.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_sysalg.htm

⁹http://www.reflexiondz.net/L-echec-scolaire-en-Algerie-La-faute-a-qui-_a15682.html

¹⁰Loi d'orientation sur l'éducation, op.cit, article 53.

1.2. Le secteur privé

Il s'agit ici des écoles qui se sont imposées en parallèle avec les écoles étatiques de l'éducation nationale, et qui possèdent les mêmes paliers que ceux du système éducatif, à savoir, préscolaire, primaire, moyen et secondaire. Elles sont soumises à une réglementation qui les oblige à suivre le même parcours et les mêmes programmes que les établissements du secteur public sous peine d'être fermées. « *L'éducation nationale repose sur le secteur public, mais la possibilité de créer des établissements privés d'éducation et d'enseignement peut être accordée aux personnes physiques ou morales de droit privé, en application de la présente loi et des dispositions législatives et réglementaires en vigueur.* »¹¹

La loi n°8 - 4, citée plus haut propose les normes en relation avec la création de ces établissements privés. Nous allons les résumer en se basant sur ses articles :

Article 57 : C'est le ministre chargé de l'éducation nationale qui donne l'agrément pour l'ouverture d'un établissement privé, selon un cahier des charges et des conditions fixées par la loi.

Article 58 : les personnes désireuses d'ouvrir un établissement privé doivent répondre aux conditions fixées par la loi. Le directeur doit obligatoirement posséder la nationalité algérienne.

Article 59 : Comme c'est le cas pour les établissements publics, l'enseignement doit être dispensé en arabe dans les écoles privées. Et ceci à tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

Article 60 : Les établissements privés sont tenus de respecter les programmes officiels, tout ajout est soumis à l'autorisation préalable du ministre du secteur.

Article 61 : Le personnel administratif et pédagogique de l'établissement privé doit posséder les mêmes prédispositions que celui du secteur public.

Les articles 62, 63, 64, 65 traitent du respect de ces lois, de la scolarité des élèves, de leur transfert, et du control pédagogique et administratif exercé par le ministre de l'éducation.

¹¹Ibid, article 18.

1.2.1. Quelques repères historiques sur les écoles privées en Algérie

D'après le décret exécutif n° 04-90 du 3 Safar 1425 correspondant au 24 mars 2004, qui fixe les conditions à respecter lors de l'ouverture d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement, est défini ce type d'établissement comme suit : « *Est entendu par "établissement privé d'éducation et d'enseignement", au sens du présent décret, tout établissement d'éducation et d'enseignement pré-scolaire, primaire, moyen et secondaire, créé par une personne physique ou morale de droit privé, dispensant un enseignement à titre onéreux.* »¹²

Pour cette partie nous nous sommes basée sur le site web de Jacques Leclerc¹³ *L'aménagement linguistique dans le monde*. D'après cette source, le secteur privé en Algérie a commencé à se développer depuis les années 90 en réponse à l'arabisation qui d'après Chariet (2014), a déstabilisé l'école algérienne, « *Des pratiques à la marge des injonctions publiques se développent comme pour combler les omissions ou les dénis de la planification. Parmi elles, l'apparition d'écoles privées ayant le français pour langue d'enseignement exprime une demande sociale qui contredit les choix politiques initiaux et dévoile des intérêts individuels et des stratégies sociales nouvelles.* » (Chariet, 2014: 318). D'après le même auteur les premières écoles sont apparues à Alger et à Tizi-Ouzou, pour remédier à l'échec scolaire d'une école algérienne en crise.

Le décret exécutif n°04-90 du 24 mars 2004 était le premier décret à fixer les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement. Il a été abrogé par l'ordonnance n°05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. À cette ordonnance succède la loi n°8 – 4 citée plus haut. Elle reprend l'essentiel des lois déjà citées, et insiste sur l'utilisation de la langue arabe et le respect du programme du ministère de l'éducation nationale. Toute violation de ces lois entraînera le retrait de permis à ces écoles privées. Selon la même source, il y avait près de 380 écoles privées en Algérie dans les années 2000. En 2010, il y en avait 126, avec 19560 élèves inscrits pour tous les paliers. Cette baisse est due à la fermeture des écoles qui ne respectaient pas les lois imposées dans les décrets, et qui concernent essentiellement l'obligation de l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement et le respect du programme dressé par le ministère de l'éducation.

¹²Article 2, JORADP N°19, Dimanche 7 Safar 1425. Correspondant au 28 mars 2004

¹³Linguiste, sociolinguiste, spécialiste en aménagement linguistique.

Dans le chapitre sur la norme et l'insécurité linguistique, nous avons abordé le problème de l'échec scolaire. Il est vrai que les résultats obtenus dans le domaine de l'éducation nationale ne sont pas satisfaisants, et que ces mêmes résultats se répercutent sur ceux de l'enseignement supérieur. Face à ce constat alarmant certains parents optent pour les écoles privées qui, par conséquent se sont multipliées vue la forte demande.

Mais pourquoi les parents optent-ils pour les écoles privées ? D'abord il y a la qualité des enseignements qui fait toute la différence, des enseignants choisis sur le volet, ensuite vient le nombre réduit d'élèves par classe et l'espace classe lui-même qui est mieux aménagé et plus adapté pour les cours, enfin d'autres avantages viennent soutenir le choix de ces parents, comme les activités extrascolaires, le transport, la cantine et les matières optionnelles qui séduisent les parents.

Jugées trop chères ces écoles continuent à attirer toutes les bourses. « *Certains parents font un effort considérable pour pouvoir payer l'enseignement de leurs enfants dans des conditions qu'ils jugent nécessaires. En moyenne, la scolarisation d'un enfant au primaire coûte entre 10 000 et 12 000 DA le mois, 14 000 à 16 000 DA pour le collège et environ 20 000 DA pour le lycée* »¹⁴. Mais nous n'avons pas réussi à avoir le nombre exact de ces écoles parce qu'elles se multiplient constamment et il y a celles qui sont fermées par l'État pour le non-respect des consignes.

Nombreux sont les articles de presse qui ont abordé le sujet, et ceci, sur plusieurs plans. Nous nous sommes donc penchée sur ces articles pour apporter des éléments de réponse à ce sujet. Dans un article du quotidien électronique TSA¹⁵ (*Tout Sur l'Algérie*), il est question des 119 écoles privées agréées par l'État en Algérie, comme il a été question du débat sur ces écoles et des différends qui opposent le gouvernement à ces écoles, particulièrement sur l'obligation de l'utilisation de la langue arabe, et l'obligation du respect des programmes officiels dispensés dans l'école publique, comme le précise l'article 5 du JORADP¹⁶ et qui atteste que « *L'établissement privé est tenu d'appliquer les programmes officiels d'enseignement et de respecter les volumes horaires en vigueur dans les établissements publics d'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale.* » En fait, ces écoles ont plus tendance à utiliser la langue française et à ne pas se conformer aux programmes officiels.

¹⁴<http://www.liberte-algerie.com/supplement-economique/les-ecoles-privées-toujours-attractives-elles-ont-sept-ans-d-existence-184764>, consulté le 03/04/2014.

¹⁵<http://archives.tsa-algerie.com/politique/algerie-la-liste-des-119-ecoles-privées-agrees-par-l-etat-rendue-publique-4183.html>. 12/07/2008.

¹⁶Journal officiel de la république algérienne N°19. 7 Safar 142528, mars 2004.

Fait que le président Bouteflika en personne a contesté, « *Il est tout à fait clair que toute institution privée qui ne tient pas compte du fait que l'arabe est la langue nationale et officielle, et qui ne lui accorde pas une priorité absolue, est appelée à disparaître.*»¹⁷

1.2.2. Écoles étatiques / écoles privées en Algérie, la différence

Les écoles étatiques et les écoles privées sont différentes sur plus d'un point. En effet, elles n'ont pas le même statut, ni la même structure, elles ne font pas appel au même type d'enseignants, et ne sont pas fréquentées par le même public.

Nous allons tenter d'étayer ces différences mais avant cela voyons ce que précise le Journal Officiel au sujet des écoles privées :

- Les appellations utilisées par les établissements privés doivent être suivies de la mention « privé » et ne doivent en aucun cas se confondre avec les dénominations des établissements publics appartenant au ministère de l'éducation nationale.

- Il est obligatoire pour les établissements privés d'afficher le coût de leurs services.

Bien qu'elles soient toutes les deux installées par une législation, l'école publique et l'école privée, en Algérie, n'ont pas le même statut tant sur le plan politique que sur le plan social. Sur le plan politique, l'école privée est mal vue par les arabophones qui lui reprochent de substituer le français à l'arabe. Sur le plan social, elle est fréquentée en général, par les enfants de couches aisées qui payent pour assurer à leurs enfants la réussite scolaire et surtout pour leur faire éviter l'échec auquel est associée l'école publique. Un autre critère qui sépare les deux types d'école, c'est que l'école privée est constamment menacée de fermeture, au cas où elle ne suivrait pas le règlement, ce qui n'a jamais été le cas pour une école publique.

L'école publique est étatique, soutenue par une législation et est ancrée dans la charte. Elle existe officiellement depuis l'indépendance. Elle a pour tâche d'instruire le peuple et d'assurer cette instruction, qui est gratuite, pour chaque citoyen. Aussi, l'école publique s'est fixée comme tâche de combattre l'illettrisme, surtout après l'indépendance où le nombre d'analphabètes était de six millions. Chiffre impressionnant, en comparaison avec le nombre global de la population algérienne à cette époque et qui était de 11,2 millions, d'après les Nations Unies.

¹⁷Discours du président Abdelaziz Bouteflika devant les ministres de l'éducation de l'Union Africaine, le 12 avril 2005. <http://sinistri.canalblog.com/archives/2007/12/29/7376488.html>

L'école privée, quant à elle, et bien qu'elle soit régie par des lois, n'a pas cet ancrage historique et ne reflète pas les attentes du peuple algérien comme c'est le cas pour l'école publique.

2. Écoles privées de langues étrangères en Algérie et enseignement du français

En Algérie le français semble renaître de ses cendres. Ce retour massif des Algériens vers cette langue témoigne d'un regain d'intérêt qui s'était estompé pendant les trois dernières décennies du deuxième millénaire. L'apprentissage du français ne se fait plus uniquement dans les écoles étatiques. Il existe maintenant des écoles privées qui prennent en charge cette tâche. Ceci prouve que les Algériens ont cette volonté de (ré) apprendre le français. Ces changements sociolinguistiques ont sûrement des incidences sur leurs représentations envers cette langue. Très important à signaler, la diversité des publics des apprenants, chose qui renvoie à des contextes d'apprentissage différents et à des situations de communication différentes.

Notre objectif à travers ce travail de recherche est de déceler la perception du français chez les apprenants algériens fréquentant les écoles privées de langues étrangères, sachant que ces écoles n'étaient pas si nombreuses il y a dix ans. En fait il n'y avait pas ou presque pas d'écoles de langues, c'était plutôt des écoles de formation professionnelle qui ont ajouté parmi leurs prestations, la formation en langues étrangères. Cet ajout est venu suite à la forte demande en matière de langues. Une demande suscitée essentiellement par le marché du travail qui s'ouvrait de plus en plus vers la mondialisation et donc vers les langues les plus utilisées dans le monde.

2.1. Établissements privés de formation professionnelle

Quand, la toute première fois, nous avons pensé à travailler sur les écoles privées en Algérie, nous avons été interpellé par les slogans publicitaires de quelques écoles de formation professionnelle dans la ville de Biskra. Les écoles en question formaient des stagiaires dans des domaines comme l'informatique, la gestion et la comptabilité. Parmi les slogans nous pouvions lire, à titre d'exemple : « L'école... vous propose *aussi* une formation en français et en anglais ». Le fait de préciser cette formation en langues étrangères sous-entend que cette dernière n'était pas programmée à l'origine parmi les formations proposées par les établissements de formation professionnelle.

2.1.1. Cadre règlementaire

Avant d'avancer plus loin nous devrions préciser que la formation et l'enseignement professionnels relève, à l'origine, du domaine public comme c'est le cas pour l'éducation nationale et l'enseignement supérieur. Après une forte demande, le ministère de la formation et l'enseignement professionnels a autorisé l'ouverture d'établissements privés. « *Les personnes physiques ou morales de droit privé peuvent créer des établissements de formation ou d'enseignement professionnel.* »¹⁸

Tout comme les autres institutions que nous avons abordées dans ce chapitre, les établissements privés de formation professionnelle ont été réglementés par des lois émanant du Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels. Ces lois ont été publiées dans le Journal Officiel de la République Algérienne (JORA). Voici ci-dessous les textes régissant ces établissements:

Le décret exécutif N° 01-419 du 20 décembre 2001, a été mis au point afin de fixer les conditions de création, d'ouverture et de contrôle de ces établissements.

Le décret exécutif N° 99-77 du 25 Dhou El Hija 1419 correspondant au 11 avril 1999 portant organisation et sanction des formations et des examens professionnels.

Le décret exécutif N° 91-141 du 11 mai 1991, fixant les conditions de création et de contrôle des établissements agréés de formation professionnelle.

L'arrêté du 25 Djoumada El Aouel 1453, correspondant au 4 août 2002 fixant le cahier des charges relatif à la création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés de formation professionnelle.

L'arrêté N° 015 du 30 janvier 2003 relatif à l'inspection technique et pédagogique des établissements privés de formation professionnelle.

L'arrêté N° 068 du 15 avril 2003 fixant les conditions et modalités de participation, des stagiaires des établissements privés de formation professionnelle, aux examens de diplômes d'État organisés par le Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels.

¹⁸Art. 15. Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.

2.1.2. Qu'est-ce qu'un établissement privé de formation professionnelle ?

L'article 2 du décret exécutif N° 01-419 du 20 décembre 2001 cité plus haut, définit comme établissement privé de formation professionnelle, tout « *établissement fondé par une personne physique ou morale de droit privé, en vue de dispenser, à titre onéreux ou gratuit, une formation professionnelle visant l'acquisition ou l'élévation d'une qualification professionnelle, et justifiant d'une capacité pédagogique d'au moins vingt (20) postes de formation.* »¹⁹

2.1.3. Objectifs

Les établissements de la formation et l'enseignement professionnels ont été mis en place pour contribuer :

« - *au développement des ressources humaines par la formation d'une main-d'œuvre qualifiée dans tous les domaines d'activité économique ;*

- *à la promotion sociale et professionnelle des travailleurs ;*

- *à la satisfaction des besoins du marché de l'emploi.* »²

D'après la loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, la formation professionnelle « *vise l'acquisition de qualifications pratiques et de connaissances spécifiques nécessaires à l'exercice d'un métier.* »²⁰. L'enseignement professionnel, quant à lui « *désigne tout enseignement à la fois académique et qualifiant assuré par des établissements d'enseignement professionnel après le cycle obligatoire des établissements de l'éducation nationale.* »²¹

Victimes de l'échec scolaire, beaucoup de jeunes Algériens quittent les bancs de l'école sans aucun diplôme. Ils optent, alors, pour une formation au sein de ces centres afin d'apprendre un métier et d'obtenir un diplôme.

¹⁹Article2, JORADP N°67, 6 Chaâbane 1423 Correspondant au 13 octobre 2002.²Article3. Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.

²⁰Ibid, article 6.

²¹Ibid, article 10.

2.1.4. La place des langues étrangères dans les programmes des centres de formation

Les langues étrangères ne figurent nulle part dans la liste des branches enseignées dans les centres de formation professionnelle. Pour confirmer ce constat nous avons feuilleté le recueil de *Nomenclature nationale des spécialités de la formation professionnelle* (édition 2007), il existe 20 branches professionnelles, comportant 301 spécialités. Et pas une de ces branches ou de ces spécialités ne couvre le domaine des langues étrangères. Pour avoir une idée sur les formations proposées nous allons en parcourir la liste :

- Agriculture
- Arts et industries graphiques
- Artisanat traditionnel
- Bois et ameublement
- Bâtiment et Travaux publics
- Chimie industrielle et de transformation
- Construction métallique
- Construction mécanique et sidérurgique
- Cuirs et peaux
- Électricité – électronique
- Habillement textiles
- Hôtellerie – Tourisme
- Industries agroalimentaires
- Informatique
- Métiers de l'eau et de l'environnement
- Métiers de services
- Mécanique - moteurs engins
- Pêche et aquaculture
- Techniques administratives et de gestion
- Techniques audiovisuelles

En parcourant les 301 spécialités il n'a jamais été question de langues étrangères. Même dans des spécialités comme l'Hôtellerie-Tourisme où il est important de maîtriser plus d'une langue étrangère. Lors de notre enquête dans les écoles privées de formation professionnelle nous avons découvert que suite à la forte demande dans le domaine des langues, le Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels a autorisé ces écoles à introduire dans leurs activités, la formation en langues étrangères. « *L'établissement privé*

de formation professionnelle peut procéder à l'introduction de nouvelles spécialités de formation, dès lors que les conditions techniques et pédagogiques nécessaires à leur enseignement et prévues par la réglementation en vigueur sont réunies et dûment constatées par les services de la direction de la formation professionnelle de wilaya. »²². Ainsi s'est répandu ce phénomène d'écoles privées de langues étrangères en Algérie. Et il n'y a pas de chiffres exacts concernant leur nombre.

2.2. Les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL)

2.2.1. Apparition des CEIL en Algérie

Les CEIL ont été créés en 1981, après la promulgation de la loi d'arabisation, dans le but de former les enseignants algériens et d'améliorer leur niveau en langue arabe. Cette période étant révolue, les CEIL ont, désormais, pour mission de former les étudiants et les enseignants universitaires en matière de langues étrangères, et aussi répondre à la demande d'un public extra-universitaire désireux d'apprendre ou d'améliorer son niveau de langue.

En novembre 2013, nous avons été sollicitée par le nouveau directeur du CEIL de l'université de Biskra, pour assurer le poste de coordinatrice pédagogique. Et une nouvelle perspective de recherche s'est ouverte devant nous. Côté toute une opération d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, dans toutes ses dimensions. À partir de ce moment nous avons commencé une recherche sur les CEIL en Algérie. Nous nous sommes inspirée notamment du rapport relatif à l'exécution du programme de coopération algéro-française concernant l'appui à la mise en place et au renforcement du réseau des centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) des universités algériennes, présenté par le sous-directeur de l'Évaluation et du Suivi Pédagogique au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le responsable du CEIL de l'ENS de Bouzaréah, et coordonnateur national du Réseau Algérien des CEIL.

²²Article 26. Décret exécutif n° 01-419 du 5 Chaoual 1422 correspondant au 20 décembre 2001 fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés de formation professionnelle.

En mars 2007, et pour limiter le taux d'échec des étudiants en première année universitaire, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) a proposé le renforcement de l'activité des CEIL dans les universités algériennes. Les responsables de l'opération de rénovation ont sollicité la coopération française.

Une réunion a eu lieu en octobre 2007 au siège du MESRS. Étaient présents, le Directeur de la Coopération et des Échanges Interuniversitaires, le Directeur de la Formation Graduée, les représentants du Centre International d'Études Pédagogiques français (CIEP) et quelques responsables de centres. Il était question de revoir les missions ainsi que le statut des CEIL.

Une première mission a démarré en novembre 2007, menée par trois experts du CIEP au MESRS et à l'Université des Sciences et de la Technologie (USTHB), elle a abouti à l'élaboration d'un programme d'appui de l'ambassade de France, pour la restauration de ces centres et ceci pendant les années 2008, 2009.

Il a été, ensuite, demandé aux recteurs des universités algériennes (au nombre de 26 et l'ENS de Bouzaréah, à titre exceptionnel), de désigner des responsables de CEIL et des coordinateurs pédagogiques. Pour mener à bien cette opération, trois coordinateurs régionaux et un coordinateur national ont été élus afin de coordonner et d'harmoniser les activités des centres.

Un partenariat pérenne a été mis en place entre les centres universitaires français adhérents de l'ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers) et les Centres d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) des universités algériennes. Il était convenu que chaque centre français participe à la formation des enseignants du centre avec lequel il est jumelé. Ceci pour permettre aux CEIL algériens d'intégrer le nouveau Forum Mondial des Centres Universitaires de Langues qui a vu le jour officiellement au Québec en juillet 2008.

Le 1^{er} Forum Mondial HERACLES (Hautes Etudes et Recherches pour l'Apprentissage dans les Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) s'est déroulé au Québec (Canada), en juillet 2008, suite à des élections, le coordinateur national algérien a été désigné comme 3^{ème} Vice-président du Forum Mondial.

Le Directeur de la Coopération et des Échanges Interuniversitaires a adressé, en octobre 2009, une directive aux recteurs afin qu'ils fournissent aux CEIL tous les moyens nécessaires pour une meilleure rentabilité.

Le programme d'appui a insisté sur l'importance des points suivants :

- Missions d'expertise au sein des CEIL ;
- Formation des directeurs et coordinateurs pédagogiques des CEIL ;
- Formation en FOS des enseignants de CEIL ;
- Mise en place d'un partenariat entre la France et l'Algérie.

2.2.1.1. Missions d'expertise

Le but de ces missions est d'analyser les besoins des CEIL en matière d'objectifs et de programmes, spécialement en FOS, proposer des formations adaptées et construire une échelle d'évaluation. Le rapport, établi par chaque centre ADCUEFE à l'issue de sa mission d'expertise, a révélé un certain nombre de carences tant au niveau des infrastructures qu'à celui de l'administration. En effet, dans certains CEIL, il y a absence (ou presque), de locaux administratifs et pédagogiques spécifiques, l'équipe administrative manque d'autonomie, le nombre d'enseignants permanents est insuffisant, de même, la plupart de ces enseignants ne répondent pas aux normes universitaires. Ceci n'empêche pas que les responsables étaient très impliqués, à tous les niveaux. Ils essayent, avec les moyens de bord, de répondre à la demande croissante en matière de langue, particulièrement le français, vu le regain d'intérêt pour cette langue en Algérie.

2.2.1.2. Formation des Directeurs et des Coordinateurs pédagogiques des CEIL

Le CIEP de Sèvres en France a programmé deux stages de formation de deux semaines, pour les responsables de CEIL et les coordinateurs pédagogiques. Les stages portaient, en général, sur la gestion, l'organisation et l'administration d'un centre de langues, pour les directeurs, alors que pour les coordinateurs pédagogiques, les stages portaient surtout sur la méthodologie du FOS.

2.2.1.3. Formation du personnel enseignant

Des stages de formation ont été programmés pour les enseignants des CEIL. En tout, il y a eu cinq stages portant sur la méthodologie du FOS et la didactisation de documents authentiques.

2.2.1.4. Recommandations du rapport

2.2.1.4.1. Les centres

Les CEIL en Algérie ne bénéficient pas tous des mêmes moyens matériels et humains, ni des mêmes infrastructures. Il y a, à titre d'exemple, des CEIL qui ne disposent même pas de locaux et dispensent leurs cours dans des salles empruntées aux départements de l'université, d'autres CEIL n'existent que sur le papier, comme c'était le cas, ou presque, du CEIL de l'université de Biskra, dont nous allons parler dans les détails dans ce chapitre.

2.2.1.4.2. Statut des CEIL

Le statut des CEIL n'est pas clairement défini. Actuellement, les CEIL font partie des services techniques communs de l'université. Leur organisation est fixée par un arrêté conjoint du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, du Ministre chargé des Finances et de l'autorité chargée de la Fonction publique. D'après cet arrêté, le CEIL « assure un appui technique aux cours d'apprentissage, de perfectionnement et de recyclage en langues organisés par les universités ».

Il est à signaler que les CEIL n'existent qu'au sein des universités, ils vont éventuellement être ouverts aussi dans les centres universitaires et les écoles hors université. Vu l'importance de l'enjeu, il convient, toujours d'après le même rapport :

- de nommer les Directeurs des CEIL par arrêté ministériel ;
- leur fournir les moyens nécessaires pour accomplir leurs missions ;
- bien encadrer les enseignants et le personnel administratif.

3.2.1.4.3. Activités des CEIL

Dans le cadre du programme d'appui du gouvernement français relatif à l'accompagnement à la mise en place des CEIL, l'enseignement du français est recommandé par rapport aux autres langues. Il est aussi important de réorienter le fonctionnement des CEIL et ceci en accomplissant les tâches suivantes :

- prévoir les mêmes programmes pour tous les CEIL ;
- étudier les besoins du public ;
- former les formateurs ;
- impliquer tout type de public ;
- s'inspirer des méthodes d'évaluation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ;

- préparer les apprenants pour passer le DELF et le DALF.

2.2.1.5. Conclusion du rapport

À l'issue de ce premier projet, il est devenu clair que les CEIL en Algérie assument un rôle formateur dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ce même projet a permis de cerner les besoins des CEIL en matière de formation des directeurs et des coordinateurs pédagogiques, et de satisfaire aux besoins pédagogiques de l'apprenant. Dans la perspective d'un second projet, il sera question d'une consolidation du statut des CEIL pour plus d'autonomie, d'un renforcement de la formation des formateurs, et de l'élaboration de méthodes répondant aux besoins des apprenants.

2.2.1.6. Avant-projet de statut des CEIL

Le Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique a établi un avant-projet pour fixer le statut des CEIL en Algérie. Cet avant-projet précise la fonction et le rôle des CEIL dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et notamment le français, en Algérie. De cet avant-projet nous allons retenir les trois premiers articles qui traitent de la création et de la mission des CEIL.

Article 1 - Il est créé un Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) au sein des universités. Le CEIL est une structure pédagogique placée sous la tutelle du chef d'établissement de l'institution universitaire dont il dépend (Recteur ou Directeur).

Article 2 - Le CEIL a pour missions:

- de réaliser le renforcement en français des étudiants inscrits dans les filières où les enseignements sont dispensés en français ;
- de réaliser le renforcement dans les autres langues (anglais, espagnol, allemand, etc.) pour des étudiants qui souhaitent apprendre ces langues ou parfaire leur niveau de connaissance dans ces langues;
- de répondre aux besoins des administrations et entreprises pour la formation de leurs personnels sous forme de prestations rémunérées.

Il comporte les services suivants :

- section programmation ;
- section audio-visuel ;
- section entretien et maintenance.

2.2.2. Le CEIL de l'université de Biskra

Le CEIL de l'université de Biskra existe depuis les années 80, mais il n'a été opérationnel qu'en 2012, malgré qu'il disposait d'infrastructures que d'autres CEIL ne possédaient pas. Il était mal géré et ne satisfaisait pas aux demandes des apprenants.

2.2.2.1. « Biskra : le centre d'enseignement des langues renaît de ses cendres »

Tel est le titre de l'article écrit par H. Moussaoui, dans le quotidien El Watan paru le 12/11/2012. Moussaoui a expliqué dans les détails, les circonstances qui ont vu le centre *renaître de ses cendres*, il a aussi fait allusion aux intentions ainsi qu'aux aspirations des responsables du projet au sein de l'université de Biskra. Leur objectif, précise l'auteur de l'article est bien de relancer l'apprentissage des langues étrangères en milieu universitaire et extra-universitaire dans la ville de Biskra. Ils veulent faire du centre une source de rayonnement linguistique régional et national. « *Être polyglotte est désormais une condition sine qua non pour accéder au savoir universel et évoluer dans un monde globalisé.* » (Moussaoui, 2012)

2.2.2.2. Description

Pour comprendre l'importance du CEIL de Biskra, il faut savoir que la majorité des CEIL ne disposent pas de locaux propres à eux, nous citons à titre d'exemple les CEIL des universités de Constantine, Chlef, Gardaia, Ouargla, Mostaganem..., pour ne citer que ceux-là. Ces universités utilisent des salles dans différents départements, ces salles ne sont pas toujours disponibles à cause des examens et des grèves, par exemple, choses qui perturbent le cours des enseignements.

Le CEIL de Biskra était situé à l'origine au premier étage d'un bloc, il disposait alors de 4 classes de cours, de deux laboratoires de langues et de deux bureaux. Depuis la relance du CEIL par le recteur de l'université de Biskra, les choses ont changé.

Le bloc a été rénové en entier, et le rez-de-chaussée a été attribué au centre, le nombre de salles a presque doublé. 11 salles de cours dont 4 laboratoires de langues (deux nouveaux labos numériques ont été installés au cours de l'année 2013). Chaque salle est équipée d'un data show + écran de projection, un ordinateur pour l'enseignant, un écran plasma). La capacité d'accueil du centre est de 1980 apprenants.

En parallèle, la construction d'un nouveau CEIL avait démarré en 2008, les travaux se sont achevés en octobre 2013, le nouveau CEIL était alors prêt pour être inauguré par le premier ministre. Possédant 4 façades, il se compose d'un rez-de-chaussée et d'un étage. Il offre une série d'espaces pédagogiques et culturels dont 20 Classes de cours, 5 d'entre elles sont équipées de laboratoires numériques, une salle d'internet contenant 26 ordinateurs, une salle de conférence et une salle pour les tests (TOEIC, TOEFEL, TFI), une administration, (9 bureaux + scolarité), un espace d'accueil et une cafétéria.

2.2.2.3. Capacité d'accueil

Chaque salle peut accueillir 20 apprenants et peut contenir 9 groupes, ce qui fait un total de 180 groupes donc 3600 apprenants. Le centre est ouvert de 8h jusqu'à 20h, pendant tous les jours de la semaine, sauf le vendredi. Les deux blocs, l'ancien et le nouveau, ont donc une capacité d'accueil de 5580 apprenants.

2.2.2.4. Formations proposées

En plus d'une formation selon les normes du CECRL, qui se fait sur les six niveaux de langue (A1, A2, B1, B2, C1, C2), le CEIL offre des formations de spécialité pour passer les tests suivants :

Pour le français : TCF (Test de Connaissance du Français), DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française). Aussi, le CEIL propose une formation en FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Pour l'anglais: ESP (*English for Specific Purposes*), TOEFL (*Test of English as Foreign Language*)

Ces formations sont destinées à des fins universitaires ou professionnelles. Comme il offre des formations *à la carte* qui intéressent, plus particulièrement, les entreprises. Et il propose également des formations *face to face*. Les autres langues proposées par le CEIL sont l'espagnol, l'italien, l'allemand et l'arabe. Aussi devons-nous mentionner qu'en février 2016, une convention de partenariat, a été signée entre ALC (Algerian Learning Centers) et le CEIL de l'université de Biskra et à l'issue de laquelle, le CEIL obtient la qualité requise pour dispenser les Tests Internationaux suivants :

- Le test TOEIC (Test of English for international Communication);
- TFI français (Test de Français International) ;
- TOEFL IBT (Test of English as a Foreign Language);
- TOEFL Primary

- TOEFL Junior
- TOEFL ITP
- Licence e-learning
- Licence Speed Lingua
- Formation en ligne « ELTeach », Certification pour les enseignants d'anglais
- TOLPC préparation en ligne pour le TOEIC
- TOEFL prep

Une Certification internationale sera délivrée aux candidats à l'issue du Test.

Dans la partie qui suit, nous allons présenter le public qui fréquente ces écoles et les programmes qui lui sont assignés.

3. Le public

Dans les écoles étatiques le public est homogène. Au primaire, ce sont des enfants dont la tranche d'âge se situe entre 7 et 11 ans. Au cycle moyen, c'est entre 12 et 15 ans, et au lycée l'âge peut atteindre 20 ans.

Dans les écoles privées, le public est hétérogène, l'âge n'a pas de limites. C'est, en général un public adulte, mais il y a des sections pour enfants. Les apprenants adultes appartiennent à divers domaines professionnels et ont donc divers niveaux d'études. Il y a des médecins, des architectes, des plombiers, des étudiants, des femmes au foyer...

4. Les programmes

Dans les écoles étatiques le programme de français est certes riche et varié, mais le volume horaire qui lui est consacré n'assure pas forcément la transmission des savoirs qu'il véhicule. En effet, si on feuillette un manuel scolaire du primaire, nous allons découvrir une panoplie de savoirs qui se heurte à plusieurs contraintes dont le contexte socioculturel de l'élève algérien d'aujourd'hui. Un contexte dépourvu de toute trace de la langue française. Ceci est une réalité. Les foyers algériens d'aujourd'hui n'ont rien à voir avec ceux d'il y a trente ans, c'est-à-dire avant que l'enseignement ne soit arabisé et où le bilinguisme existait encore dans les établissements scolaires, et où les Algériens discutaient en français dans les cafés, et où les chaînes télévisées françaises : TF1, M6...étaient présentes dans les foyers, et où les enfants algériens regardaient à la télé des dessins animés en français. Cette époque est révolue.

Dans les écoles privées, les programmes doivent s'adapter au niveau des apprenants, raison pour laquelle, ces écoles proposent des tests de positionnement afin de dispenser un

enseignement selon les besoins des apprenants. Les CEIL proposent les méthodes du CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues), ses méthodes obéissent à des critères particuliers concernant les compétences à évaluer et que nous allons voir dans les détails quand nous aborderons le sujet du CECRL.

4.1. Français général / Français Sur Objectif spécifique (FOS) / Français sur Objectifs Universitaire (FOU) ? Quel français proposent les écoles privées ?

En face de cette diversité, les écoles privées se sont trouvées obligées de créer de nouvelles méthodes d'enseignement avec des programmes qui s'adaptent à chaque type d'apprenants. D'où l'introduction du FOS c'est-à-dire le français sur objectifs spécifiques. Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette ont pris en charge ce volet de la didactique du français et ont proposé une étude détaillée sur le FOS dans *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. (2004)

Les auteurs de l'ouvrage expliquent les domaines d'enseignement du français. « *Pour aborder la question de la place de l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le champ de la didactique du FLE, il peut être bon de partir de l'analyse de deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères : la première, celle qui touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde, est celle de l'institution scolaire (...). L'objectif fondamental est celui de la formation de la personne au même titre que les mathématiques ou la géographie. C'est une forme d'enseignement qui est qualifiée de « généraliste ». La seconde est celle des demandes spécifiques émanant du monde professionnel* » (Mangiante & Parpette, 2004 : 5). Dans cette dernière situation, les apprenants sont obligés d'apprendre une langue qu'ils connaissent déjà, mais ne la maîtrisent pas tout à fait, ou une langue qui ne fait pas partie de leur répertoire linguistique.

Dans le cas de notre travail de recherche, tous les apprenants que nous avons rencontrés ont déjà eu un apprentissage en matière de langue française, mais cet apprentissage n'a pas abouti pour de multiples raisons que nos apprenants ont citées en répondant à la question N° 10 de notre questionnaire *Pourquoi n'avez-vous pas appris cette langue dans les établissements scolaires?*

Leurs réponses étaient toutes, ou presque, pareilles : classes trop chargées, enseignants incompétents, absence du français dans l'environnement immédiat de l'apprenant, en plus de toutes les représentations négatives qu'avaient les apprenants du français. En ce qui concerne les objectifs de ce public, ils sont pris en considération par les concepteurs des méthodes d'apprentissage du français. « *Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs*

d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois » (Ibid: 6)

À ce public spécifique, un programme spécifique est conçu. En effet, il est primordial pour la réussite de l'enseignement du FOS d'adapter à chaque type d'apprenant un programme construit sur mesure, selon les besoins et les objectifs à atteindre. « *La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d'enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste.* » (Mangiante & Parpette, 2004 : 6). Ça sous-entend aussi la conception de programme s'adaptant à la demande des apprenants et à leurs spécialités.

Une question s'impose à ce niveau: y a-t-il une différence entre le FOS et le français de spécialité ? « *Le terme français de spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire (...). Le terme Français sur Objectif Spécifique, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.* » (Ibid : 16). Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.), ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, l'hôtellerie, la banque, les affaires...) le public concerné par le français de spécialité est plus large que celui concerné par le FOS. Ceci a une incidence directe sur la conception des programmes de ces deux branches.

Ceci dit, quel que soit le cas de figure qui se présente à nous, nous avons remarqué qu'il est impératif de d'abord maîtriser le français général, pour ensuite aspirer à apprendre un français de spécialité. C'est notamment le cas des apprenants du CEIL de l'université de Biskra qui suivent, d'abord des cours de français général pour se *spécialiser* par la suite selon leur domaine de pratique. Un schéma de la différence entre le français général et le Français sur Objectifs Spécifiques est proposé ci-dessous, par les mêmes auteurs (Ibid, 154).

Français général	Français sur Objectifs Spécifiques
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l'enseignant

5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contact avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	

Comme il apparaît clair dans ce tableau, le FOS doit s'adapter aux besoins des apprenants pour atteindre ses objectifs. Le français général étant plus répandu, il puise dans ce qui s'offre à l'enseignant comme matériel didactique largement utilisé et surtout, largement diffusé. Public et objectif différents implique des programmes différents. Nonobstant cette différence, le français général et le FOS, partagent l'adoption de la même approche méthodologique qui est l'approche communicative. Une approche qui s'intéresse aux besoins de communication de l'apprenant, à développer sa compétence communicative, tout en prenant en compte la dimension culturelle. Pour ce faire, cette approche utilise les discours authentiques afin de favoriser les échanges au sein de la classe. (Mangiante & Parpette, 2004)

C'est notamment le cas de ce que propose le CECRL comme matériau de travail dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Un manuel que nous consultons souvent tant il est riche en propositions facilitatrices de l'opération d'acquisition et pour l'apprenant et pour l'enseignant. Dans la partie qui va suivre nous survolons ce manuel tout en ciblant ce qui a trait à notre travail de recherche.

4.2. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Le cadre européen commun de référence pour les langues est un recueil élaboré suite à des recherches scientifiques et une large consultation depuis 1991. Il s'est fixé comme objectif l'instauration de nouvelles conceptions et méthodes pour l'enseignement des langues étrangères. Les partenaires du CECRL ont trouvé dans les travaux du Conseil de la coopération culturelle de l'union européenne une source pour leurs programmes d'enseignement qu'ils ont adaptés à leur tour aux besoins exigés par la société. Rappelons que « *Le conseil de la coopération culturelle de l'union européenne a été créé le 1^{er} janvier 1962 afin de déterminer des propositions d'élaboration et de diffusion du programme culturel européen, notamment sur le plan de l'apprentissage des langues vivantes.* » (Mangiante & Parpette, 2004 : 37).

René Richterich et Jean-Louis Chancerel sont les auteurs d'une des études en question *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère* (1995). Ils ont pris en

considération l'importance de l'apprenant en tant qu'élément capital quant à l'élaboration d'un programme d'enseignement qui répond aux besoins de cet apprenant d'où la nécessité d'identifier ses besoins spécifiques. Ils prennent en considération tout ce qui a trait à cet apprenant, c'est-à-dire l'aspect social, culturel, professionnel...

Avant tout, ils font passer aux apprenants des questionnaires pour mieux cerner les aspects déjà cités, afin de procéder à une identification des besoins. *« À ce recueil d'informations périphériques s'articule une identification, toujours par l'apprenant, de ses besoins en fonction des modes d'évaluation. Ainsi il devra indiquer sa « biographie langagière », l'utilisation qu'il fait des autres langues apprises, le type d'évaluation du niveau à atteindre qu'il envisage, la sanction désirée (diplôme officiel, certificat d'aptitude, attestation) »* (Mangiante & Parpette, 2004 : 37)

Ce recueil d'information qu'est le CECRL est donc destiné à identifier les besoins des apprenants et à les prendre en charge pendant la période d'apprentissage. Aussi a-t-il été conçu dans le but d'aider, éventuellement, à fixer les objectifs et à élaborer les programmes de formation. Il contribue à l'élaboration de questionnaires d'identification des besoins destinés aux apprenants ainsi qu'aux formateurs. En somme, le CECRL *« offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, (...) ». Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.* (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). De même, il procure des outils pour toutes les personnes concernées par le processus d'enseignement des langues étrangères : enseignants, concepteurs de programmes, formateurs...*(Ibid)*. C'est un *« document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le Cadre autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. »* (Castellotti & Moore, 2002 : 5)

4.2.1. Objectifs du CECRL

Le cadre s'est fixé trois objectifs que nous résumons comme suit :

- Sauvegarder et développer le patrimoine linguistique et culturel de l'Europe et utiliser la diversité de ce patrimoine dans le domaine de l'éducation pour en faire une source d'enrichissement et de compréhension réciproques.

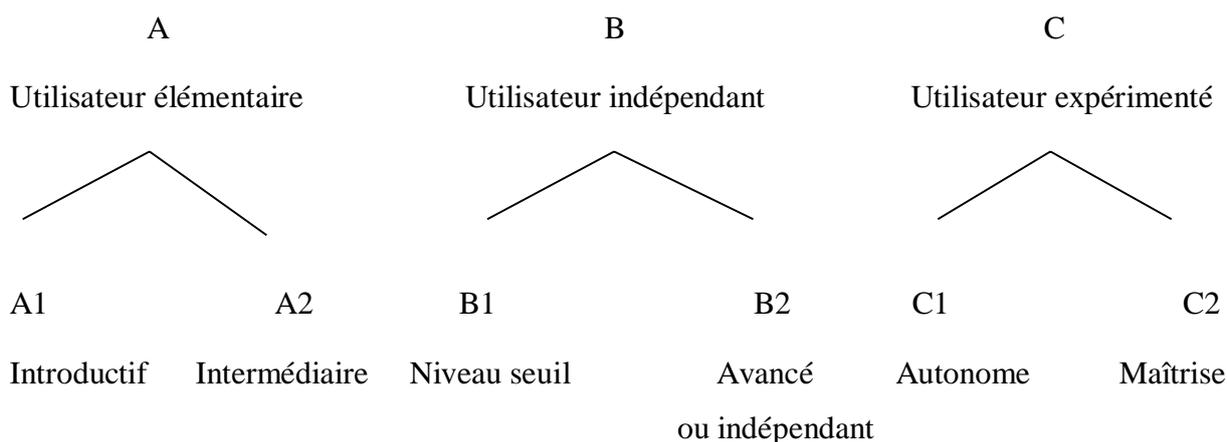
- Éliminer les préjugés et la discrimination à travers une meilleure connaissance des langues européennes.
- En optant pour une même politique linguistique, les états membres pourraient parvenir à une meilleure coopération et coordination. (*ibid*)

4.2.2. Compétences évaluées

Le cadre européen a été élaboré afin de promouvoir l'enseignement des langues étrangères, aussi se soucie-t-il des approches utilisées ainsi que des critères d'évaluation des apprenants. En aspirant à être transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, le CECRL a opté pour l'approche actionnelle afin d'élargir son champ d'action par rapport aux langues enseignées et à leurs usages. Cette approche puise dans les compétences individuelles de l'apprenant qui repose sur ses savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. La compétence à communiquer langagièrement présente trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Des compétences à évaluer chez les apprenants pendant les tests et qui sont au nombre de quatre : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral, la production de l'écrit. (Conseil de l'Europe, 2001)

4.2.3. Les niveaux communs de référence

Ils sont au nombre de six. Ils concernent chacun, un type d'apprenant. Un descriptif détaillé des capacités des apprenants de chaque niveau est donné dans le recueil du cadre. Dans le schéma qui suit nous présentons les six niveaux en question. (*ibid*)



Le CECRL propose aussi une approche arborescente *souple* qu'il adopte au niveau réel des apprenants. Rappelons qu'au CEIL de Biskra, pendant la première session (octobre 2012), plus de la moitié des apprenants avaient abandonné les cours et ne se sont pas présentés aux tests parce qu'ils n'arrivaient pas à assumer le niveau A1. Nous avons, alors,

mis en place un niveau supplémentaire, A1.1, qui représente le niveau d'initiation à la langue. Depuis le plus grand nombre d'apprenants est en initiation et accède facilement en A1.

Conclusion

Travaillant sur la perception des apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères, nous nous devons de consacrer un chapitre au secteur privé concerné par l'enseignement de ces langues. Pour mettre en évidence ce secteur, nous avons d'abord parcouru le secteur public. Nous avons pensé que ceci permettrait de mieux situer notre entreprise. Nous avons, ensuite enquêté sur les écoles privées étatiques, ensuite nous nous sommes tournée vers les centres de formation professionnelle étatiques et les écoles de formation professionnelle privées. Nous cherchions à savoir, où et comment les langues étrangères étaient-elles enseignées. À ce niveau de l'enquête, nous nous sommes basée sur le Journal Officiel, ainsi que sur la Constitution de l'Algérie. Pour les CEIL nous avons eu recours aux rapports et correspondances des responsables de cette structure. Il est vrai que le fait d'occuper le poste de coordinatrice pédagogique au sein du CEIL de l'université de Biskra nous a beaucoup aidée dans la collecte d'informations, aussi nous a-t-il aidée dans notre enquête en quête de la perception du français chez les apprenants algériens.

Quel français préconiser à ces apprenants, français général, FOS ou FOU ? Nous pensons qu'un apprenant de langue étrangère ne peut aspirer à un enseignement en FOS qu'après avoir acquis un certain niveau en cette langue. Le CECRL a bien défini ces niveaux tout en précisant les compétences requises par les apprenants à chacun des six niveaux proposés. Nous avons découvert lors de notre enquête, que les méthodes du cadre européen étaient utilisées dans certaines écoles privées et aussi l'étaient-elles au CEIL, c'est pour cette raison que nous en avons donné un aperçu dans ce chapitre.

Ayant parcouru le terrain de l'enquête, nous pouvons à présent passer, à l'étude de notre corpus multidimensionnel. Rappelons que nous sommes en présence d'un corpus écrit représenté par le questionnaire, d'un corpus oral représenté par l'entretien, et d'un corpus visuel représenté par les vidéos de l'entretien. Dans le chapitre qui va suivre, nous allons procéder à l'analyse des données de nos trois corpus, le but étant de dégager la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Et de vérifier si cette perception affecte le processus d'apprentissage de cette langues. Ce qui constitue le noyau de notre problématique.

TROISIÈME CHAPITRE

Analyse des données et résultats

de l'enquête

Introduction

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie, nous avons exposé notre méthodologie de travail à travers le choix des méthodes pour lesquelles nous avons opté afin de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses. Aussi avons-nous précisé les critères d'analyse qui vont nous servir pour d'abord, présenter nos résultats ensuite pour les analyser et en tirer les conclusions. Ces critères d'analyse figurent sur les légendes des histogrammes qui représentent nos résultats, (en ce qui concerne le questionnaire).

Dans ce qui va suivre nous allons soumettre les données de notre enquête à une double analyse. La première sera quantitative, et traitera des statistiques qui vont nous aider à éclairer une partie de notre problématique, la deuxième analyse sera qualitative donc descriptive, et herméneutique. Elle contribuera à justifier nos choix épistémologiques quant à la formulation de notre questionnement de départ et qui réside dans la nature des représentations des apprenants des écoles privées de langues étrangères vis-à-vis du français, et l'impact de ces représentations sur l'apprentissage de cette langue. Pour mieux cerner les réponses des enquêtés nous soumettrons les données récoltées, notamment en ce qui concerne l'entretien, à une analyse transversale qui nous permettra de mettre en exergue la notion de représentation de la langue française chez les apprenants qui forment notre échantillon. Et à une analyse longitudinale qui, elle, nous permettra d'analyser en profondeur les interactions des enquêtés afin de mieux les exploiter. Ceci dit, il sera, donc question, d'une analyse de contenu qui traitera des thèmes phares de notre corpus tridimensionnel, vu que nous sommes en présence d'un corpus écrit, d'un corpus oral et d'un corpus filmé.

L'analyse de contenu peut être exploitée selon les objectifs de recherche assignés par la problématique de départ. Les tenants de cette méthode d'analyse ne sont pas tous unanimes quant à son champ d'action. En effet, les uns proposent de travailler sur les contenus manifestes ou latents, les autres optent pour une analyse quantitative ou qualitative ou bien même une analyse par ordinateur. (L'Écuyer, 1990). Pour Mucchielli (1979), cité par L'Écuyer (1990), l'objectif de toute analyse de contenu est de découvrir la signification exacte de tout message. « (...) *il s'agit bien d'une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification.* » (L'Écuyer, 1990 : 9). Les chercheurs dans le domaine de l'analyse de contenu (Giorgi, 1975, Ghiglione & Matalon, 1978, Clapier & Valladon, 1980)¹ affirment qu'il est impératif, pour toute analyse de contenu, de posséder quatre caractéristiques, à savoir :

¹Cités par L'Écuyer, 1990.

objective et *méthodique*, *exhaustive* et *systématique*, *quantitative* et enfin *générationnelle* ou *inférentielle*. L'Écuyer, quant à lui en propose deux supplémentaires, à savoir : *qualitative* et *centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé*.

Nous avons suivi, autant que faire se peut, ces mêmes étapes d'analyse de contenu. En effet nous commençons notre analyse par le volet quantitatif, qui est très important puisqu'il permet le recensement de toutes les données véhiculées par notre corpus. Ainsi nous obtenons les statistiques qui vont nous permettre de dessiner les limites de nos résultats. Aussi faut-il rappeler que l'analyse quantitative ne peut être considérée que comme une étape de l'analyse de contenu.

Nous enchaînons avec une analyse qualitative qui, elle, traite des caractéristiques et de la catégorisation du matériel analysé. En somme, nous nous sommes retrouvée à suivre ce que Bardin, cité par L'Écuyer, décrit comme étant : « *Un ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.* » (1990 : 43). Un autre problème soulevé dans l'analyse de contenu réside dans la prise en charge par le chercheur du contenu manifeste ou du contenu latent. Le premier représente le matériel à étudier tel qu'il se présente, le second recouvre tout le côté implicite et non-dit du même matériel.

D'après les mêmes auteurs cités plus haut, l'analyse de contenu doit répondre aux questions suivantes : qui ? A dit quoi ? À qui ? Comment ? Avec quel effet ? Et pourquoi ? Nous retrouvons donc les éléments de la communication en plus d'une dimension pragmatique qui traite de la langue en usage, et qui prend en compte le contexte dans lequel cette communication opère.

L'un des objectifs de l'analyse de contenu est la découverte de la structure dynamique du matériel à analyser. Il s'agit dans le cas de notre travail de recherche de découvrir la structure dynamique des représentations chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères.

De ce qui a été dit, il ressort très clairement que toute analyse de contenu se doit d'être à la fois quantitative et qualitative. Le but étant de chercher *la signification exacte du message étudié*. Et le sens que l'auteur du message lui-même veut transmettre. Mucchielli (1979) cité par L'Écuyer, précise à ce propos qu'il est primordial de se référer à l'émetteur du message et à son système de codage.

Les méthodes d'analyse sont tributaires d'un ensemble d'interprétations qu'il s'est avéré difficile de cerner. Aussi avons-nous choisi de soumettre notre corpus à une analyse de contenu selon les thèmes proposés à travers nos questions, que ce soit celles du questionnaire ou celles de l'entretien, l'objectif étant de dégager les caractéristiques ainsi que la nature de la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Dans un premier temps, nous allons catégoriser nos données afin de mieux cibler notre analyse.

Dans le questionnaire, après avoir demandé des informations personnelles sur nos apprenants, nous nous sommes d'abord, intéressée à leur profil et à leur environnement langagier (questions N°2, 3, et 4). Nous avons ensuite abordé le volet culturel (question 5 et 6). Nous avons voulu connaître leur avis sur l'importance de la maîtrise de la norme, (question 7 et 8). Nous leur avons demandé les raisons qui les ont conduites à opter pour les écoles privées pour apprendre le français, (question 9, 10, 11, 12, 13 et 14). Il était important pour nous de connaître le degré de maîtrise du français selon les apprenants eux-mêmes, (question 15, 16, 17, 18, 19 et 20). Leur demander leur avis, quant à l'utilisation de la langue maternelle, était important, d'autant plus que beaucoup d'entre eux y faisaient recours, (question 21 et 22).

Il nous a donc fallu traverser tous ces aspects pour arriver enfin au noyau de notre travail de recherche et qui réside dans la perception du français chez ces apprenants (questions 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 et 35). Nous leur avons demandé la nature des représentations du français avant et après leur inscription aux écoles privées, aussi leur avons-nous demandé la nature de leurs sentiments envers cette langue, de même il leur a été demandé de décrire cette langue, de la comparer avec l'anglais et aussi de comparer le français de France à celui des autres pays francophones.

Tout comme le questionnaire, dans l'entretien, nous avons demandé aux enquêtés de donner des informations personnelles. Le volet culturel a été pris en charge par les questions N°2, N°3, N°4, le volet linguistique par la question N°5 et el volet sociolinguistique par les questions N°6, N°7 et N°8.

Dans le tableau ci-dessus, nous avons résumé les axes que nous avons parcourus lors de notre travail de recherche en usant du questionnaire et de l'entretien comme méthodes d'enquête sur le terrain. Nous allons en dégager les thèmes principaux afin de rendre compte de la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères.

Méthodes d'enquête	Informations personnelles	Contenu culturel	Contenu linguistique	Contenu sociolinguistique (perception)
Questionnaire	+	Q 5 et Q6	Q7 et Q8 + (Q15→Q20)	Q23→Q35
Entretien	+	Q2, Q3 et Q4	Q5	Q6, Q7, Q8 et Q9

Comme le montre le tableau, nous avons pu délimiter, en tout, quatre catégories thématiques, la première étant celle qui concerne l'identité personnelle mais aussi socioprofessionnelle des apprenants. La deuxième catégorie, quant à elle, a trait aux aspects culturels de cette identité. La troisième catégorie couvre le côté linguistique, c'est-à-dire tout ce qui renvoie à la norme et à son utilisation par les apprenants. La quatrième catégorie représente l'aboutissement des trois premières, en effet elle renferme les questions qui traitent de la perception du français chez les apprenants des écoles privées de langues étrangères.

Nous pouvons donc affirmer la présence de quatre thèmes dans l'ensemble des trois corpus. Rappelons que nous avons prémédité de soumettre à nos informateurs les mêmes sujets de questions afin de réunir leurs réponses sous les mêmes critères d'analyse. Nous aspirons de la sorte à adopter une analyse de contenu capable de rendre compte de la dynamique représentationnelle. Aussi avons-nous hiérarchisé les thèmes récurrents de notre corpus et nous les avons utilisés dans la construction de nos grilles d'analyse qui s'inscrit dans la démarche de notre recherche.

Dans la partie qui va suivre, nous allons faire l'inventaire de toutes les données qu'il nous a été possible de cerner. Nous le ferons d'abord, dans une perspective descriptive ensuite nous tenterons d'expliquer et d'analyser, certains phénomènes sociologiques, culturels et linguistiques. Ceci pour l'ensemble des questions qui ont été posées dans le questionnaire et dans l'entretien. Rappelons que certaines questions ont été posées pour *ouvrir le chemin* à d'autres questions, qui elles, concernent directement le thème de notre recherche.

Le terrain d'enquête étant très riche, il nous a été difficile d'opter pour une seule et unique approche. D'autant plus que nous sommes en présence d'un corpus multidimensionnel qu'il ne nous a pas été facile de cerner. Nous traiterons dans cette partie, l'ensemble des trois corpus de notre enquête. Pour chaque corpus nous expliquerons la procédure d'analyse et nous rappellerons ses critères.

1. Corpus écrit. Le questionnaire

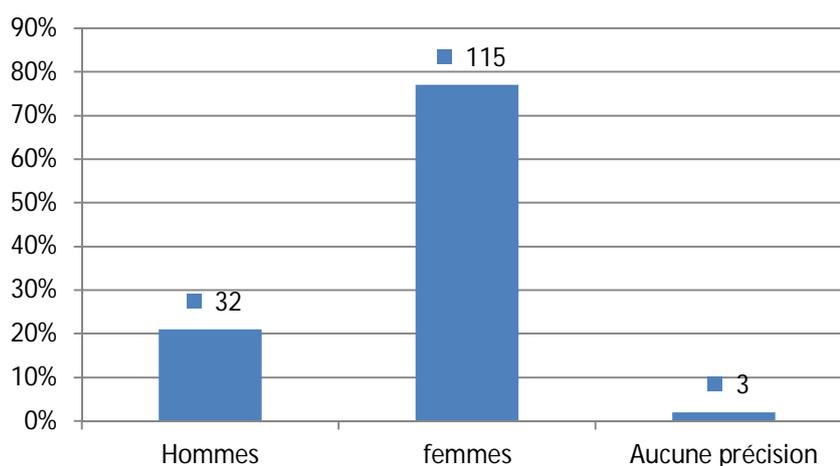
Nous rappelons que notre questionnaire a été distribué à 150 apprenants inscrits dans les 4 écoles privées ainsi que dans le centre d'enseignement intensif des langues de l'université de Biskra, qu'il totalise 35 questions qui ont donné lieu à 5250 réponses. Afin de rendre la lecture des données plus explicite nous avons opté pour un graphique sous forme d'histogramme, travaillé sur Microsoft Excel 2007. Sur ce graphique apparaîtront les valeurs de chaque donnée. Les noms des catégories seront placés en dessous de l'histogramme. En ce qui concerne les exemples que nous utiliserons pour renforcer notre analyse, ils seront précédés de la lettre A, de (apprenant), suivi de son numéro. Les réponses seront reportées telles qu'elles ont été écrites par les apprenants, le but étant de rendre compte de l'écart observé chez les enquêtés, par rapport à la norme du français.

1.1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Avant de passer à l'analyse des données, nous allons parcourir les informations personnelles des apprenants. Ces informations vont nous renseigner sur leur sexe, leur âge, leur niveau d'étude ; leurs diplômes et leurs professions. Autant de facteurs à prendre en considération dans notre démarche analytique. Et autant de questions que nous soulèverons dans notre quête de réponses.

Informations personnelles

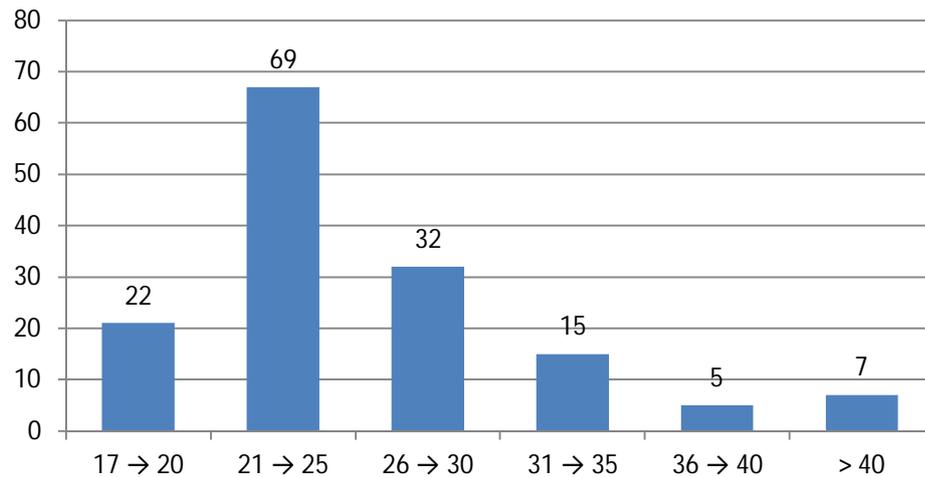
- Sexe



Les enquêtés représentent 77% de femmes contre 21% d'hommes. Ce phénomène devient très courant en Algérie. Le nombre des femmes dépasse de loin celui des hommes et ce dans tous les domaines de la vie professionnelle, si on omet celui de l'armée à titre

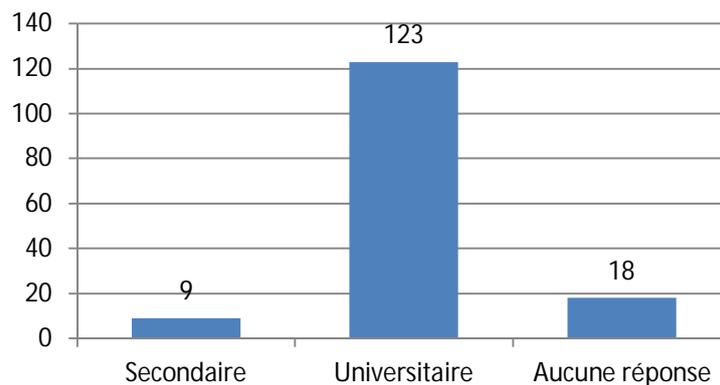
d'exemple. Pourtant selon l'office national des statistiques (ONS), il est question de « presque » une égalité entre les hommes et les femmes en Algérie, en effet, en 2012, les hommes représentaient 50.61%, alors que les femmes 49.39%. Une égalité absente dans les écoles et les collèges, et encore plus dans les lycées et les universités. Faits confirmés par les résultats du Bac 2014, où le taux de réussite des filles a atteint 67.61%. « *Ce qui indique que l'école et l'Université algérienne se féminise de plus en plus.* »²

- **Âge**



46% des apprenants ont entre 21 et 25 ans. Cette tranche d'âge constitue la plus grande catégorie. La deuxième est celle entre 26 et 30 ans. Nous pouvons en conclure que les jeunes Algériens sont désireux d'apprendre le français.

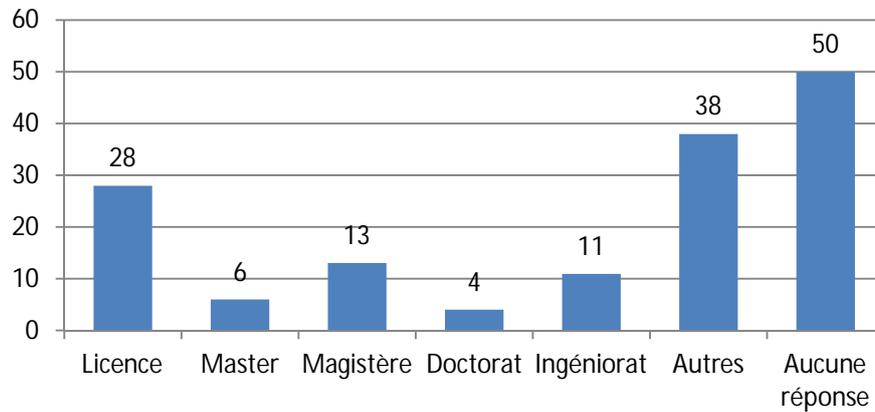
- **Niveau d'études**



²<http://www.lexpressiondz.com/actualite/197940-le-bac-record-des-filles.html>

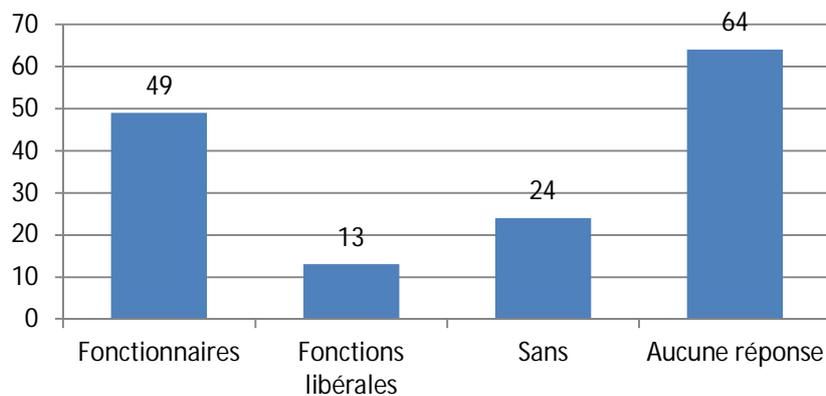
82% des apprenants sont universitaires. Ils sont conscients de l'importance du français comme langue étrangère à maîtriser. Ils essaient de se rattraper par rapport au retard cumulé pendant leur scolarité passée. 12% sont soit des lycéens, soit des apprenants non bacheliers, qui veulent apprendre le français.

- Diplômes



42% des apprenants détiennent un diplôme universitaire : licence, master, magistère, doctorat et ingéniorat. L'urgence d'apprendre le français est palpable chez eux. La langue française devient vraisemblablement un atout majeur dans le cursus de ces apprenants.

- Professions



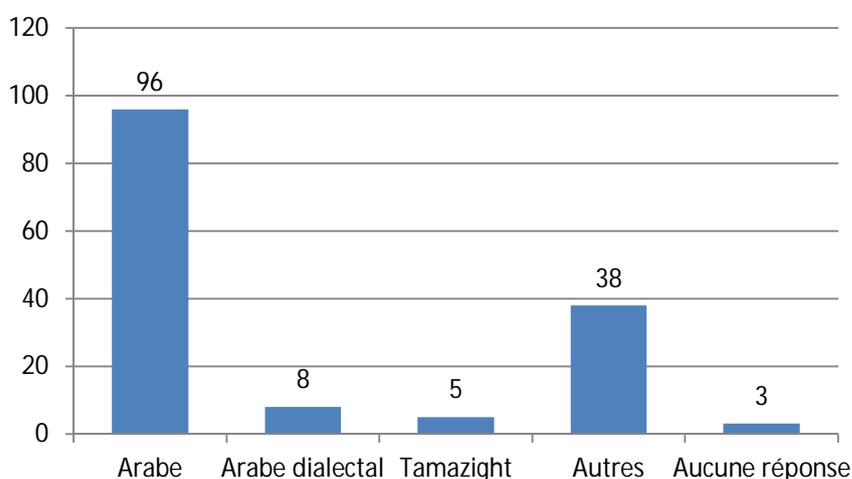
32% des apprenants sont fonctionnaires. 9% exercent des fonctions libérales. Ce qui pourrait éventuellement paraître inhabituel c'est que parmi ces apprenants il y a des médecins, des architectes et des ingénieurs, pour ne citer que ceux-là. Des professions où la maîtrise parfaite du français était évidente dans la période située entre l'indépendance et l'avènement de l'arabisation de l'enseignement en Algérie. 16% sont tous des étudiants, et 43% n'ont pas donné de réponse.

Question N°1

Classez dans le tableau suivant les langues utilisées selon vous en Algérie

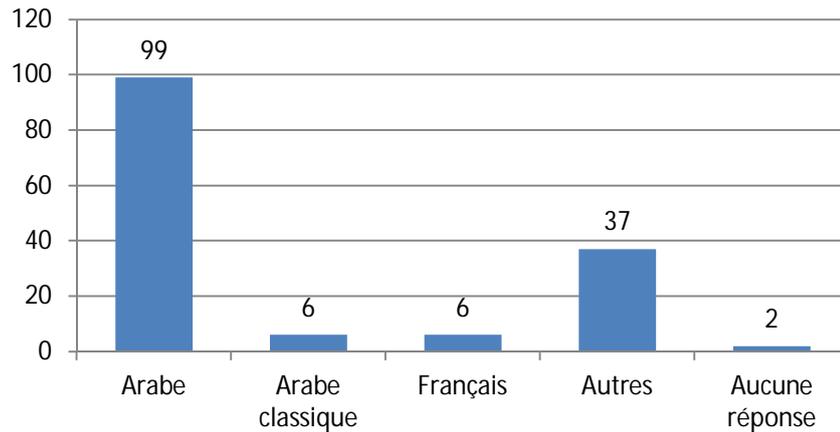
-La langue maternelle	.....
-La langue officielle	.....
-La langue étrangère 1	.....
-La langue étrangère 2	.....
-Dialectes	.....

- La Langue maternelle



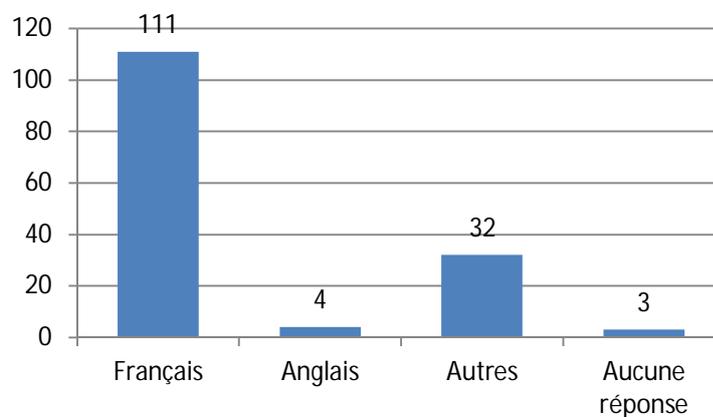
64% des apprenants affirment que *l'arabe* est leur langue maternelle. Mais de quel *arabe* s'agit-il ? Une question que nous avons due poser pour confirmer l'hypothèse qu'il s'agissait bien de *l'arabe algérien*. À ce pourcentage nous ajoutons 5%, ce sont les apprenants qui ont proposé *l'arabe dialectal* comme réponse. 4% ont donné le *tamazight* comme réponse, il y a ceux qui ont précisé qu'il s'agissait du *kabyle* ou du *chaoui*. Les 25% restant représentent les apprenants qui ont proposé des chiffres, ils sont 29. Ils ont dû penser qu'il s'agissait de classer les langues selon un certain ordre. Ils ont dû mal comprendre la question. Nous devons signaler qu'à ce niveau nous avons expliqué aux apprenants, pendant les séances de passation, ce qui leur était demandé comme information. 9 apprenants ont proposé plus d'une langue, A104 : « *arabe, kabyle* », A64 et A71 : « *arabe, kabyle, chaoui* ». 2% n'ont donné aucune réponse.

- La langue officielle



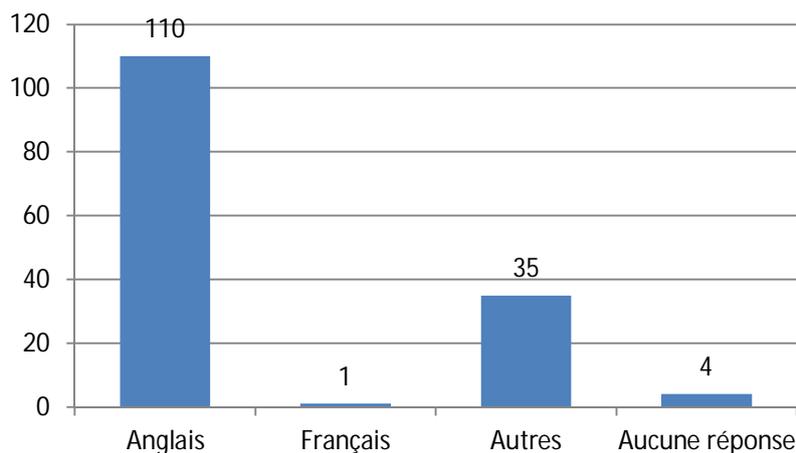
66% ont donné comme réponse *l'arabe*. Il s'agit pour eux de *l'arabe classique*, réponse donnée par 4% seulement des apprenants. 4% ont proposé *le français*. 1% n'ont pas donné de réponses. Des 25% restants, 18% ont proposé des chiffres. 7% ont donné des réponses non exploitables.

- La langue étrangère 1



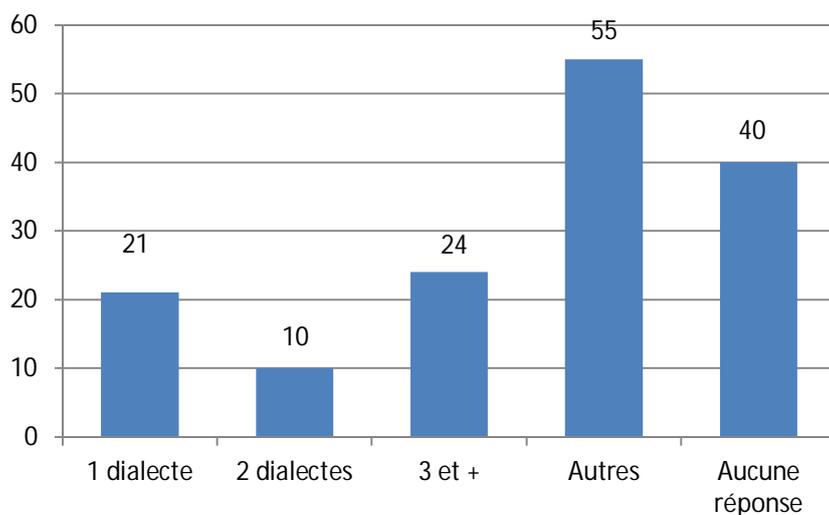
74% ont proposé comme réponse, *le français*, 3% *l'anglais*, 2% n'ont pas donné de réponse et des 21% restants, 19.11% ont proposé des chiffres. Le reste des réponses est non exploitable.

- La langue étrangère 2



Presque les mêmes proportions que la question précédente, la majorité des apprenants connaissent la langue étrangère 1 et la langue étrangère 2, en Algérie. Des 23% restants, 17.33% ont proposé des chiffres.

- Les dialectes

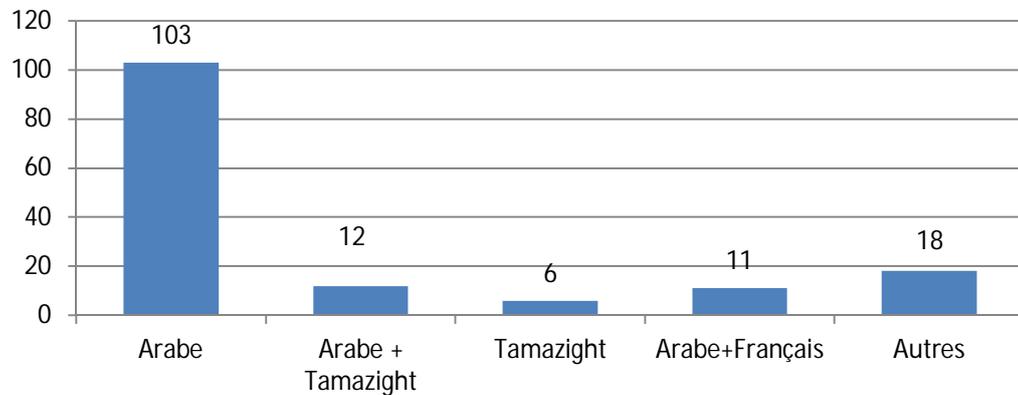


Beaucoup d'apprenants ne comprenaient pas le sens du mot *dialecte*, nous étions donc obligée de l'expliquer à chaque fois, même en arabe. D'ailleurs nous avons eu recours à l'arabe à chaque fois que cela nous était inévitable, il était question de gagner du temps. Pour les dialectes, 14% en ont donné un seul, A14 : « arabe algérien », A55 : « kabyle », A9 : « chaoui ». 7% ont cité deux dialectes, A5 : « arabe, chaoui », il s'agit ici de l'arabe algérien, A41 : « kabyle, chaoui ». 16% des apprenants ont proposé trois dialectes et plus, A9 : « chaoui, kabyle, arabe algérien ». Des 36% de réponses autres que celles sélectionnées, 20%

ont proposé des chiffres, le reste des réponses était non exploitable. 27% n'ont donné aucune réponse.

Question N°2

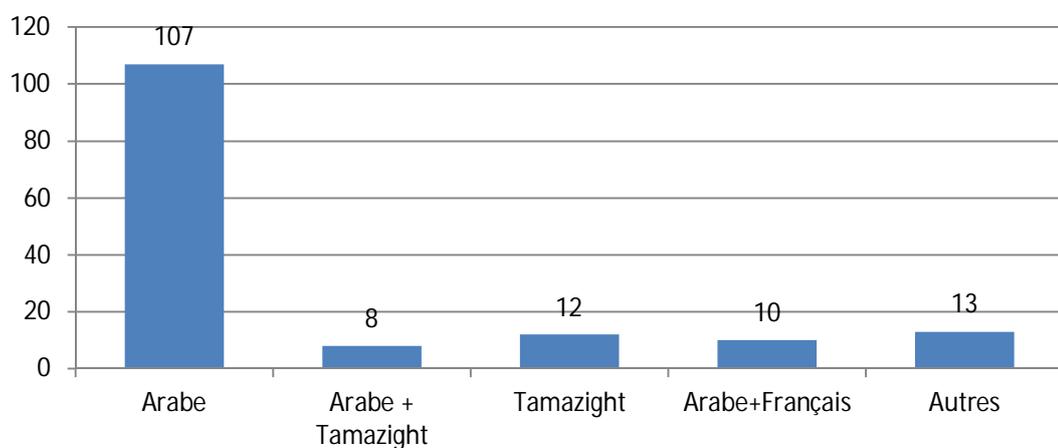
Quelle est la langue que vous parlez à la maison ?



L'arabe (algérien) est la langue que 69% des apprenants parlent à la maison. 8% parlent *l'arabe et le tamazight*, il s'agit du kabyle ou du chaoui. 4% parlent seulement *le tamazight*. 7% parlent *l'arabe et le français*. 12% ont proposé des réponses non exploitables pour notre recherche, tel est le cas de l'apprenant A71 qui a donné comme réponse : « *arabe, français et anglais*. ». Ainsi que A108 dont la réponse était : « *L'argot avec un peu d'arabe*. »

Question N°3

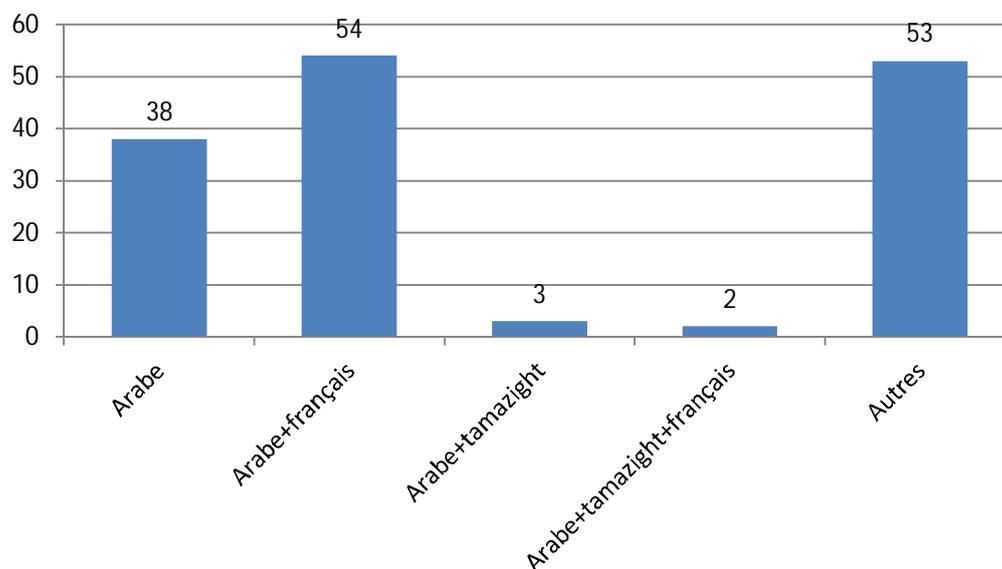
Quelle est la langue que vos parents parlent avec vous ?



Avec 71%, *l'arabe* est la langue la plus utilisée par les parents. Ensuite c'est *le tamazight* avec 8%, *l'arabe* et *le français* avec 7% et enfin *l'arabe* et *le tamazight* avec 5%. Les 9% des réponses restantes ne contenaient pas d'éléments pertinents pour notre recherche.

Question N°4

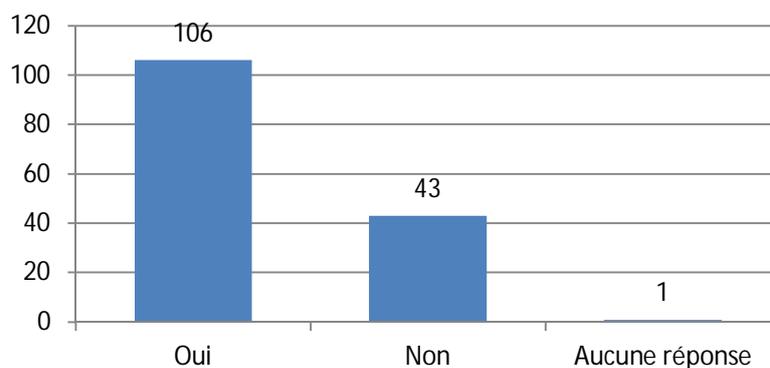
Quelle est la langue (ou les langues) que vous parlez en dehors de la maison ?



En dehors de la maison, la langue (ou les langues) que les apprenants parlent le plus sont *l'arabe* et *le français*, ce qui constitue 36% de l'ensemble des réponses. 25% utilisent *l'arabe*. Dans les 36% des réponses autres que celles sélectionnées, nous n'avons pas trouvé des éléments susceptibles d'étayer notre recherche. Tel est le cas de A131 : « *français, anglais, arabe, espagnol* ».

Question N°5

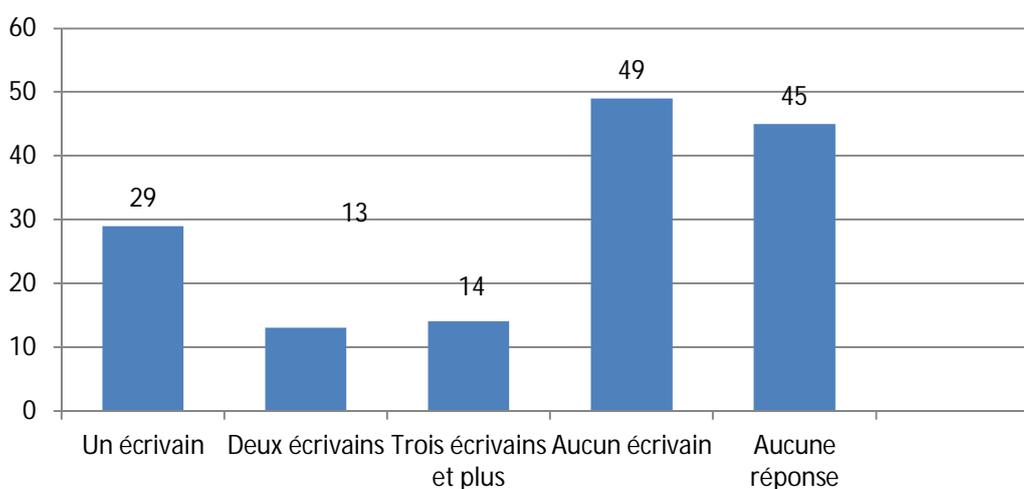
Avez-vous déjà lu un journal en français ?



71% des apprenants ont déjà lu un journal en français, 29% ne l'ont jamais fait. Nous signalons le fait que bon nombre d'apprenants ne se sont pas contentés de répondre par *oui*. Ils expliquaient comment ils lisaient le journal, A35 : « *parfois* », A38 : « *oui une fois* », A64 : « *oui mais je ne comprends pas* ». Les 106 apprenants qui composent les 71% ne sont forcément pas tous habitués à lire des journaux en français.

Question N°6

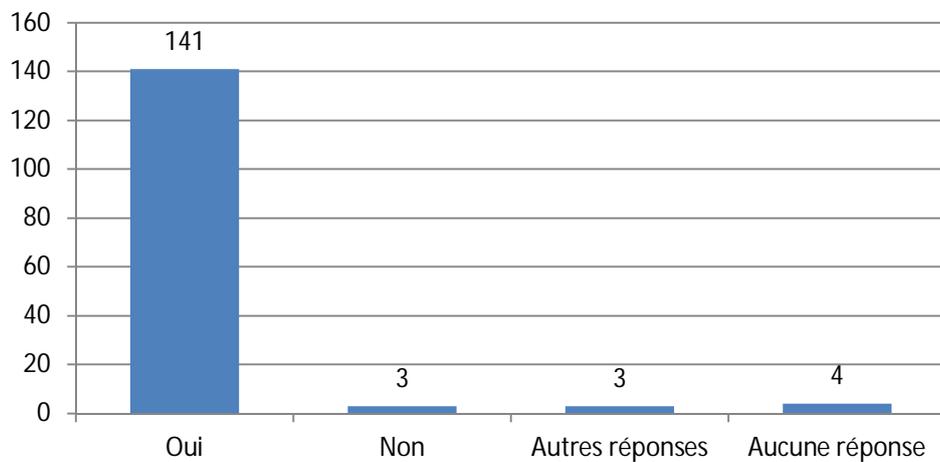
Quels sont les écrivains français (poètes, romanciers) que vous avez lus ?



Cette question rejoint la précédente puisque toutes deux traitent de la lecture, une activité des moins pratiquée chez nos apprenants. Faits confirmés par 33% d'entre eux qui affirment n'avoir jamais lu un auteur français. 30% n'ont donné aucune réponse. Cela suppose-t-il qu'eux aussi n'ont jamais lu un auteur français ? 19% affirment avoir lu un auteur, 9% affirment en avoir lu deux et 9% affirment avoir lu trois auteurs et plus.

Question N°7

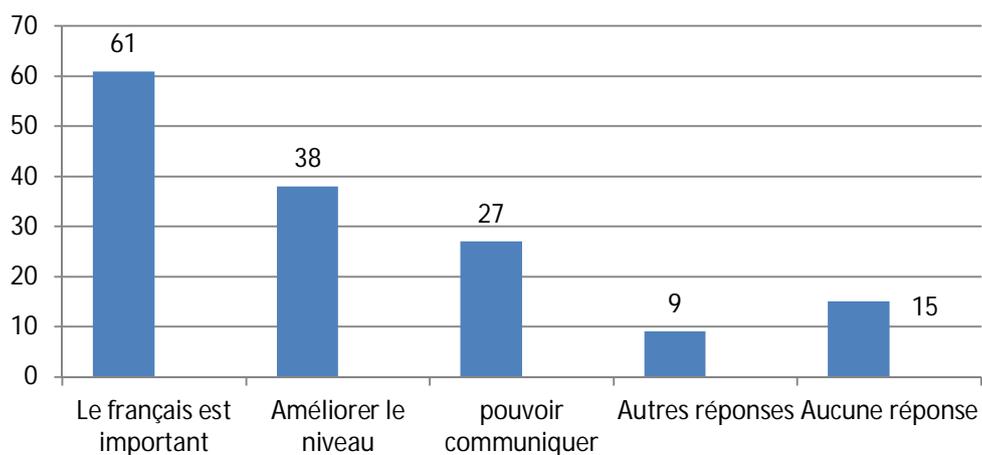
Pensez-vous qu'il est important de maîtriser le français, connaître les normes qui le gèrent ?



94% des apprenants sont conscients de l'importance des normes et de leur maîtrise, et répondent par *oui*. D'ailleurs, c'est ce souci de maîtrise qui les a amenés à s'inscrire dans des cours privés de langue française. Ces apprenants veulent en fait se réapproprier cette langue. Signalons à ce niveau, le nombre important d'erreurs contenues dans leurs réponses, qu'il soit question du questionnaire ou de l'entretien. Les erreurs en question, sont plus visibles à l'écrit qu'à l'oral.

Question N°8

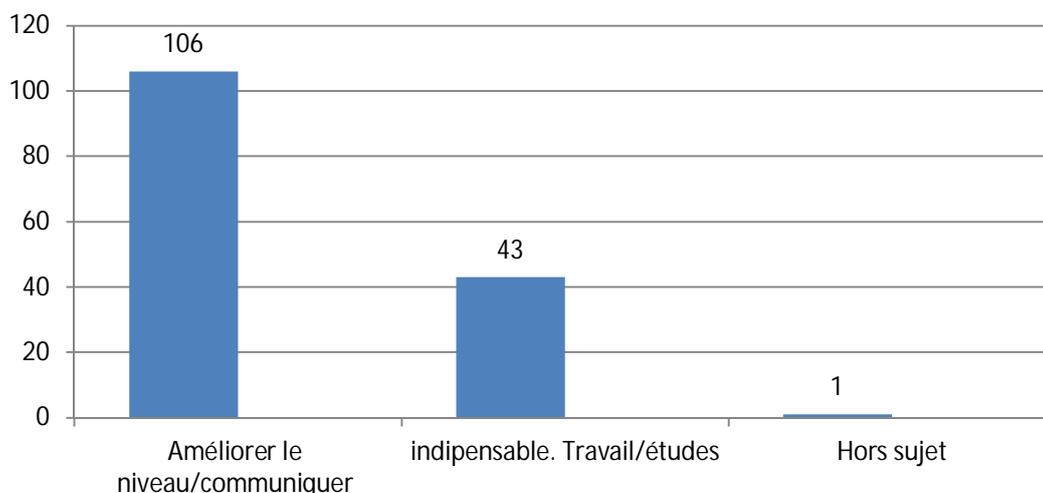
Pourquoi ?



Il nous a été difficile de trouver des critères d'analyse adéquats, tant les réponses étaient nombreuses, subjectives et difficiles à cerner. Nous avons donc essayé de regrouper dans une même catégorie celles qui véhiculaient la même idée, ou les mêmes idées. Comme le montre les statistiques de la question précédente, 93% des apprenants affirment qu'il est important de maîtriser le français et de connaître les normes qui le gèrent. Ces apprenants ont essayé de justifier leurs réponses comme suit : 41% pensent que la raison est que le français est important comme langue dans leur vie. Ont été cités les études, le travail et la culture, comme raisons particulières justifiant la prise de position des apprenants, A22 : « *car tous les livres de mes études en français* », A12 : « *parce qu'il y a beaucoup des papiers et des administration utilise la français.* », A35 : *parce que la vie professionnelle et la technologie nous demande de maîtriser une langue étrangère surtout le français dans notre pays.* », A140 : « *apprendre une langue c'est apprendre une nouvelle culture* ». 25% pensent qu'il faut le maîtriser pour améliorer son niveau, A119 « *pour ne pas casser la langue* ». 18% pensent que c'est pour pouvoir communiquer, A105 : « *pour la bien parler et bien communiquer* ». 6% des réponses étaient non exploitables, néanmoins une des réponses était intéressante, A109 : « *parce que notre pays a été colonialisé par la france 100 ans nous restons soumis leurs cultures* »), nous sommes en présence d'une représentation coloniale, ce genre de représentation a été évoqué plus d'une fois dans notre corpus, nous y reviendrons afin de mieux cerner la perception du français chez nos apprenants. 10% des apprenants n'ont pas donné de réponse à cette question.

Question N°9

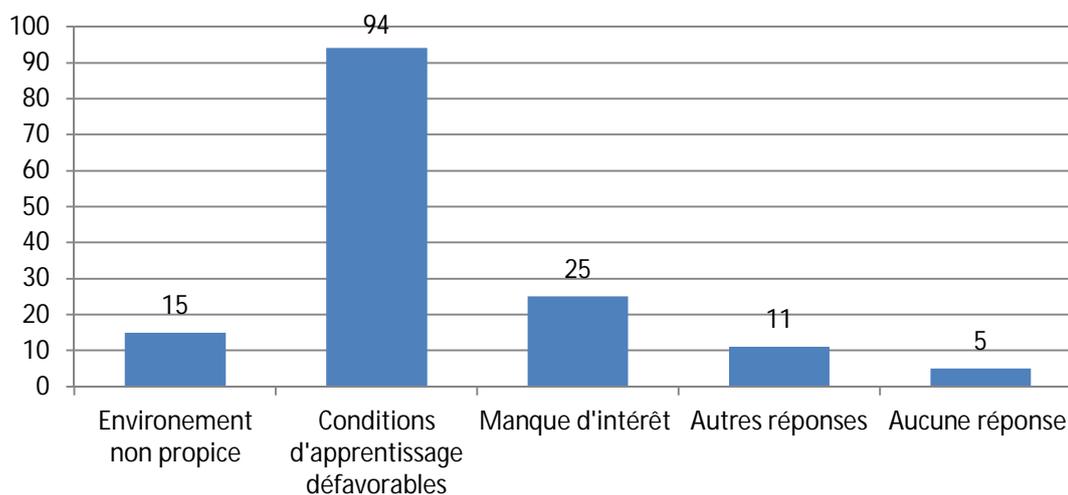
Pourquoi avez-vous décidé de suivre ces cours ?



Cette question rejoint la précédente, nous avons été surprise par la similitude que présentent les réponses des deux questions. Nous nous sommes ensuite interrogée sur la formulation des questions. Nous pensons que c'est justifié. 71% des apprenants affirment qu'ils ont décidé de suivre ces cours pour améliorer leur niveau et pour mieux communiquer en français, en fait ils ont un réel problème à l'oral. A53 : « *pour améliorer ma langue et bien parler* », A150 : « *j'aime la langue française et je veux améliorer mon niveau pour parler et communiquer facilement* », 29% suivent ces cours parce qu'ils utilisent le français dans leurs études et leur travail. A19 : *parce que cette langue important pour mon travail dans l'administration*, A115 : « *parce que j'ai besoin dans mon domaine comme un chercheur* ».

Question N°10

Pourquoi n'avez-vous pas appris cette langue dans les établissements scolaires?

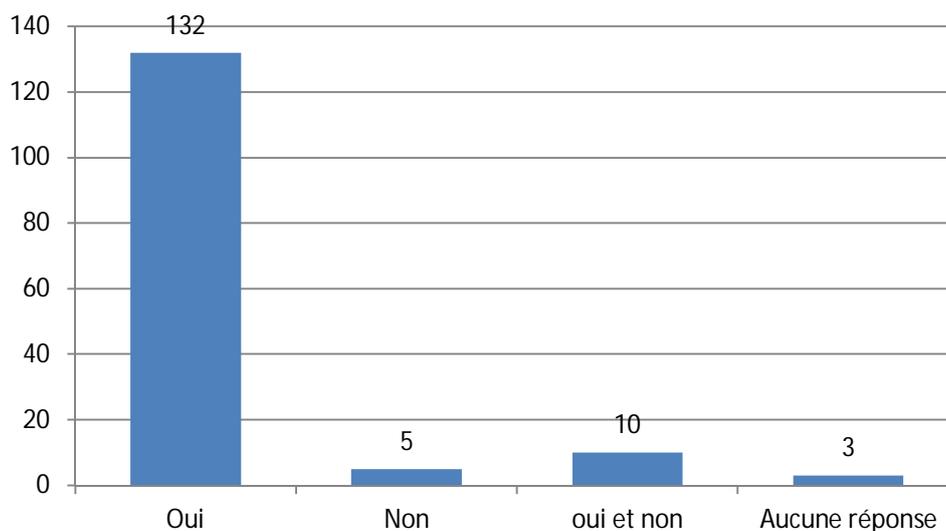


63% des apprenants exposent, dans leurs réponses, les raisons qui les avaient empêchés d'apprendre le français à l'école. Pour cette question aussi, nous avons eu du mal à cerner les critères d'analyse tant les réponses étaient nombreuses. La première cause choisie par la plus grande partie des apprenants se résume dans les conditions d'apprentissage jugées défavorables par les enquêtés. Ces conditions englobent d'abord les enseignements dispensés, c'est-à-dire les programmes, qui, d'après les apprenants, ne s'adaptent ni à leurs besoins réels ni à leur niveau. Ensuite l'enseignant est mis en cause, soit parce qu'il ne maîtrise pas le français et utilise essentiellement l'arabe dans son cours, soit parce qu'il ignore la méthode d'enseignement. A31: « *l'enseignant n'est capable reçu l'information à les élèves* », A108 :

« puisque les méthodes sont fausses et stupide ils expliquent en arabe dans la science de français plus beaucoup de choses que je ne peux pas expliquer maintenant ». 17% ont insisté sur le fait qu'ils ne manifestaient pas d'intérêt pour le français quand ils étaient à l'école. A24 : « je n'ai pas interressée ». 10% reprochaient cet échec linguistique à l'environnement dans lequel ils évoluaient à cette époque. Il s'agit ici d'abord de la famille ensuite de la société, l'une comme l'autre n'encourageait pas les enquêtés à apprendre le français. A12 : « y a pas d'encouragement et l'environnement n'utilise que l'arabe (...) ». Le reste des réponses était non exploitable, comme c'est le cas de l'apprenant A44 dont la réponse à cette question était : « peut-être le statut académique ne pas appropriées » et A45 : « si j'ai appris ». Néanmoins il y en a une qui a attiré notre attention : il s'agit de A93 qui a expliqué que la cause de son échec dans l'apprentissage du français est le fait qu'elle ait étudié l'anglais comme première langue étrangère au primaire et non pas le français, elle a précisé qu'elle était une victime du système de l'éducation. 5% n'ont pas donné de réponse.

Question N°11

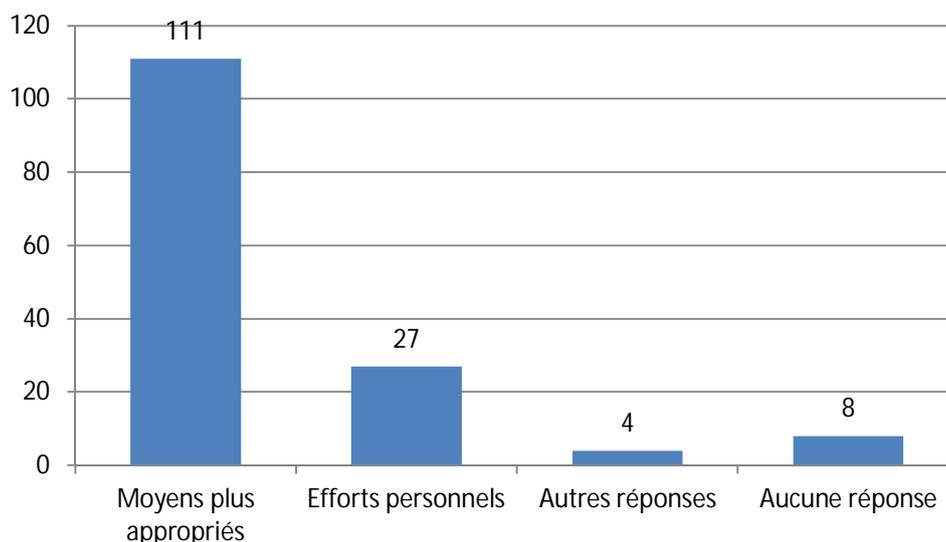
Pensez-vous pouvoir l'apprendre plus facilement dans cette école ?



Les apprenants fréquentant les écoles privées de langues étrangères sont tous en quête d'amélioration de leur niveau de langue. 88% pensent pouvoir l'améliorer dans ces écoles privées. 3% pensent que non - une réponse en contradiction avec la démarche d'inscription dans une école privée de langue. 7% ne sont pas sûrs et hésitent entre le *oui* et le *non*.

Question N°12

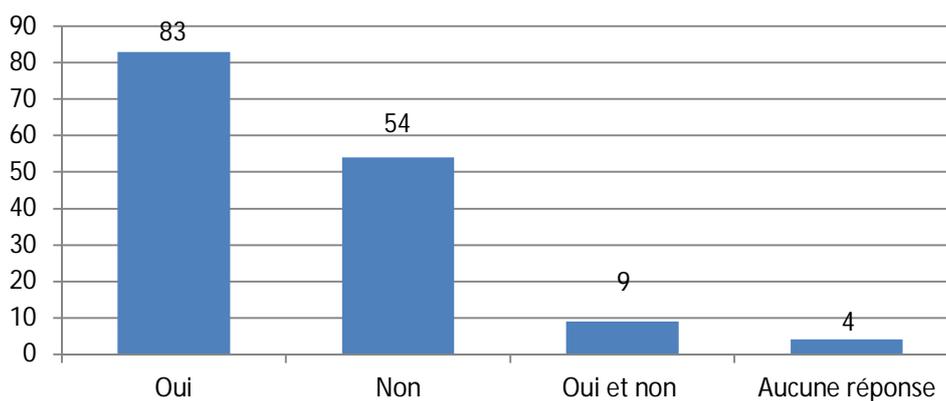
Pourquoi ?



74% des apprenants qui pensaient apprendre mieux dans ces écoles privées, argumentent en mettant l'accent sur les moyens d'enseignement utilisés. Il est question, notamment de laboratoires de langues, de méthodes du CECRL, d'enseignants qualifiés, et de locaux aménagés. A16 : « *parce que les méthodes utilisés sont simple et précis* », A23 : « *le professeur entend ç chaquin* »), A58 : « *moins d'élèves par classe* »). 18% pensent qu'ils vont y arriver grâce à leurs efforts personnels. A70 : « *je suis consciente de mes fautes, je peux les corriger* ».

Question N°13

Pensez-vous que le fait de payer ces cours soit motivant ?

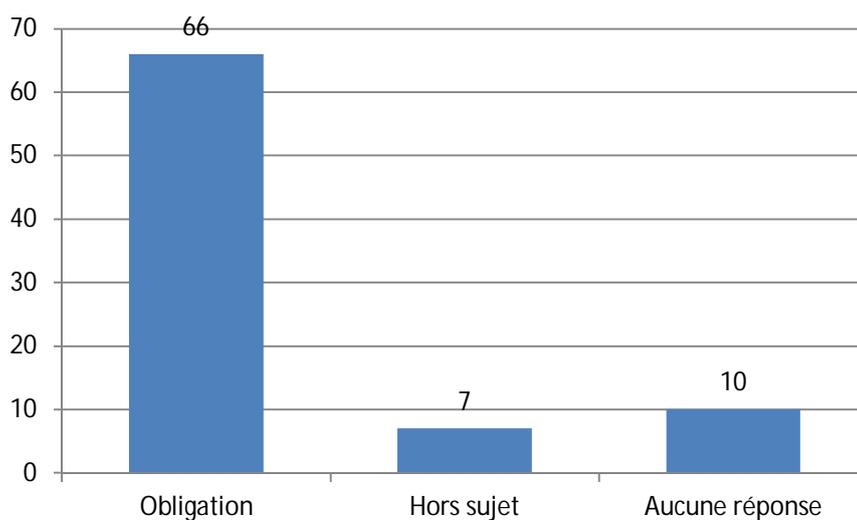


55% des apprenants affirment que le fait de payer ces cours est motivant, 36% affirment le contraire, 6% hésitent entre les deux.

Question N°14

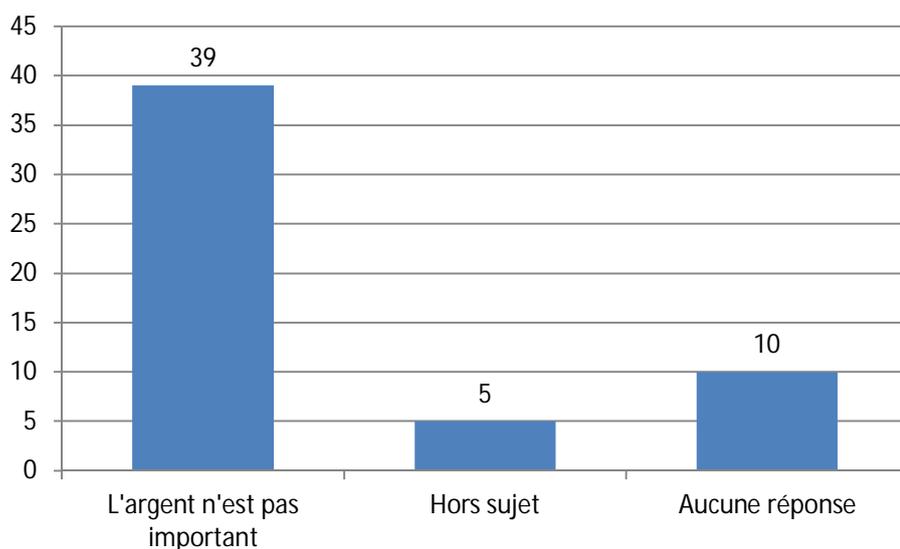
Pourquoi ?

- Pour ceux qui ont répondu *oui*



La gratuité de l'enseignement rend l'école accessible à tous les Algériens, ce qui est différent pour le secteur privé qui, lui, est payant. Des 55% des apprenants qui pensent que le fait de payer ces cours est motivant, 80% avouent qu'ils se sentent motivés par obligation par rapport au fait qu'ils ont payé ces cours. Cela les oblige à être plus assidus et plus sérieux. A51 : « *parce que c'est la seule façon efficace qui me permet d'apprendre le français* », A109 : « *l'argent toujours donne une valeur une importance à les choses* », A134 : « *cer nous en general en donne beaucoup d'importance aux choses payantes* ». Un apprenant est allé même jusqu'à utiliser un proverbe populaire A140 : [ħa:dʒet blɛʃ mɛ tɛħlɛʃ] / (trad. « *ce qui est gratuit n'a pas de goût* ») 8% étaient hors sujet et leurs réponses étaient non exploitables. 12% n'ont donné aucune réponse.

- Pour ceux qui ont répondu *non*

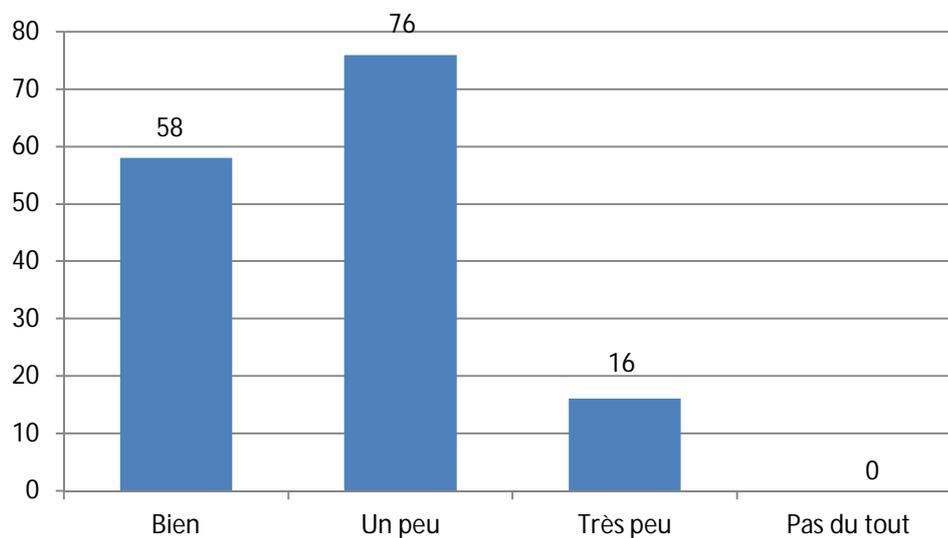


Des 36% qui pensent le contraire, 72% justifient cette prise de position par le fait que l'argent n'est pas important, et qu'ils ont tout simplement besoin de ces cours, et que c'est l'envie d'apprendre qui les motive. A66 : « *ce n'est pas l'acte de payer qui me motive, c'est l'envie* », A139 : « *quand j'ai un but, l'argent sera la dernière chose dans mes priorités* ») 9% des réponses étaient inexploitables et 19% n'ont donné aucune réponse.

Question N°15

Comprenez-vous cette langue ?

bien. **un peu.** **très peu.** **pas du tout.**

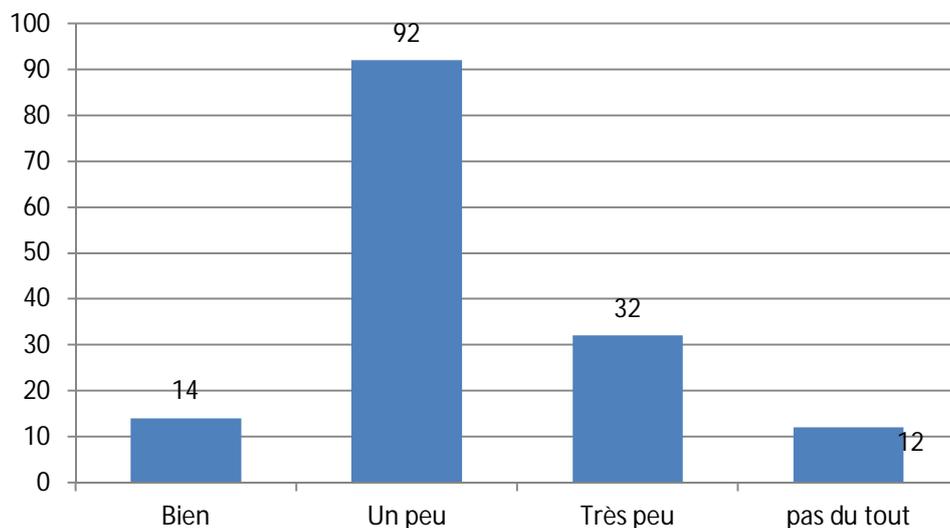


La plus grande partie de nos apprenants ont déjà étudié le français à l'école pendant 10 ans. Ils ont donc des pré-requis qui les aident au moins à comprendre cette langue. 38% affirment *bien* comprendre le français. Alors que 51% ne le font qu'*un peu*. Et 11%, *très peu*.

Question N°16

Maîtrisez-vous cette langue ?

bien. un peu. très peu. pas du tout.

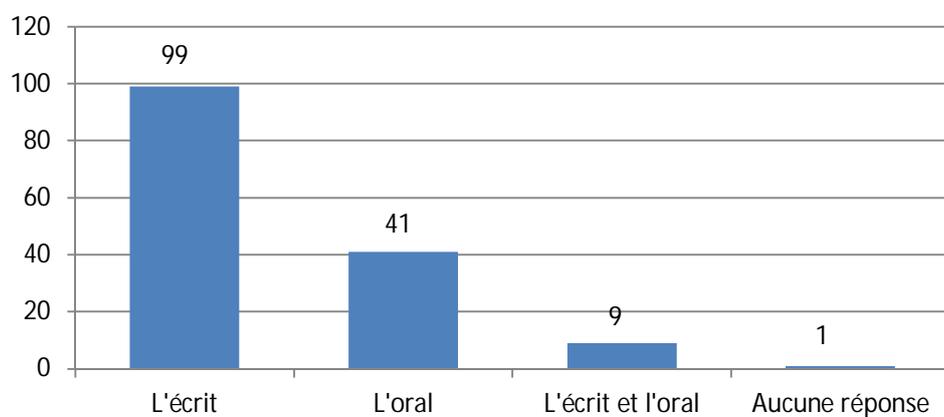


Entre *comprendre* et *maîtriser* le français, les proportions changent. En effet, 9% seulement des apprenants affirment qu'ils maîtrisent *bien* le français, alors que 62% avouent ne le maîtriser qu'*un peu*. 20%, *très peu* et 8%, *pas du tout*.

Question N°17

Maîtrisez-vous plus l'écrit ou l'oral ?

l'écrit. l'oral.



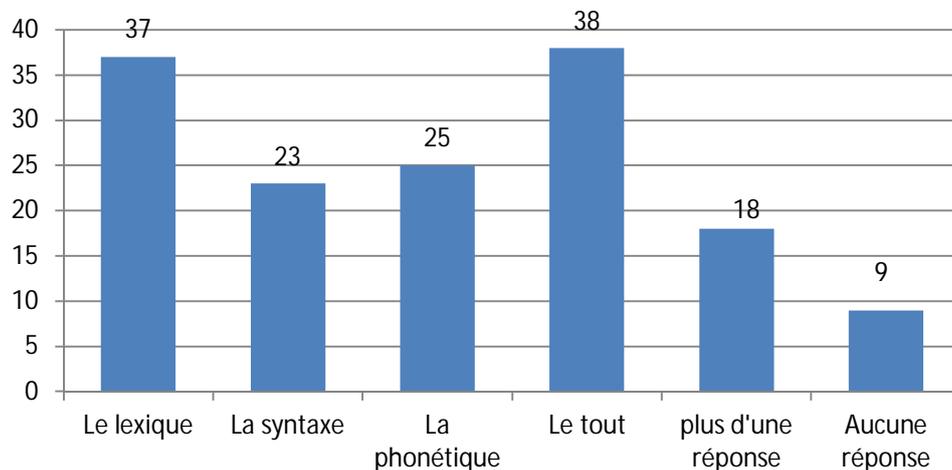
Entre l'écrit et l'oral, c'est l'oral qui est le plus difficile à assumer. D'où son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Ceci ne sous-

entend pas que l'écrit est facile, tout au contraire, la langue française est une langue difficile à appréhender. Ces apprenants qui affirment maîtriser plus l'écrit que l'oral, ils sont 66%, se trompent, nous n'avons qu'à parcourir leurs réponses pour réaliser le degré de non maîtrise de l'écrit. S'ils pensent ainsi, c'est qu'ils sont incapables de s'exprimer oralement, alors qu'ils peuvent écrire quelques mots, voire quelques phrases. Ceci leur donne l'illusion de la maîtrise de l'écrit. Ces apprenants s'inscrivent dans ces écoles privées pour apprendre l'oral, ils avouent se trouver en situation d'insécurité linguistique à chaque fois qu'ils essayent de parler en français. 6% affirment maîtriser les deux. Leurs réponses ne le confirment pas.

Question N°18

Que maîtrisez-vous le moins ?

- le lexique. la syntaxe. la phonétique le tout.

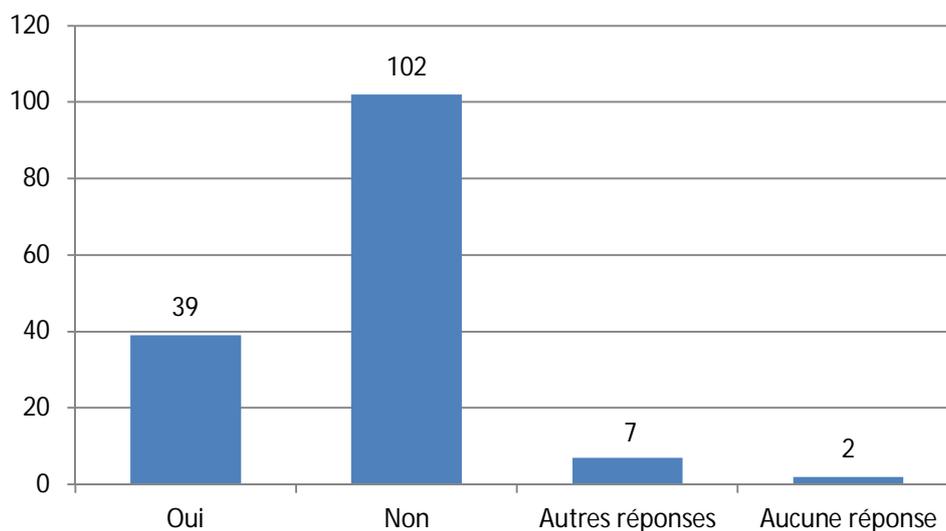


Pour cette question, nous avons expliqué aux apprenants le sens de chaque élément, de façon à ce qu'ils puissent répondre correctement. Pour 25% d'entre eux, c'était plutôt *le lexique*, qu'ils maîtrisaient le moins. Pour 15% c'était *la syntaxe*. Pour 17%, *la phonétique*. Pour 25%, c'était *le tout*. 12% ont donné *plus d'une réponse*.

Question N°19

Êtes-vous satisfait de votre façon de parler le français ?

- oui. non.

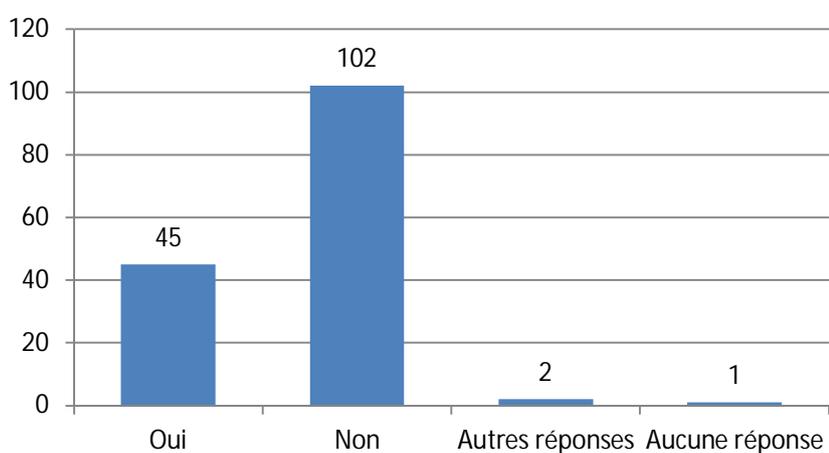


Les réponses à cette question confirment celles de la question 17. Les apprenants qui ne maîtrisent pas l'oral ne sont pas satisfaits de leur façon de parler le français, ils sont 68%. 26% se disent satisfaits. 5% ont donné des réponses non exploitables.

Question N°20

Êtes-vous satisfait de votre façon d'écrire le français ?

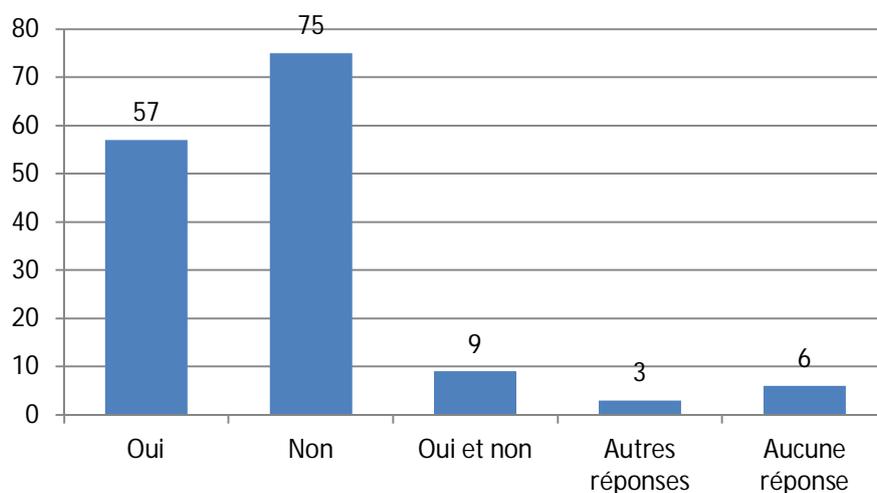
oui. **non.**



Des 66% qui disaient maîtriser l'écrit (Question N°17), 30% seulement avouent être satisfaits de leur façon d'écrire le français. 68% de l'ensemble des apprenants affirment ne pas être satisfaits de leur façon d'écrire le français.

Question N°21

Pensez-vous que l'utilisation de la langue maternelle en classe facilite l'acquisition de la langue étrangère ?

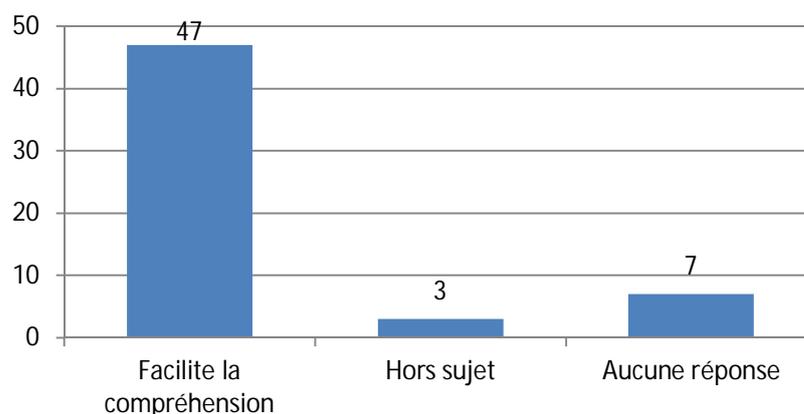


L'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère, est un sujet qui a toujours existé et existera toujours tant que les spécialistes du domaine ne se mettent pas d'accord sur les critères d'utilisation de la L1 en classe de L2. 38% des apprenants sont pour l'utilisation de la L1, ce qui représente un assez important pourcentage. 50% sont contre.

Question N°22

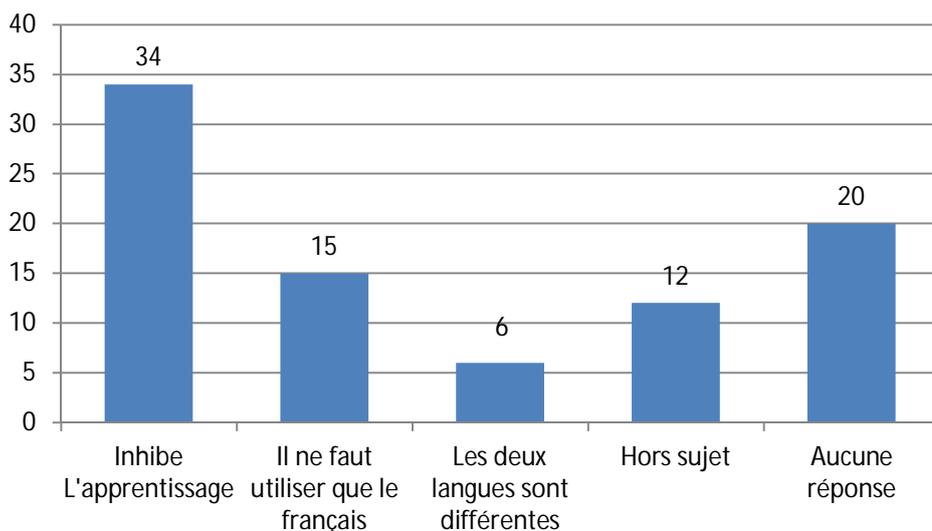
Pourquoi ?

- Pour ceux qui ont répondu *oui* :



Parmi les arguments présentés par les adeptes de la L1, 83% pensent que son utilisation facilite la compréhension de la langue française. A19 : « *donne possibilité de bien comprendre* ».

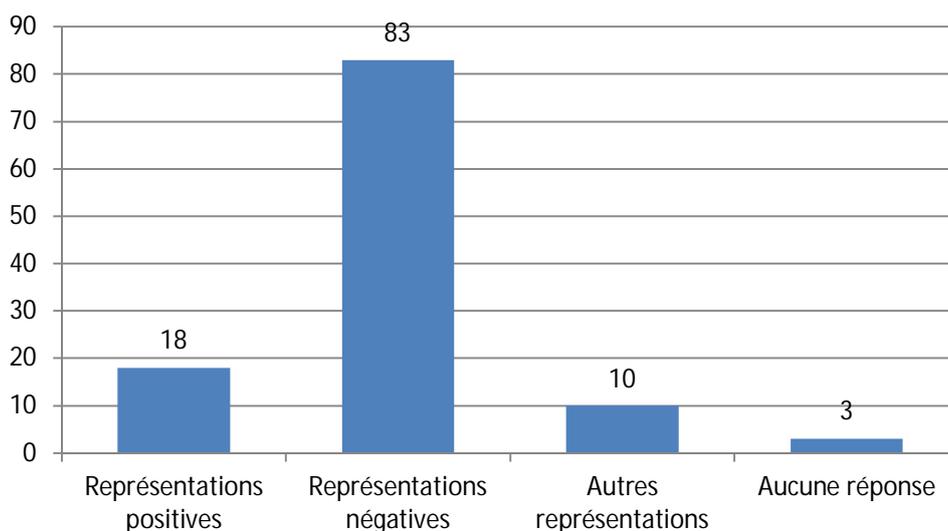
- Pour ceux qui ont répondu *non*



Ceux qui sont contre l'utilisation de la L1, 39% d'entre eux pensent que ça inhibe l'apprentissage, A4 : « *parc qu'elle nous empêche de développer notre façon et manière de parler* ». 17% insistent sur le fait qu'il ne faut utiliser que le français, A29 : « *pour apprendre le français il étudier le français pure* » et 7% pensent que les deux langues sont différentes et ne présentent donc pas de similitudes. A22 : « *aucune liaison entre les deux langues* ».

Question N°23

Que représentait le français pour vous avant de fréquenter cette école?

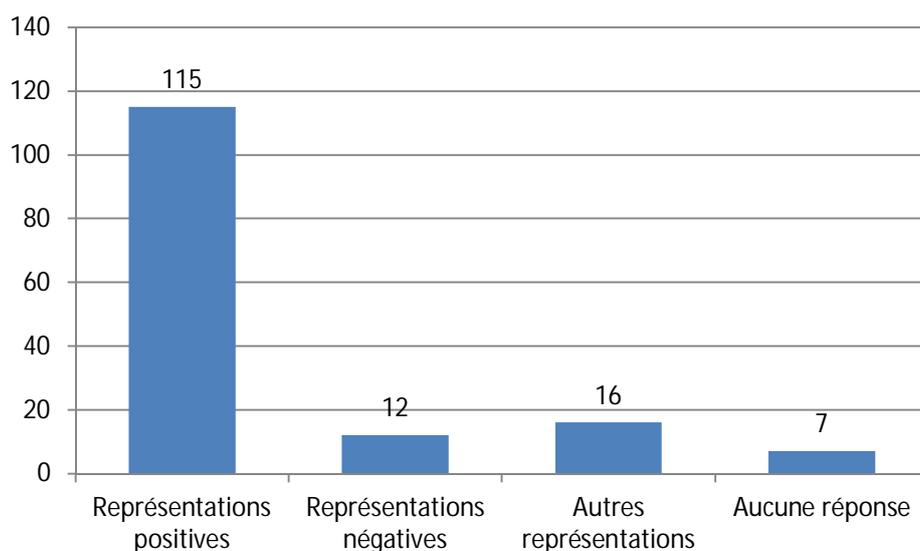


Comme nous travaillons sur les représentations, cette question représente une source importante d'informations. Quelles représentations, les apprenants avaient-ils de la langue

française? Et ceci avant de fréquenter les écoles privées de langues étrangères. 16% des apprenants ont fait part de leurs représentations positives, A137 : « *la langue des intellectuel* », A141 « *une langue importante* ». En plus d'une série de représentations plus subjectives comme par exemple : *un rêve, belle, prestigieuse*, etc. 73% des apprenants véhiculaient des représentations négatives. Les termes employés pour exprimer cette négativité sont nombreux, A19 : « *dure* », A31 : « *mauvais* », A54 : « *ma seule point de faible* », A128 : « *une langue que je déteste* ». 61 apprenants ont utilisé le vocable *difficile* pour montrer à quel point ils n'arrivaient pas à apprendre cette langue et se trouvaient inévitablement en situation d'insécurité linguistique. 9% des apprenants ont donné d'autres représentations que nous n'avons pu placer ni dans la première ni dans la deuxième catégorie. À titre d'exemple, A100 : « *un butin de guerre* », ceci rejoint la catégorie des représentations coloniales que nous avons déjà évoquées dans notre analyse.

Question N°24

Que représente le français pour vous aujourd'hui ?



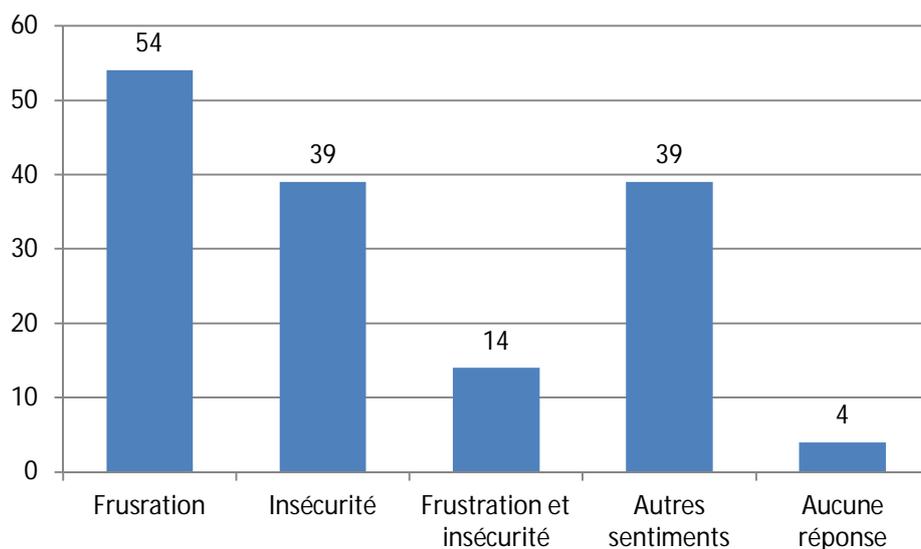
Après avoir décidé de s'inscrire dans des écoles privées de langues étrangères pour apprendre le français, la perception de ces apprenants vis-à-vis de cette langue a changé du négatif au positif. En effet 77% avouent avoir, désormais, une vision positive vu qu'ils commencent à maîtriser cette langue. Fait qui diminue le degré d'insécurité qui les envahissait à chaque fois qu'ils s'apprêtaient à utiliser le français. A19 : « *bien* », A54 : « *je l'aime beaucoup je améliore mon niveau petit à petit* ». 8% des apprenants ont des représentations négatives, même après avoir fréquenté les écoles privées pour apprendre le français.

A42 : « *difficile complexe* ». 10% des réponses ne répondaient à aucun critère de notre analyse.

Question N°25

Quel est votre sentiment quand vous vous retrouvez dans l'incapacité de parler cette langue ?

frustration? **insécurité ?** **autres sentiments ? (Lesquels ?) :**

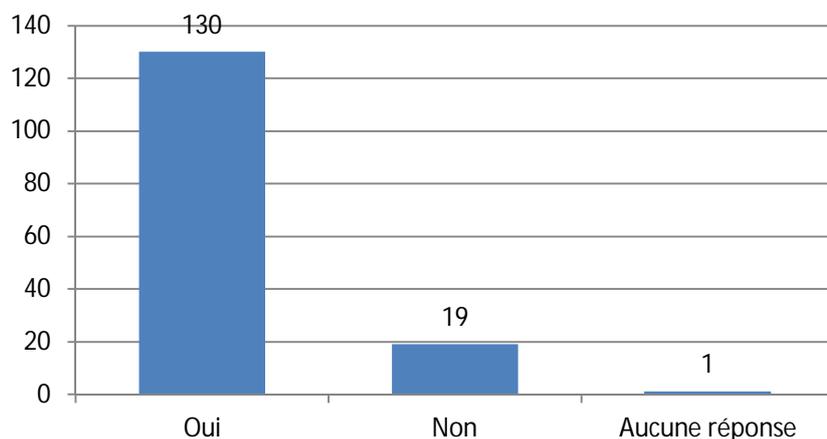


Nous avons dû expliquer aux apprenants le sens de *frustration* et de *insécurité*. Ils se sont vite identifiés à l'un ou à l'autre. 36% ont affirmé ressentir de la *frustration* quand ils n'arrivent pas à communiquer en français. 09% ont proposé les deux sentiments en même temps, c'est-à-dire la *frustration* et l'*insécurité*. 26% des apprenants ont fait part de sentiments autres que ceux que nous leur avons proposés, A39 : « *la honte* », A140 : « *j'ai peur* ».

Question N°26

Pensez-vous que l'anglais soit plus facile à apprendre que le français ?

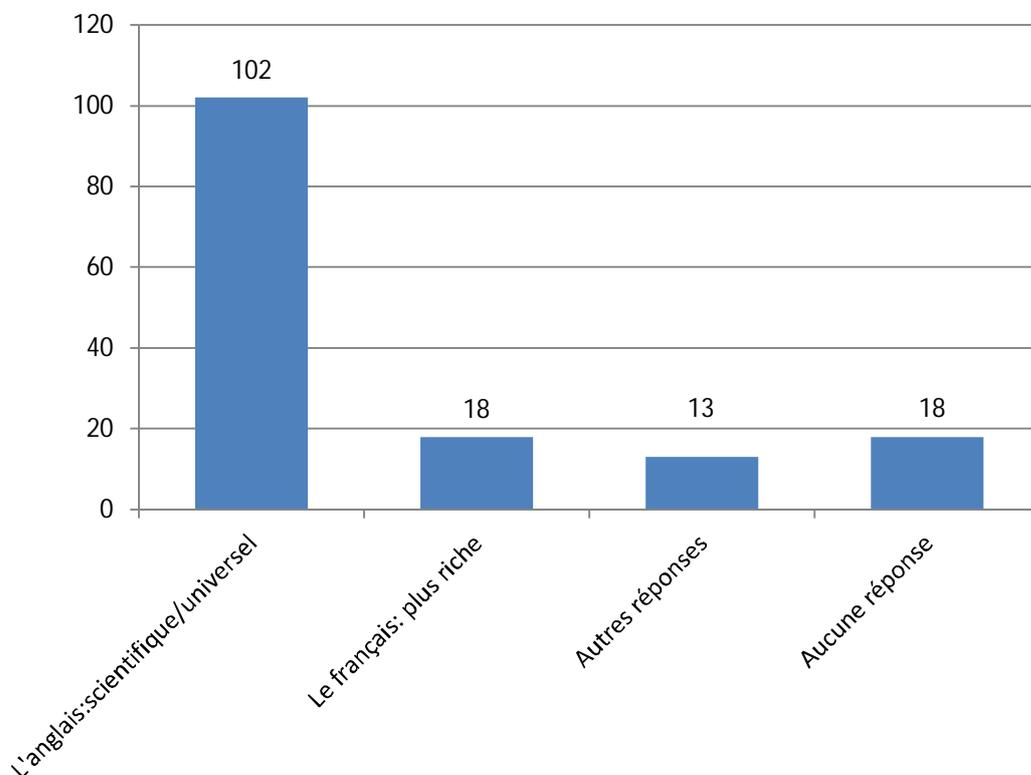
oui. **non.**



En tant qu'enseignante d'anglais aussi, nous avons toujours trouvé une certaine facilité et un certain acquiescement de la part des apprenants (au lycée et à l'université), envers l'apprentissage de l'anglais par rapport à celui du français. Par cette question, nous voulions une confirmation de ce constat. 87% des apprenants pensent que l'anglais est plus facile à apprendre que le français. 12% ne le pensent pas, et affirment que le français est plus facile à apprendre que l'anglais.

Question N°27

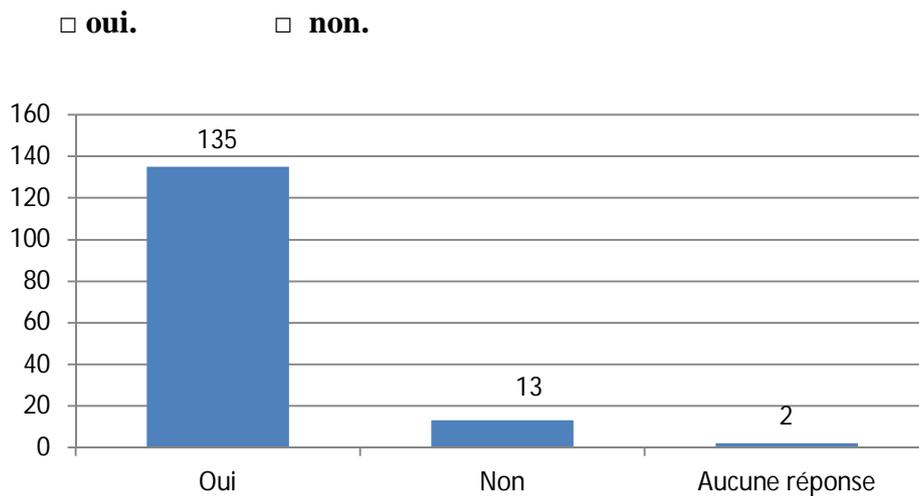
Justifiez dans un cas et dans l'autre votre réponse.



68% des apprenants qui pensent que l'anglais est plus facile à apprendre que le français, attribuent leur choix au caractère scientifique et universel de l'anglais. 12% pensent que le français est plus riche comme langue.

Question N°28

Pensez-vous que le français soit une langue « de prestige » en Algérie ?

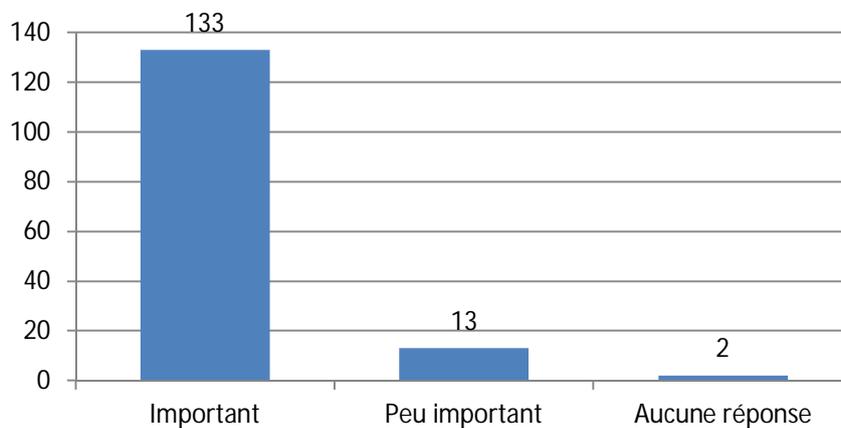


90% des apprenants affirment que le français est une langue de prestige. Parler français est un signe de civilisation et de culture. Cette langue confère à son locuteur une certaine *grâce* qui le démarque par rapport aux autres. 9% pensent le contraire.

Question N°29

Que pensez-vous du statut de la langue française en Algérie, est-il :

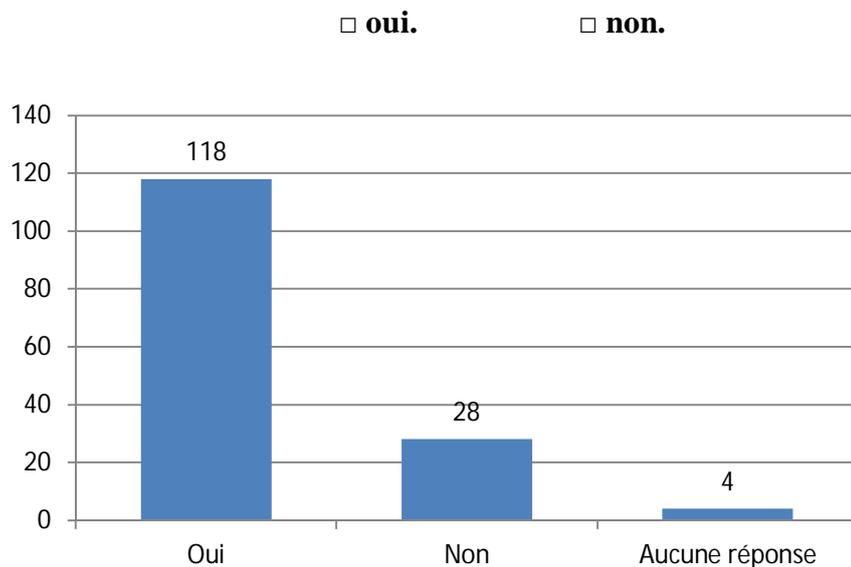
important. **peu important.** **pas important.**



Les 90% des apprenants confirment l'importance du statut de la langue française en Algérie. Nous pouvons admettre que ces apprenants ont une perception positive par rapport à cette langue.

Question N°30

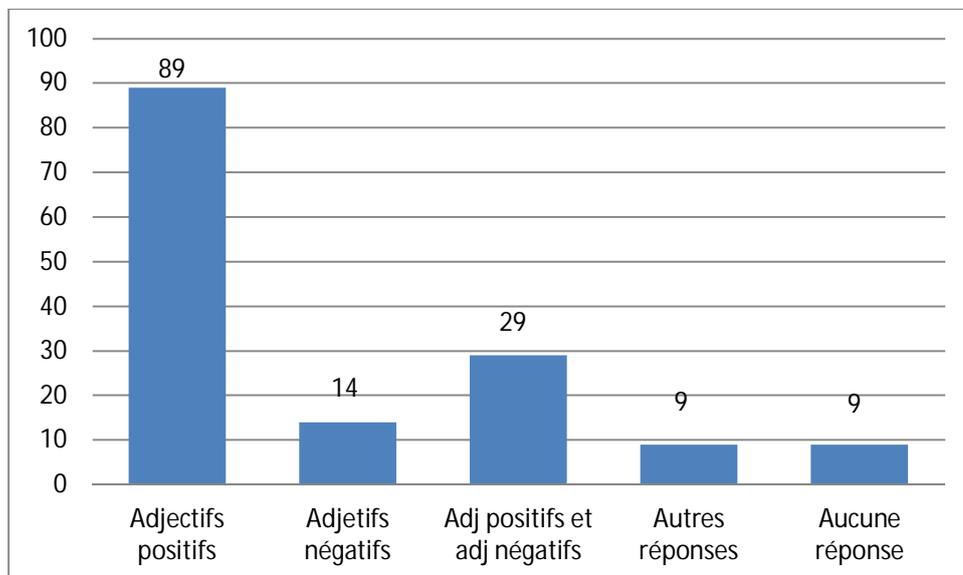
Est-ce que le français est une langue qui a de l'avenir en Algérie ?



79% pensent que le français a de l'avenir en Algérie, 19% pensent le contraire. Ces résultats correspondent à l'envie manifestée par les enquêtés à apprendre le français, nous pensons notamment à ceux qui ont une perception positive de cette langue. Ceux qui pensent le contraire, sont ceux qui en ont des représentations négatives. Même s'ils l'apprennent, ils ne veulent pas admettre pour autant que le français puisse avoir de l'avenir en Algérie.

Question N°31

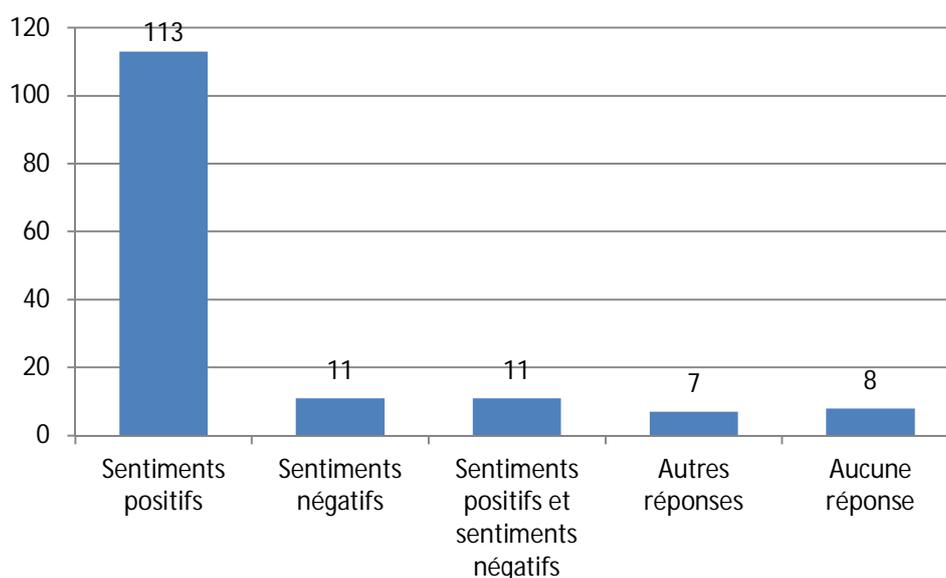
Si vous deviez décrire la langue française, quels adjectifs utiliseriez-vous ?



60% des apprenants ont décrit positivement la langue française. Les adjectifs utilisés sont subjectifs dans leur majorité, A101 : « *une langue très classe élégante et une langue de prestige* », A122 : « *agréable souple léger* », en plus d'une suite d'adjectifs : *bonne, magnifique, noble, attirante, chic*, etc. 9% ont dépeint le français d'une manière négative, A128 : « *une langue coloniale, ce n'est pas une langue de technologie de pointe* ». 19% ont utilisé des adjectifs positifs et d'autres négatifs pour décrire le français, A100 : « *difficile complexe mais belle* ». Ces adjectifs sont porteurs de signification dans la mesure où ils dévoilent la nature même de la perception du français chez les apprenants. Ils forment un critère d'analyse qui pourrait contribuer à une meilleure approche dans le domaine de l'apprentissage de cette langue.

Question N°32

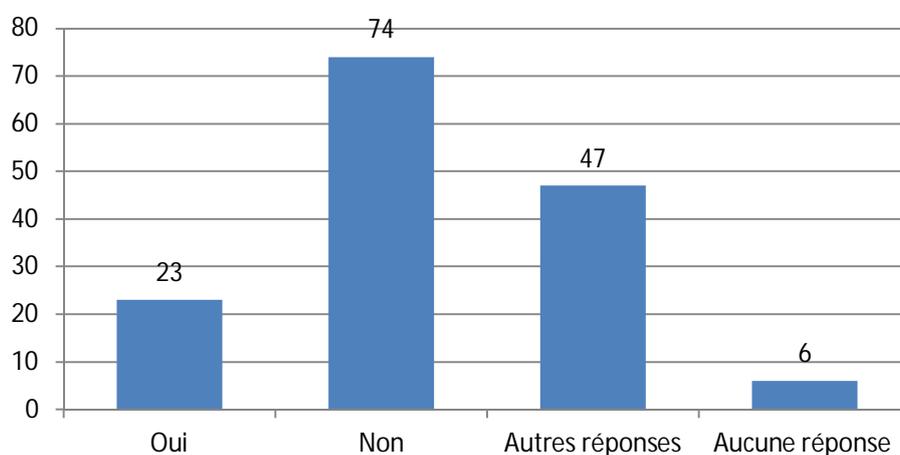
Quel(s) est (sont) votre (vos) sentiment(s) envers cette langue ?



Les sentiments traduisent en quelque sorte l'image du français chez les apprenants. C'est une autre façon d'aborder la perception de cette langue. 75% ont fait part d'une palette variée de sentiments positifs, A119 : « *j'aime cette langue et j'aime parler avec* », A135 : « *je l'adore je l'apprécie* », la plupart des réponses tournent autour du sentiment d'amour envers le français. 8% témoignent pour cette langue des sentiments négatifs, A22 : « *je la deteste* ». 7% présente un mélange de sentiments positifs et négatifs, A64 : « *j'aime malgré elle est difficile* ». Chercher l'origine des sentiments négatifs permettrait de découvrir les raisons qui poussent ces apprenants à *détester* cette langue et à en avoir *peur*.

Question N°33

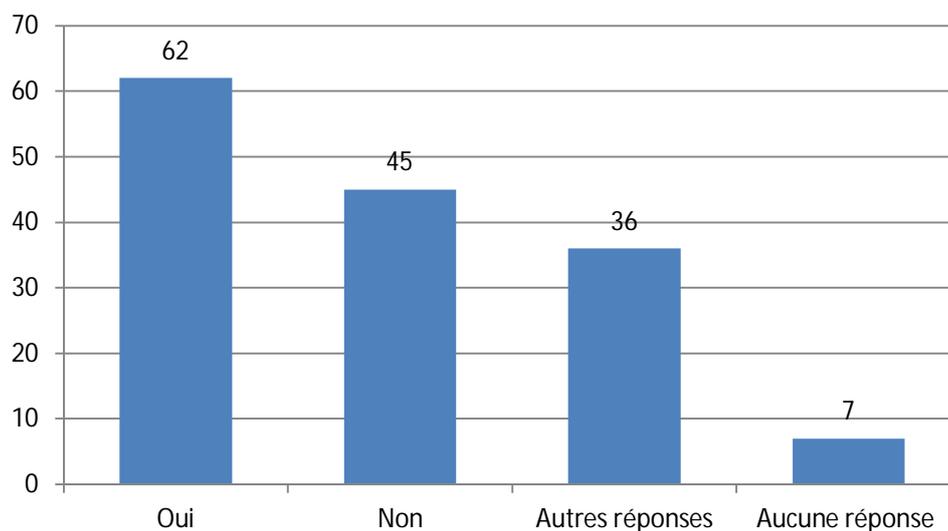
Pensez-vous que le français parlé en Algérie est le même que celui parlé en France ?



15% des apprenants pensent que le français parlé en Algérie est le même que celui parlé en France, A72 : « *oui dans les villes du nord* ». Il est à signaler que certains apprenants pensent que le français utilisé en Algérie est mieux parlé que celui utilisé en France A81 : « *ils sont mieux que les français eux même* ». Par contre 50% pensent qu'il est différent, A54 : « *non la phonétique n'est pas la même* », A82 : « *non, parce que les algériens parlent français correct qui respecte les normes mais les français non parlent comme une langue dialecte* ». Il est vrai aussi, qu'en France, le français parlé en dehors des sphères officielles tend à n'être que distorsion.

Question N°34

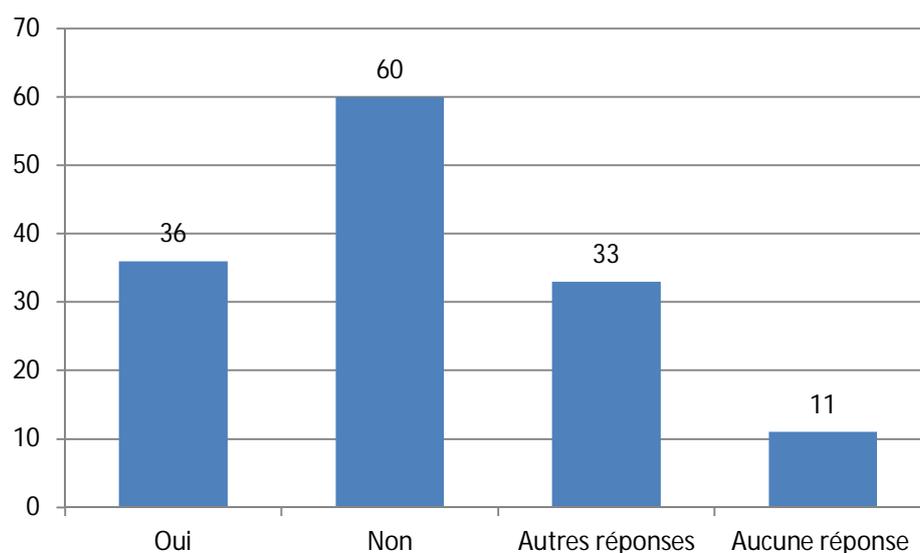
Le français est-il d'abord associé pour vous à la France ?



Nous avons dû expliquer cette question à chaque séance de passation tant elle n'était pas claire pour les apprenants. Pour 62% des enquêtés, le français est d'abord associé à la France, A104 : « *oui surement la colonisation* », A115 : « *oui, on a des relations historiques et culturelle avec la France* ». 30% pensent que le français n'est pas forcément associé à la France, A109 : « *non, il y a beaucoup de pays qui parle le français Canada les colonies françaises* ».

Question N°35

Est-ce que le français est associé de la même façon aux autres pays francophones ?



Pour cette question, nous avons trouvé les mêmes difficultés que pour la précédente. Nous étions donc obligée d'expliquer à chaque fois l'objectif de cette question. Nous le

faisons souvent en arabe pour garantir une réponse objective. 26% pensent que le français est associé de la même façon aux autres pays francophones. Cela implique qu'il n'y a pas, selon eux, une différence entre la France et ces pays, sur le plan linguistique. 43% pensent le contraire et affirment qu'il y a une différence, A132 : « *non, chaque pays francophone est caractérisé par une culture c'est pour ça on trouve que chaque région a une langue française différente d'une autre région* », A150 : « *non parce que les pays francophones apprennent la langue française comme une langue étrangère* ». Parmi les autres réponses nous trouvons 12 apprenants qui affichent un « *je ne sais pas* » comme réponse. Nous pouvons déduire qu'ils n'ont pas saisi le sens de la question.

1.2. Synthèse des données du questionnaire

Nous avons entrepris, dans la partie ci-dessus, une analyse quantitative, corroborée par une analyse qualitative, interprétative. Nous pensons que les statistiques présentés éclairent, pour beaucoup, sur l'état des informateurs en face de la langue française. Les questions que nous avons posées et qui sont au nombre de 35 ont couvert plusieurs aspects de notre travail de recherche, dont le plus important : il est question de celui qui a trait à la perception et donc aux représentations du français chez les apprenants des écoles privées en Algérie. Dans ce qui va suivre nous allons faire la synthèse des données du questionnaire en essayant d'interpréter les résultats obtenus. Des résultats dont le moins qu'on puisse dire c'est qu'ils sont révélateurs à plus d'un titre.

Hormis le fait que la majorité des informateurs de notre échantillon sont des femmes, que 67% ont entre 21 et 25 ans, que 82% sont universitaires dont 42 % détiennent un diplôme et que 32% sont fonctionnaires, il apparaît clairement que nos informateurs connaissent, dans leur majorité, le statut de chaque langue en présence en Algérie (maternelle, officielle, étrangère 1, étrangère 2 et dialectes), (Q1). Nous ne nous attarderons pas sur les langues en présence en Algérie, tant le sujet a été exploité à plusieurs reprises par des chercheurs du domaine. (Dourari, 2003; Taleb El Ibrahim, 1997; Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, Cherrad-Bencheffa, 2002; Grandguillaume, 1983; Calvet, 1999; Asselah-Rahal, 2004; Khalef, 2005; Castelloti, H. Chalabi, 2006).

Avant d'avancer plus loin rappelons que le but de notre travail de recherche est de mettre en exergue le rôle des représentations dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, s'agissant dans notre cas de la langue française. Aussi avons-nous posé, dans notre questionnaire, des questions sur l'environnement sociolinguistique des apprenants afin de dégager leur « *biographie langagière* » (Mangiante & Parpette, 2004 : 37). Nous étions donc soucieux de connaître les langues que nos informateurs pratiquaient dans leur quotidien et

dans les différentes situations de communication. Il s'est avéré que 69% d'entre eux parlent l'arabe à la maison (Q2) et que 71% de leurs parents parlent aussi l'arabe avec eux (Q3). 36% de nos informateurs disent parler l'arabe et le français, en dehors de la maison. Ce taux renseigne sur la présence du français dans le quotidien des Algériens. Donc malgré que cette langue tende à *disparaître* des foyers algériens, elle persiste encore à l'extérieur de ces foyers (Q4). Nous marquons un arrêt à ce niveau pour souligner l'implication du phénomène d'arabisation dans le changement du niveau et du statut de la langue française en Algérie, « *Cette politique d'arabisation intensifiée à partir des années 70 a fortement inscrit la présence de l'arabe classique dans le paysage algérien, et a eu comme conséquence directe une régression du français dans les années 80. Le français n'est alors enseigné que comme une simple matière parmi d'autres, ce qui a délimité dangereusement son champ d'action. Sans oublier le nouveau cadre socio culturel qui ne favorisait guère l'apprentissage de cette langue. Conséquence évidente à ceci, le français est devenu de plus en plus difficile à acquérir* » (Bédjaoui, 2010). Le sujet de l'arabisation a été pris en charge par bon nombre de chercheurs (Taleb El Ibrahim, 1997; Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, Cherrad-Benchefra, 2002; Grandguillaume, 1983), il est considéré comme un jalon dans l'histoire sociolinguistique en Algérie. Grandguillaume (2004) expose dans son article *La francophonie en Algérie*, les facettes sociologiques et historiques de l'arabisation, il souligne, entre autres, son impact sur le niveau des Algériens en langue française, qui s'est dégradé depuis l'avènement de l'arabisation qui revêtait un aspect plus politique qu'idéologique, « *Au mépris de considérations pédagogiques, l'arabisation a été l'instrument d'un clan politique ; elle a été un moyen de conquête d'une partie du pouvoir.* » (2004 : 76). Faits confirmés par Mounira Charriet (2014) qui explique dans son article *L'insécurité linguistique en Algérie : les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement*, comment l'arabisation, mal gérée par les responsables, a contribué à plonger des générations entières dans l'insécurité linguistique. Elle évoque aussi cette période de crise en précisant les circonstances de l'ouverture des écoles privées comme solution à l'échec scolaire dont était sujet l'école algérienne. Dans *Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ?* Temim affirme que « *Ces conflits de nature politique ont relégué à l'arrière-plan les aspects pédagogiques et culturels de l'opération, si bien que le bilan des expériences débouche sur une constatation largement partagée d'une baisse de niveau qui se traduit par une absence de maîtrise de la langue française, et des situations d'échecs vécues par les apprenants.* » Amirouche Chelli va même jusqu'à se demander si ce n'est pas l'arabisation qui est responsable de « *la décadence du système éducatif en général et de l'enseignement des langues en particulier.* » (2011 : 13)

Mais, quelle est la réelle relation qui lie nos apprenants à la langue française ? Quelle est leur vraie pratique de cette langue ? Pour répondre à ces interrogations nous avons posé aux apprenants, des questions sur leurs lectures en langue française. 71% disent avoir déjà lu un journal en français. Mais de quel type de lecture s'agit-il ? Il est clair que la lecture d'un journal en français n'est guère accessible à tout le monde, et pour cause le niveau élevé des journalistes ainsi que les thèmes abordés et qui nécessitent, dans la plupart des cas, un lexique approprié. De ces 71%, beaucoup d'apprenants ont bien précisé qu'ils n'ont lu le journal que : « *une fois* », « *rarement* », « *pas beaucoup* », un apprenant a même précisé qu'il n'avait rien compris en lisant le journal en français. Nous sommes donc en mesure d'affirmer que nos informateurs sont, dans leur majorité dans l'incapacité de lire un journal en langue française (Q5). Une affirmation qui se confirme par 33% des apprenants qui affirment n'avoir jamais lu un auteur français (Q6). Ceci dit, nos informateurs sont conscients à 94%, de l'importance de la maîtrise des normes qui gèrent la langue française (Q7) et de l'importance de la langue française elle-même, raisons pour lesquelles ils se sont inscrits dans des écoles privées (Q8). Le but étant, pour 71% d'apprenants, d'améliorer leur niveau en langue française et réussir à communiquer. Comme nous pouvons le constater, le but de ces apprenants est d'acquérir une certaine compétence communicative qui leur faciliterait l'accès aux domaines de la langue française (Q9). Sur la même thématique, 63% des apprenants ont attribué leur bas niveau en langue française aux conditions d'enseignement défavorables dont ils ont été victimes (Q10). Ces conditions représentaient pour ces apprenants un facteur démotivant. À ce propos Dörnyei (2001), cité par David Lasagabaster (2006), expose les résultats d'une enquête sur l'apprentissage des langues étrangères, réalisée à Budapest auprès d'un groupe d'élèves *démotivés*. Le but de cette étude était de déceler les *facteurs démotivants* les plus évidents. Dörnyei en proposait neuf par ordre d'importance - du plus au moins important : *le professeur, des infrastructures éducatives inadéquates, le manque de confiance, l'attitude négative à l'égard de la L2, le caractère obligatoire de l'étude de la L2, l'interférence d'une autre langue étrangère, l'attitude négative envers la communauté de la L2, les attitudes du groupe et le manuel.* » (Lasagabaster, 2006 : 402). Si nous avons cité cette étude c'est parce que nos apprenants ont donné les mêmes raisons que celles proposées par Dörnyei, pour justifier l'échec linguistique dont ils font l'objet.

Pour remédier à ce niveau de langue qui laisse à désirer, nos apprenants ont décidé de suivre des cours dans des écoles privées. Nous pensons que cette étape marque le point de changement de leur parcours linguistique. Aussi pensons-nous qu'elle représente le début du changement de la perception des apprenants envers la langue française. Une perception autre que celle qu'ils en avaient et qui va donner lieu à de nouvelles représentations plus *positives*

envers la langue française. Les représentations en question vont être un stimulateur pour apprendre la langue. De ce fait 88% des apprenants pensent pouvoir apprendre le français plus facilement dans ces écoles privées (Q11). Ils justifient ce choix par les moyens plus appropriés utilisés dans ces écoles (Q12). Le fait que ces cours soient payants semble être motivant pour 55% des apprenants Q(13), ils disent se sentir obligés d'y assister Q(14).

Les réponses aux questions : 15, 16, 17, 18, 19, et 20, dévoilent la prise de conscience de la part de nos apprenants quant à leur niveau réel de langue française. Cette prise de conscience, nous l'avons mentionnée plus haut, marque le début du changement de la perception chez les apprenants. 51% admettent donc qu'ils ne comprennent le français qu'*un peu* (Q15) et 61% qu'ils ne le maîtrisent qu'*un peu* (Q16). Nous sommes à même de penser que « un peu » est ici un terme très relatif, qui émane d'une évaluation subjective non fondée, et pour cause le nombre d'erreurs contenues dans les copies du questionnaire. Facteur qui met en doute l'affirmation de 66% des apprenants qui disent maîtriser plus l'écrit que l'oral (Q17). D'autant plus que 25% disent ne pas maîtriser le lexique, 15% *la syntaxe*, 17%, *la phonétique*. Et 25%, avouent être dans l'incapacité de maîtriser *le tout* (Q18). D'où le manque de crédibilité quant aux réponses données par les informateurs. En même temps, 68% affirment être non satisfaits de leur façon de parler le français (Q19), et le même pourcentage donne le même avis pour l'écrit (Q20). De ce fait 38% des apprenants favorisent l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue (Q21), leur argument est qu'elle facilite la compréhension (Q22), sachant que 50% en sont contre. Concernant l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère, il faut préciser que l'enseignant doit être en possession d'un certain savoir didactique pour pouvoir *manier* cette langue avec *prudence*, pour qu'elle puisse être efficace. Dans le cas contraire, son utilisation serait plutôt un facteur ralentisseur dans l'opération d'apprentissage de la langue étrangère. Sur ce sujet, se sont penchés des chercheurs comme (Calvet, 1999; Castelotti, 2001; 2005; Gadet, 2003; Baylon, 2003; Castellotti & Moore, 2002), et en parcourant leurs ouvrages nous avons décelé un certain manque de précision, ou plutôt un désaccord quant au *où* et au *comment* la langue maternelle devrait-être utilisée en classe de langue étrangère. Ceci dit, les représentations des langues étrangères ne peuvent qu'être imprégnées par celles de la langue maternelle. Néanmoins il n'est pas sans intérêt de souligner « *l'importance de la perception par les sujets de la distance ou de la proximité entre les langues, beaucoup plus que de la nature objective des liens qui peuvent les unir ou les différencier.* » (Castellotti & Moore, 2002 : 17-18)

Nous arrivons maintenant aux questions qui ont une relation directe avec le thème de notre travail de recherche. Nous avons demandé aux apprenants la nature des représentations

qu'ils avaient de la langue française avant et après leur inscription dans les écoles privées, et après cette inscription. 73% avaient des représentations négatives. Ils voyaient dans le français une langue *difficile, dure, détestable*, il était même question de représentations coloniales qui rattachaient le français à la période coloniale (Q23), et qui sont ancrées dans le système de valeurs des apprenants, ce qui constitue une autre dimension représentationnelle qui n'est pas liée aux pratiques linguistiques (Maurer & Desrousseaux, 2013). Dans l'entretien, nous allons rendre compte de cette dimension d'une manière plus explicite grâce au caractère discursif et donc plus *libre* de cette méthode d'enquête.

Nous pensons que la nature de ces représentations a empêché ces apprenants d'apprendre la langue française dans le passé. C'est ce qui explique leur niveau qui ne s'est guère amélioré avant leur inscription dans les écoles privées. En suivant les cours de français, la perception de cette même tranche d'apprenants change. Ceci confirme une partie de nos hypothèses où nous avons supposé, rappelons-le, que la nature des représentations peut affecter le processus d'apprentissage des langues étrangères. Faits confirmés par 77% d'apprenants qui, après avoir suivi des cours de français, ont désormais de cette langue, des représentations positives qui les aident à mieux appréhender le processus d'apprentissage (Q24). Ces représentations positives constituent un stimulus pour apprendre le français. Cette prise de conscience linguistique émane du changement qui s'est opéré sur la nature des représentations des apprenants. Questionnés sur la nature de leurs sentiments quand ils se retrouvent dans l'incapacité de parler le français, 36% de nos apprenants ont donné *frustration* comme réponse, 26% *insécurité*. Ce « *mal-être linguistique* » (Moreau, 1997 :176) les inhibe de telle façon à ce qu'ils se sentent en perpétuelle insécurité linguistique. Ces sentiments sont à l'origine des représentations négatives que ces apprenants avaient avant de s'inscrire dans des cours privés de langue française.

Nous savons maintenant que nos apprenants avaient du français cette représentation de langue *difficile* (avant leur inscription aux cours privés), alors qu'ils affirment lui préférer l'anglais (Q26), argumentant qu'il (l'anglais), est plus utilisé dans le monde ainsi que dans le domaine scientifique (Q27).

Rappelons qu'après leur inscription aux écoles privées, les représentations de nos apprenants vis-à-vis du français, ont changé. 90% pensent même que c'est une langue de prestige (Q28). Un même pourcentage affirme qu'elle a un statut important (Q29), et 79% qu'elle a de l'avenir en Algérie (Q30). Une perception positive qui a généré des descriptions positives à 60% (Q31), et des sentiments positifs à 75% (Q32). Faits confirmés par Platt (1997), « *L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de*

l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. » Richards, Platt et Platt (1997: 6), cités par (Lasagabaster, 2006: 394).

Nous pouvons ajouter que c'est cette image *positive* du français en Algérie qui a incité nos apprenants à s'inscrire dans des écoles privées pour améliorer leur niveau afin qu'ils puissent bénéficier des opportunités offertes dans divers domaines où le français est demandé.

Pour les trois dernières questions de notre questionnaire, 50% des apprenants affirment que le français parlé en Algérie est différent de celui parlé en France (Q33). 62% pensent que pour eux le français est d'abord associé à la France (Q34) et 43% pensent qu'il n'est pas associé de la même façon aux autres pays francophones. Ces réponses sont fortement liées aux représentations des apprenants qui, malgré leur niveau de langue arrivent à se situer par rapport au français.

Avant de nous prononcer définitivement par rapport à la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses, nous allons enchaîner dans ce qui va suivre avec les résultats de l'ACM à laquelle nous avons soumis notre corpus, celui du questionnaire.

1.3. Compte rendu et analyse des données de l'ACM

Nous avons expliqué dans le chapitre sur la méthodologie pourquoi et comment nous avons opté pour une analyse des correspondances multiples (ACM) dans notre corpus. Rappelons que ce type d'analyse s'applique désormais dans divers domaines de recherche où il est question de nombre important de données. L'ACM permet, entre autres, de mettre en évidence les relations pouvant exister entre les individus et les variables. Aussi contribue-t-elle à souligner les critères des individus et des variables sous différents angles. Dans l'ACM du questionnaire, il nous a été difficile d'obtenir des taux d'inertie élevés, ce qui a affaibli les chances de corrélation entre les variables et les individus. Rappelons que le taux d'inertie est la mesure de la qualité d'une représentation.

1.3.1. Caractéristiques des axes factoriels

1.3.1.1. Valeurs propres et pourcentages de variance

	F1	F2	F3
Valeur propre	0,025	0,018	0,009
% variance	19,678	14,187	7,246
% cumulé	19,678	33,865	41,110

D'après le tableau ci-dessus, les valeurs propres et le pourcentage expliqué par les trois premiers axes factoriels est de 41,110%. Le pourcentage cumulé de l'inertie des 2 premiers axes est de 33,865%.

1.3.1.2. Représentation des variables

Toujours d'après les résultats de l'ACM, (tableau ci-après), nous constatons que les variables les plus contributives aux trois premiers axes sont :

- **Axe 1** : cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes : Niveau-1, Q4-1, Q5-2, Q10-1, Q15-2, Q20-4, Q23-4, Q32-5. Et dans son extrémité négative : Âge 2, Niveau 2, Q5-1, Q10-2, Q15-1, Q16-1, Q21-2, Q32-1.
- **Axe 2** : cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes : Q2-2, Q20-1, Q21-3. Et dans son extrémité négative : Âge-1, Q16-3, Q20-2, Q21-1, Q23-2.
- **Axe 3** : cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes : Q15-3. Et dans son extrémité négative : Q2-5, Q4-5, Q23-3, Q24-3, Q31-3

Tableau 1 : Cosinus carrés et Contributions des variables

Modalités des variables	Code	Contributions des modalités (%)			Cosinus carrés des modalités		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
Âge	Âge-2	0,022	0,000	0,002	0,132	0,000	0,010
Âge	Âge-1	0,019	0,044	0,000	0,075	0,155	0,000
Niveau	Niveau-1	0,066	0,022	0,044	0,240	0,071	0,116
Niveau	Niveau-2	0,008	0,000	0,003	0,232	0,007	0,062
Q2	Q2-2	0,015	0,042	0,001	0,053	0,139	0,004
	Q2-5	0,007	0,004	0,070	0,027	0,014	0,196
Q4	Q4-1	0,022	0,003	0,004	0,104	0,011	0,015
	Q4-5	0,000	0,004	0,028	0,001	0,016	0,101
Q5	Q5-1	0,017	0,012	0,005	0,177	0,118	0,036
	Q5-2	0,042	0,019	0,019	0,202	0,081	0,064
Q10	Q10-1	0,030	0,006	0,008	0,110	0,018	0,020
	Q10-2	0,011	0,003	0,000	0,114	0,030	0,001
Q15	Q15-1	0,049	0,034	0,009	0,280	0,172	0,038
	Q15-2	0,030	0,006	0,039	0,198	0,037	0,187
	Q15-3	0,006	0,039	0,056	0,023	0,133	0,154

Q16	Q16-3	0,017	0,054	0,006	0,076	0,211	0,018
	Q16-1	0,035	0,033	0,001	0,135	0,113	0,003
Q20	Q20-2	0,002	0,019	0,003	0,024	0,171	0,020
	Q20-1	0,014	0,028	0,005	0,071	0,123	0,019
	Q20-4	0,097	0,078	0,011	0,332	0,238	0,028
Q21	Q21-1	0,013	0,022	0,012	0,071	0,105	0,048
	Q21-2	0,023	0,003	0,001	0,162	0,018	0,004
	Q21-3	0,058	0,078	0,004	0,201	0,240	0,009
Q23	Q23-1	0,024	0,033	0,000	0,109	0,135	0,001
	Q23-2	0,002	0,039	0,002	0,015	0,316	0,011
	Q23-3	0,002	0,008	0,041	0,006	0,029	0,111
	Q23-4	0,083	0,088	0,047	0,285	0,269	0,116
Q24	Q24-3	0,018	0,002	0,044	0,067	0,006	0,114
Q31	Q31-3	0,003	0,001	0,033	0,012	0,004	0,100
Q32	Q32-1	0,007	0,001	0,003	0,117	0,010	0,031
	Q32-5	0,084	0,001	0,009	0,299	0,003	0,022

1.3.1.3.Représentation des individus

D'après le tableau ci-après nous pouvons constater que les individus les plus contributifs aux 3 premiers axes factoriels sont :

- **Axe 1** : cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes : A13, A48, A87, A94. Et dans son extrémité négative: A29, A57, A60, A81, A83, A101, A102, A106, A114, A116, A119, A120, A129, A130, A132, A134, A135, A136, A139, A146, A147, A149, A150.
- **Axe 2**: cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes A55, A77, A82, A100, A131. Et dans son extrémité négative: A2, A35, A62, A68, A80, A96, A141.
- **Axe 3**: cet axe représente dans son extrémité positive les variables suivantes A6, A45, A72, A85, A97, A118. Et dans son extrémité négative: A25, A88, A90, A92, A93, A123, A143.

Tableau 2 : Cosinus carrés et Contributions des individus

Individus	Contributions des individus (%)			Cosinus carrés des individus		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
A2	0,011	0,018	0,007	0,076	0,114	0,034
A6	0,005	0,006	0,028	0,028	0,031	0,111
A13	0,329	0,237	0,028	0,452	0,290	0,027
A25	0,009	0,009	0,023	0,054	0,052	0,104
A29	0,006	0,000	0,004	0,155	0,000	0,063
A35	0,001	0,052	0,027	0,003	0,158	0,066
A45	0,000	0,001	0,020	0,000	0,010	0,183
A48	0,036	0,002	0,022	0,147	0,007	0,064
A55	0,002	0,026	0,005	0,011	0,131	0,020
A57	0,011	0,003	0,000	0,269	0,059	0,001
A60	0,015	0,015	0,001	0,100	0,089	0,003
A62	0,000	0,009	0,000	0,003	0,126	0,005
A68	0,003	0,010	0,009	0,036	0,116	0,091
A72	0,001	0,001	0,012	0,016	0,012	0,104
A77	0,003	0,040	0,001	0,013	0,148	0,003
A80	0,000	0,010	0,000	0,004	0,135	0,002
A81	0,013	0,010	0,003	0,116	0,085	0,018
A82	0,002	0,005	0,000	0,037	0,101	0,001
A83	0,009	0,004	0,000	0,296	0,107	0,000
A85	0,031	0,059	0,097	0,069	0,118	0,157
A87	0,022	0,001	0,027	0,152	0,008	0,134
A88	0,010	0,004	0,024	0,095	0,035	0,166
A90	0,010	0,003	0,032	0,102	0,024	0,245
A92	0,001	0,001	0,018	0,010	0,019	0,234
A93	0,001	0,005	0,011	0,017	0,086	0,151
A94	0,032	0,007	0,015	0,222	0,042	0,079
A96	0,000	0,007	0,006	0,009	0,122	0,079
A97	0,008	0,010	0,026	0,045	0,049	0,102
A100	0,000	0,034	0,015	0,000	0,154	0,057

A101	0,008	0,003	0,002	0,141	0,041	0,027
A102	0,014	0,009	0,017	0,112	0,066	0,104
A106	0,006	0,003	0,002	0,110	0,050	0,024
A114	0,007	0,001	0,001	0,126	0,012	0,016
A116	0,014	0,005	0,003	0,293	0,102	0,042
A118	0,003	0,000	0,032	0,021	0,001	0,155
A119	0,005	0,001	0,001	0,105	0,020	0,011
A120	0,006	0,001	0,000	0,164	0,032	0,001
A123	0,000	0,001	0,019	0,002	0,005	0,109
A129	0,008	0,002	0,001	0,113	0,022	0,015
A130	0,005	0,001	0,001	0,101	0,018	0,009
A131	0,000	0,009	0,003	0,002	0,123	0,035
A132	0,008	0,000	0,007	0,114	0,000	0,072
A134	0,009	0,002	0,000	0,191	0,038	0,004
A135	0,004	0,001	0,000	0,150	0,019	0,010
A136	0,009	0,001	0,000	0,312	0,036	0,008
A139	0,023	0,008	0,003	0,328	0,105	0,032
A141	0,000	0,006	0,000	0,007	0,153	0,010
A143	0,002	0,002	0,009	0,025	0,023	0,109
A146	0,003	0,000	0,000	0,118	0,004	0,006
A147	0,004	0,000	0,002	0,102	0,000	0,036
A149	0,006	0,001	0,000	0,144	0,031	0,004

1.3.2. Nuages des modalités et des individus les plus contributifs

Les graphes ci-dessous, illustrent la répartition des modalités et des individus sur les axes. Nous pouvons remarquer d'après les graphiques symétriques des axes F1, F2 et F3, obtenus à travers notre ACM, que le nuage des individus est très condensé au niveau du centre du plan factoriel. Ce phénomène est dû au nombre élevé d'individus (150 apprenants).

1.3.3. Projection des modalités et des individus sur le même plan

La projection simultanée des individus et des modalités sur le même plan (le biplot) et qui est représentée dans les figures 1 et 2, ci-dessus, nous permet de les répartir en six groupes homogènes et différents. L'ensemble des autres individus n'a pas une bonne qualité de représentation sur les axes factoriels.

Groupe 1

Ce groupe d'individus (A13, A48, A87, A94) se caractérise par le même niveau d'étude secondaire (Niveau-1), cela veut dire qu'ils ne sont pas bacheliers et qu'ils n'ont pas fait d'études supérieures. En dehors de la maison, ils parlent l'arabe (Q4-1), ce qui explique, en quelque sorte, le fait qu'ils n'ont jamais lu un journal en français (Q5-2). Ils affirment qu'ils n'ont pas appris le français à l'école à cause de l'environnement non propice (Q10-1). Ils pensent comprendre le français un peu (Q15-2). Par contre ils ne se sont pas prononcés quant à leur satisfaction de leur façon d'écrire le français (Q20-4). Concernant les représentations du français chez ces apprenants, elles sont non révélées (Q23-4), ce qui souligne, à notre sens, une incapacité à cerner la notion de *représentation* ce qui se confirme avec la nature des sentiments de ces apprenants envers le français, où aucune réponse n'a été donnée (Q32-5).

Groupe 2

Les individus qui forment ce deuxième groupe homogène (A29, A57, A60, A81, A83, A101, A102, A106, A114) se caractérisent par leur appartenance à la tranche d'âge 21 →25 ans (Âge 2), ils ont tous un niveau universitaire (Niveau 2), ils affirment avoir déjà lu un journal en français (Q5-1). Ils disent n'avoir pas pu apprendre le français à l'école à cause des conditions d'apprentissage défavorables (Q10-2). Ils disent bien comprendre le français (Q15-1) et bien le maîtriser (Q16-1). Les apprenants de ce groupe ne pensent pas que l'utilisation de la langue maternelle en classe facilite l'acquisition de la langue étrangère (Q21-1) et ont pour le français des sentiments positifs (Q32-1).

Groupe 3

Les individus qui ont contribué à la formation de ce groupe (A55, A77, A82, A100, A131) partagent les caractéristiques suivantes : à la maison, ils parlent arabe et tamazight (Q2-2). Ils se disent satisfaits de leur façon d'écrire le français (Q20-1). Ces apprenants sont pour et contre l'utilisation de la langue maternelle en classe de français (Q21-3). Pour ce qui

en est de la nature des représentations du français chez cette tranche d'apprenants, il est question de représentations positives (Q23-1).

Groupe 4

Les individus qui forment ce groupe (A2, A35, A62, A68, A80, A96, A141) appartiennent à une même tranche d'âge 17→20 (Age-1), ils disent maîtriser très peu le français (Q16-3), et ne pas être du tout satisfait de leur façon d'écrire le français (Q20-2), et pensent que l'utilisation de la langue maternelle facilite la compréhension en classe de langue (Q21-1). Les apprenants appartenant à ce groupe ont du français des représentations négatives (Q23-2).

Groupe 5

Les individus qui ont contribué à la formation de ce groupe (A6, A45, A72, A85, A97, A118) ne partagent qu'une seule et unique caractéristique, ils disent comprendre très peu la langue française (Q15-3).

Groupe 6

Pour les individus de ce dernier groupe (A25, A88, A90, A92, A93, A123, A143), ils n'ont pas bien spécifié la langue qu'ils parlent à la maison (Q2-5), ni même celle qu'ils parlent en dehors de la maison (Q4-5). Par contre ils affirment comprendre un peu la langue française (Q15-2). Pour ce qui est des réponses à la question qui traite de la nature des représentations qu'ils avaient avant de fréquenter les écoles privées, elles étaient hors sujet (Q23-3), et c'est la même chose pour la nature de leur représentations après avoir fréquenté ces écoles. Leur description de la langue française comprend à la fois des adjectifs positifs et des adjectifs négatifs (Q31-3).

1.3.4. Interprétation des corrélations aux niveaux des trois axes

Après lecture des résultats obtenus par le biais de l'ACM, nous sommes en mesure de déduire que :

Pour le groupe 1, nous pouvons dire que les apprenants n'ayant pas un niveau universitaire sont loin de pratiquer le français qu'ils ne maîtrisent pas. Pouvons-nous affirmer que ces apprenants sont victimes d'insécurité linguistique ? Et que ce sentiment influe sur leur perception de la langue - une perception quasi absente puisque ces apprenants n'ont donné aucune réponse à la question qui traite de la nature des représentations qu'ils ont du français.

Rappelons que le non-respect des normes qui gèrent la langue française accentue l'écart observé par ces apprenants par rapport à cette langue. La difficulté à pratiquer la langue chez ce groupe d'individus constitue un obstacle quant à la construction des représentations et à l'expression des sentiments chez eux. Nous pensons que cet état constitue un cas extrême d'insécurité linguistique et qu'il représente une nouvelle piste de recherche que nous n'avons pas programmée dans notre travail de recherche. En effet, nous nous sommes interrogée, au début de notre thèse sur l'impact de la nature des représentations sur le processus d'apprentissage du français chez les apprenants des écoles privées de langues étrangères, hors cette catégorie d'apprenants ne manifestent aucune représentation envers le français. Nous ne pouvons qu'en déduire que la distance qui les sépare de la langue française, de par leur niveau scolaire et de par leur appartenance socioculturelle est telle qu'elle ne favorise aucune forme de perception du français d'où l'absence de représentations et de sentiments dans leurs réponses.

Pour le groupe 2, et à l'opposé du premier groupe, les individus qui le forment sont universitaires, leur niveau est donc meilleur d'autant plus qu'ils affirment avoir déjà lu un journal en français, ce qui est confirmé par le fait qu'ils disent bien comprendre le français et bien le maîtriser. Quant à l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue, ils pensent qu'elle ne facilite pas la compréhension. Nous remarquons que les apprenants du groupe 2 se sentent plus à l'aise dans leur relation à la langue française qu'ils pratiquent à un certain degré. Cette pratique sous-entend une certaine maîtrise qui met ces apprenants à l'abri du sentiment d'insécurité linguistique, ce qui les conduit à avoir des représentations positives. Nous pouvons donc admettre que plus la langue est maîtrisée par les apprenants plus ils en ont des représentations positives. Et c'est à ce niveau que se creuse la différence avec le premier groupe, qui rappelle le, n'avait donné aucune représentation. Il y a donc lieu d'affirmer, ici, que la relation que l'apprenant entretient avec la langue qu'il est en train d'apprendre est primordiale pour la construction *ou non* des représentations. La perception ne peut opérer à partir du néant, nous l'avons mentionné dans la partie théorique. Il faut qu'il y ait assez d'éléments d'*information* pour que le processus perceptif se déclenche. Ce groupe se trouve mieux disposé à apprendre le français que le premier. Cette *prédisposition* lui est conférée par la *sécurité* qu'il observe vis-à-vis de la langue française et qui trace les contours de ses représentations

Pour le groupe 3, il s'agit d'individus qui parlent et l'arabe et le tamazight à la maison, et qui se disent satisfaits de leur façon d'écrire le français. Bien qu'ils n'étaient pas catégoriques sur l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue puisqu'ils favorisent son utilisation, de temps à autre. Ils ont du français des représentations positives.

Pour le groupe 4, les individus qui le forment ont entre 17 et 20 ans, ils disent maîtriser très peu le français et ne sont guère satisfaits de leur façon de l'écrire, raisons pour lesquelles ils pensent que l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue favorise la compréhension. Le niveau de cette catégorie d'étudiants laisse à désirer, nous pouvons sentir le sentiment d'insécurité linguistique qui teinte leurs réponses d'où les représentations négatives qu'ils ont de la langue française.

Pour le groupe 5, les données sont insuffisantes pour se forger une opinion sur la nature des représentations de ce groupe. En effet, ils disent tous comprendre très peu la langue française. Nous pouvons, bien entendu, supposer à partir de cet unique critère, que ces apprenants, ne maîtrisant pas, ou pas assez, la langue française, sont en situation d'insécurité linguistique et ne peuvent qu'avoir du français des représentations négatives.

Pour le groupe 6, l'ensemble des individus n'a pas apporté suffisamment d'éléments de réponse pour nous permettre de cerner sa perception du français. Le fait que les apprenants n'aient pas répondu à la plupart des questions prouve qu'ils n'ont pas *su* le faire. Nous pouvons imaginer l'état d'insécurité linguistique dans lequel ils se trouvaient au moment de répondre au questionnaire. Ces apprenants ont un niveau limité, d'où cette incapacité à répondre aux questions et de donner leurs avis sur la langue française. Nous comprenons alors qu'il ne leur a pas été facile de construire des représentations sur le français tant cette langue leur est inaccessible.

Pour récapituler, en ce qui concerne les résultats de l'ACM, nous pouvons dire qu'il paraît évident que la relation entre le niveau des apprenants et leur maîtrise de la langue française définissent le seuil de sécurité/insécurité linguistique, facteur qui, à son tour, révèle la nature des représentations de cette langue chez ces mêmes apprenants.

2. Corpus oral. L'entretien

Dans le chapitre précédent nous avons exposé les circonstances dans lesquelles s'est déroulé l'entretien, aussi avons-nous évoqué la difficulté à trouver des volontaires pour l'entretien filmé. Nous avons entamé les enregistrements le 23/02/2014, l'opération s'est déroulée sur deux mois exactement, en effet, le dernier entretien a eu lieu le 23/04/2014. Ce fut une entreprise que nous qualifierons de délicate, voire de subtile. Entre le questionnaire et l'entretien la différence réside dans le contact direct, non seulement avec les informateurs sur le plan physique où il s'agit d'affronter leur regard, leurs expressions du visage et leurs gestes. Mais aussi sur le plan psychique où nous nous sommes trouvée confrontée à leur parole, leurs idées, leurs réactions, tous ces moments de troubles apparents que nous avons essayés, tant

bien que mal, de gérer et tous ces moments de silence qu'il nous a été parfois difficile de meubler.

2.1. Méthode d'analyse des entretiens

Nous avons opté pour une méthode descriptive, corroborée par une double analyse transversale et longitudinale. En fait, toute analyse interactionnelle, nous l'avons constaté à travers nos lectures citées plus haut, est traversée par ces deux types d'analyse. L'analyse transversale « *consiste à débiter une analyse sur un questionnement identifié dans sa recherche puis d'en effectuer le relevé à l'intérieur de l'ensemble du corpus.* » (Mebiam-Akono, 2009: 131). Dans *L'analyse des conversations*, Traverso explique que ce type d'analyse est utilisé pour étudier un phénomène déjà identifié, qu'il s'agit de travailler sur les observations et les hypothèses afin de rendre compte de la problématique de départ. (Traverso 2007)

Concernant l'analyse longitudinale, il est plutôt question d'« *expliquer le fonctionnement globale d'une interaction.* » (Mebiam-Akono, 2009 : 131). C'est l'étude de l'interaction en action, elle vise à analyser « *les particularités des locuteurs et de leur relation.* » (Traverso 2007 : 27). Traverso ajoute que ces deux méthodes d'analyse sont complémentaires et « *s'éclairent l'une l'autre.* » (Ibid : 29)

2.2. La transcription. Quoi transcrire ? Et pourquoi ?

L'entretien est un espace presque infini, dans le sens où il est quasiment impossible d'en faire le tour. Même après avoir regardé plusieurs fois notre corpus audio-visuel, nous découvrons à chaque nouvelle lecture de nouvelles données que nous n'avions pas remarquées auparavant. D'où cette incapacité à transcrire toutes les manifestations des interactants. Aussi faut-il ne transcrire que ce qui sert notre recherche et nos objectifs. Faits soulignés par Traverso, « *Il est impossible, mais aussi inutile de tout noter.* » (Traverso, 2007 : 23).

Pour notre corpus oral, nous avons opté pour une transcription orthographique, néanmoins nous avons eu recours à une transcription phonétique concernant les passages exprimés en arabe algérien et ceci pour plus de précision quant à la prononciation de ces passages, « *La transcription doit répondre à des contraintes de précision, de fidélité, et de lisibilité.* » (Traverso, 2007 : 23). Ceci dit, la transcription orthographique demeure de loin la plus utilisée par les chercheurs parce qu'elle offre un large éventail de possibilités de transcription pour toutes les manifestations susceptibles de se produire lors d'un entretien. En d'autres termes elle couvre un champ très vaste dans l'espace de l'interaction, « *la*

transcription orthographique est la seule qui puisse donner une idée fidèle du rythme et de la production réelle d'un interactant (rires, souffles, hésitations, soupîres, aspirations, pauses, blanc, reformulation...) » (Mebiane-Akono, 2009 : 130). Nous pouvons ajouter à cette liste, les gestes et les mimiques qui sont autant de manifestations à prendre en compte dans une transcription.

La première étape du dépouillement consistait à entamer la transcription des entretiens au fur et à mesure que nous en réalisions. Nous passions, en moyenne, quatre à cinq heures par jour sur le même entretien. Il nous arrivait de faire le travail sur deux jours voire trois, quand l'entretien était relativement long et difficile à transcrire, comme c'est le cas pour l'entretien N°10 qui a duré 10 mn 43s. La transcription s'est avérée être une tâche nécessitant beaucoup de concentration. La plus grande difficulté résidait dans les entretiens produits essentiellement en arabe algérien. Il fallait d'abord, transcrire phonétiquement les passages qui servaient notre travail, ensuite les traduire.

Nous avons procédé délibérément à l'anonymisation des entretiens pendant la transcription. Nous n'avons donc pas mentionné les noms des enquêtés qui ont participé à l'opération. L'ensemble des entretiens transcrits sont présents dans le volume *Annexe*.

Dans ce qui suit, nous allons rendre compte des résultats obtenus par le biais de l'entretien. Dans le tableau ci-dessus, nous présentons les informateurs : on se contentera de donner leurs prénoms, leur âge ainsi que leur situation professionnelle. Nous présentons aussi dans le même tableau la durée des enregistrements et leur nature : (filmé – non filmé).

2.3. Données et analyse

Question N°1 : Voulez-vous vous présenter ?

Cette première grille englobe, entre autres, les données recueillies par le biais de la première question qui nous a servi d'introduction dans le vif du sujet à savoir la perception du français chez les apprenants et leurs représentations par rapport à cette langue. Nous pouvons, néanmoins, faire allusion, à ce niveau, aux actes rituels qui ouvrent tout entretien. Rappelons « *Qu'on qualifie de « rituels » les énoncés qui ont la double caractéristique d'être fortement stéréotypés dans leur formulations et dans leur conditions d'emploi, (...)* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 110). Il s'agit notamment de « Bonjour », « comment ça va ? », « merci »...ce sont des formules d'ouverture de dialogue qui permettent d'établir un contact à la fois physique et psychologique et aussi servent-elles à briser la glace entre l'enquêteur et l'interviewé. (*Ibid*). Traverso (2007) souligne l'importance de ces rituels qu'elle inscrit dans les dimensions symboliques et affectives. De même, elle précise que chaque interviewé doit

œuvrer pour préserver la *face* et le *territoire*. En maintenant une ligne de conduite irréprochable ainsi qu'en respectant son propre espace multidimensionnel.

Informateurs	Informations personnelles	Durée de l'entretien	Nature de l'entretien
N°1	Louiza, 25 ans, enseignante d'anglais.	4 mn 53s	Filmé
N°2	Djamel, 45 ans, fonctionnaire.	5 mn 31s	Filmé
N°3	Karima, / , TS en biochimie (sans emploi).	4 mn 45s	Filmé
N°4	Khaled, 22 ans, étudiant en anglais.	4 mn 24s	Filmé
N°5	Sara, 27 ans, doctorante en informatique.	2 mn 46s	Filmé
N°6	Lyamna, 58 ans, retraitée.	10 mn 43s	Filmé
N°7	Dina, 22 ans, étudiante en français.	1 mn 36s + 2 mn 14s	Filmé
N°8	Okba, 28 ans, licence en gestion, administrateur.	04 mn 4s	Filmé
N°9	Affaf, 23 ans, master 2 en commerce international (sans emploi).	1 mn 16s + 4 mn 25s	Filmé
N°10	Lamia, 22 ans, master 2 en droit (sans emploi).	4 mn 9s	Filmé
N°11	Khouloud, 21 ans, étudiante en français.	4 mn 45s	Non filmé
N°12	Lina, / , master 2 informatique, enseignante au secondaire.	4 mn 16 s	Filmé
N°13	Ahmed, 33 ans, étudiant de français, commerçant.	4 mn 16 s	Filmé
N°14	Ourida, 19 ans, étudiante de français.	9 mn 13s	Filmé
N°15	Samir, 30 ans, enseignant	6 mn 27s	Filmé

	universitaire en sciences politiques.		
N°16	Yamina, 22 ans, étudiante de français.	8 mn 32s	Non filmé
N°17	Islam, 20 ans, étudiant de français.	5 mn 14s	Filmé
N°18	Ahlem, 22 ans, étudiante en sciences techniques.	5 mn 35s	Filmé
N°19	Zohra, 19 ans, étudiante de français.	6 mn 4s	Non filmé
N°20	Azziza, 21 ans, étudiante de français.	4 mn 58s	Non filmé
N°21	Majda, 23 ans, étudiante en chimie industrielle.	6 mn 4s	Non Filmé

Nous avons réalisé 21 entretiens avec des apprenants inscrits au CEIL de l'université de Biskra. Pour rendre compte des résultats nous n'allons pas utiliser de graphes, tant le nombre des apprenants n'est pas aussi important qu'il l'a été pour le questionnaire, où il était question, rappelons-le, de 150 enquêtés. D'après les données du tableau ci-dessus, nous constatons la participation de 15 femmes et de 6 hommes. 12 d'entre eux ont moins de 25 ans, 3 ont moins de 30 ans, 2 ont moins de 40 ans, 2 apprenants ont, respectivement, 45 et 58 ans et 2 n'ont pas mentionné leur âge. Dans le même lot il y a 13 étudiants dont 6 le sont dans la filière de français, 5 fonctionnaires, 1 retraitée et 2 sans emploi. La durée de l'ensemble des entretiens est de 116 mn 16s, donc presque deux heures d'enregistrement. 16 entretiens sont filmés, 5 ne le sont pas. Les entretiens non filmés concernent des jeunes femmes qui se sont justifiées en évoquant les traditions et la culture, surtout celles de leurs parents, et quelles se devaient de respecter.

Pour revenir aux questions posées lors de l'entretien, nous avons voulu créer un continuum avec celles posées dans le questionnaire. L'idée est que dans un entretien l'informateur se dévoile d'une manière plus directe qu'en répondant à un questionnaire. Des similitudes existent entre les deux batteries de questions, celles du questionnaire et celles de l'entretien. En fait, en usant de l'entretien comme un second moyen d'enquête nous aspirions à confirmer les résultats obtenus à travers le questionnaire. Pour citer les apprenants, nous procéderons comme pour le questionnaire.

Après avoir accueilli l'apprenant dans notre bureau au niveau du CEIL, nous avons essayé de le mettre à l'aise par rapport à la caméra dont la présence a perturbé la majorité des intervenants.

Question N°2 : Quand je vous dis « la France », vous pensez à quoi ?

Associations positives	Associations négatives	Associations mixtes
------------------------	------------------------	---------------------

Sur les 21 apprenants, 16 ont fait des associations positives. Nous rappelons ici que nous nous sommes inspirée de la méthode de l'Association libre³ utilisée en psychanalyse. A1 : « l'amour / la liberté / tout ce qui est beau », A2 : « un pays développé / un pays de culture / de tourisme / l'axe du monde », A7 : « Tour Eiffel / l'Arc de triomphe / La Seine / Champs Elysées », des associations qui renvoient tantôt à des entités concrètes, tantôt à des entités abstraites.

1 apprenant a fait une association renvoyant aux représentations coloniales, A4 : « la France / je ne sais pas / l'ennemi ancien de l'Algérie / la guerre / personnellement je pense que la France a fait des massacres très grands / peut-être des grands crimes / en Algérie », mais, notons-le, cette image de la France n'a pas empêché cet apprenant de s'inscrire dans un cours privé pour apprendre le français. Néanmoins nous n'avons pas ressenti, chez cet apprenant, le même engouement que celui ressenti chez les apprenants manifestant des associations positives concernant la France. 4 apprenants ont présenté des associations mixtes, c'est-à-dire, positives et négatives, A6 : « pays colonialiste / civilisation / capitalisme / drapeau / Sarkozy ».

Question N°3 : Que connaissez-vous de la culture française ?

Quand nous posions cette question aux apprenants, ils n'avaient pas de réponse et nous les sentions perdus, raison pour laquelle nous enchaînions avec la question N°4, qui est une prolongation à cette question. En réalité, les apprenants n'arrivaient pas à cerner le sens même du mot « culture », un sens que nous avons essayé d'explicitier dans le chapitre sur la méthodologie.

³Utilisée en psychologie sociale, cette notion repose sur l'expression verbale, « à partir d'un mot inducteur, le sujet mentionne d'autres mots ou groupes de mots qui lui viennent à l'esprit. » (Gosling, 1996 : 127)

Question N°4 : Pouvez-vous citer

- Un roman français (en donner le titre)?
- Un auteur français?
- Un poète français?
- Un acteur français?
- Un chanteur français?
- Un peintre français?
- Une ville française?
- Un monument français?

Pour cette question, nous n'allons rendre compte que des réponses négatives. L'objectif est de connaître le nombre d'apprenants qui n'ont pas de connaissances dans les domaines proposés à savoir : littérature, cinéma, chanson, peinture, villes et monuments, en relation avec la France. Pour le titre d'un roman, 5 apprenants n'avaient pas de réponse. Sachant que 8 apprenants ont cité *Les Misérables*, 6 d'entre eux sont étudiants de français. Pour un auteur français, 4 apprenants n'avaient pas de réponse et 13 ont cité *Victor Hugo*. 13 apprenants ne connaissaient aucun poète, et 4 ont cité *Victor Hugo*. 17 apprenants ne connaissaient aucun acteur français. Par contre, 3 apprenants seulement n'ont pas donné de noms de chanteur. Constat différent pour la peinture : en effet 16 apprenants n'ont donné aucun nom de peintre. Pour la ville, 14 ont cité *Paris* et pour le monument, 16 ont cité la *Tour Eiffel*. Après un survol des données nous ne pouvons que constater l'écart existant entre nos enquêtés et la dite « culture » française. Cet écart résulte de celui constaté par rapport à la langue française, parce qu'à ce niveau c'est la langue qui véhicule la culture. Et ne maîtrisant pas, ou pas assez cette langue, nos apprenants sont loin de connaître sa culture.

Question N°5 : Pourquoi vous vous êtes inscrit au CEIL pour apprendre le français ?

Améliorer le niveau/communiquer	Indispensable. Travail/études	Autres réponses
---------------------------------	-------------------------------	-----------------

Pour cette question, nous avons gardé la même grille d'analyse utilisée pour la question N°9 de notre questionnaire. 16 apprenants affirment s'être inscrits pour améliorer leur niveau de langue et libérer leur oral afin de pouvoir communiquer en français, A8 : « parce que je suis fai.../ je crois que je suis faible / surtout de parler l'oral / et je veux améliorer ». 4 l'ont fait pour augmenter leur chance de réussite dans leurs études, pour

éventuellement, décrocher une bourse à l'étranger, trouver un travail ou partir en France. 1 apprenante s'est contentée de dire qu'elle s'était inscrite parce qu'elle aimait le français.

Question N°6 : Comment percevez- vous la langue française ?

Représentations positives	Représentations négatives	Autres Représentations	Aucune représentation
---------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------

De même pour cette question, nous avons utilisé la grille d'analyse de la question N°24 de notre questionnaire. 18 apprenants ont donné des représentations positives, ils nous ont confié que leur perception de la langue française avait changé depuis qu'ils se sont inscrits au centre d'enseignement intensif des langues. A2 : « *La langue française est très facile / elle est mondiale pour moi / elle est mondiale / elle est bonne / elle facilite / euh / la communication entre les gens* », A13 : « *Pour moi la langue française / euh / comme : / comme une femme / (sourire) / comme une fleur / parce qu'elle est douce que la langue anglaise* ». 3 apprenants ont donné, quant à eux, des représentations négatives, A3 : « *difficile / euh/ (silence) / (sourire) difficile pour les adverbes / euh / et les adjectifs/ euh / tous / euh / tous / euh / mélangé / (rire)* ». Les résultats de l'entretien concordent avec ceux du questionnaire.

Question N°7 : Quels sont vos sentiments envers cette langue ?

Sentiments positifs	Sentiments négatifs	Sentiments positifs et sentiments négatifs	Autres réponses	Aucune réponse
---------------------	---------------------	--	-----------------	----------------

Nous avons posé cette même question (N°32) dans le questionnaire. 18 apprenants présentent des sentiments positifs vis-à-vis de la langue française, A1 : « *Joyeux / joyeuse / toutes les choses / d'être à l'aise / d'être heureuse / d'être moi-même* », A13 : « *Je l'aime beaucoup / c'est : / c'est plus que / euh : / parce que je pense que la langue française / exprime plus l'amour que autre chose / c'est la- / comme ils disent les Français / c'est / c'est la langue de l'amour / (sourire)* ». Ces sentiments ne sont pas différents de ceux présentés dans le questionnaire, mais dans l'entretien, l'apprenant donne libre cours à ses pensées chose qui nous mène à des réponses comme celles citées plus haut.

Concernant les sentiments négatifs, 3 apprenants ont laissé montrer une certaine ambiguïté quant à la nature des sentiments exprimés. C'est le cas notamment du A7 : « (Silence) / j'aime bien la langue française / mais / euh / maintenant / j'ai peur / (rire) ».

Question N°8 : D'après vous, comment le français est-il perçu par les Algériens ?

Perception positive	Perception négative
---------------------	---------------------

15 apprenants affirment que les Algériens aiment la langue française et la considèrent, pour certains, comme une langue de prestige. N°7 : « Euh / les féminins aiment beaucoup parler en français / (sourire) / mais les garçons / il y a des parties qui / euh/ peur / parce que / trouvent difficile », N°10 : « Ils l'aiment beaucoup / il / euh / d- / d'ailleurs / dans les grandes villes / il les préfère / ils préfèrent pra- / parler en français qu'en arabe / mm / ils aiment bien le français ». En ce qui concerne la perception négative, elle n'est pas très prononcée, N°16 : « C'est comme une langue de tous les jours / et / mais il y a des uns qui voient quand il y a un (une) personne qui parle en langue française / ils n'acceptent pas / donc / ils ont dit que : / notre langue c'est la langue arabe / elle n'est pas la langue française / donc ces gens-là ne sont pas cultivés / (rire) ».

Question N°9 : Un dernier mot sur le français ?

Cette dernière question est, en réalité, une invitation lancée à l'apprenant pour dire ce qu'il a peut-être oublié de mentionner pendant l'entretien. À travers elle, il pouvait s'exprimer sur la langue française, mais aussi sur ce qu'il voyait important par rapport aux thèmes soulevés dans cet entretien. Ceci dit, 14 apprenants ont manifesté leur désir d'améliorer leur niveau de langue, et ont affirmé être heureux d'apprendre le français. Nous avons, néanmoins relevé des interventions particulière comme c'est le cas pour le A13 : « Oui : / pour nous / les ::: / jeunes Algériens / euh : / on considère la langue française comme / une route sur la mère (gestes avec les mains) / pour : / l'autre monde ». Bien sûr par l'autre monde, cet apprenant sous-entend la France. Nous avons, aussi, rencontré au niveau de cette dernière question des traces de représentations coloniales, A16 [ja:ni kima ngulu] / (trad. « c'est-à-dire comme on dit ») / malgré / [hadi luɣa] / (trad. « ça c'est une langue ») / l'origine / [ntaʔʰa labled listaʔʰmratna] / (trad. « son origine est le pays qui nous a colonisé ») / [basah waʃ rajh ndiru jaʔʰni] / (trad. « mais qu'est-ce qu'on peut faire c'est-à-dire ») / (sourire) / [lɛzamna ndiruha jaʔʰni] / (trad. « on doit la faire c'est-à-dire ») / [lɛzamna kima ngulu] / (trad. « il faut comme on dit ») / [ndaʔʰmuha] / (trad. « la soutenir ») . Par contre 4

apprenants n'ont pas souhaité ajouter un dernier mot. 3 autres apprenants ne l'ont pas fait parce que nous ne leur avons pas posé cette question. Nous avons expliqué plus haut à quel point l'entretien était aussi difficile pour les enquêtés que pour nous.

2.4. Synthèse des données de l'entretien

L'entretien, nous l'avons expliqué plus haut, permet une meilleure approche des phénomènes observés chez les enquêtés. Par phénomènes, nous entendons toutes les réactions des interviewés par rapport aux questions, à l'enquêteur et à l'entretien en tant que dimension spatiotemporelle. Aussi avons-nous déjà mentionné plus haut que les questions que nous avons posées aux apprenants pendant l'entretien se situaient sur le même axe d'idées que celles posées dans le questionnaire. Notre objectif est de créer un continuum entre nos méthodes d'enquête afin de récolter le maximum d'informations sur la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Ceci dit nous avons approfondi nos recherches tant le matériel s'y prêtait. Les interactions étaient riches en termes d'informations sur le thème de notre recherche. Après s'être présentés, nos enquêtés devaient nous faire part des associations qu'ils font par rapport à la France. Sur les 21 apprenants, 16 ont fait des associations positives, ceci prouve que le fait d'aller vers la langue favorise la construction d'images positives. Ceci n'a pas empêché 4 apprenants à faire des associations mixtes et 1 apprenant, à associer la France au colonialisme (Q2). Nous pouvons attribuer ces associations négatives au milieu socioculturel des apprenants, où à l'appartenance idéologique des parents, la famille étant la première responsable des constructions représentatives chez l'individu. N'ayant pas obtenu de réponses à la question qui traite directement de la culture française (Q3), nous enchainions avec des questions plus directes sur les différents aspects de cette culture. Les résultats donnés plus haut démontrent une connaissance quasi absente de ces aspects-là. En effet nos apprenants, de par la distance qui les sépare de la langue française, se retrouvent loin de ce qui se passe dans les sphères culturelles de la France. Cette double distance, linguistique et culturelle, met nos apprenants dans une situation d'insécurité linguistique et culturelle (Q4). Nos enquêtés se sont inscrits au CEIL pour améliorer leur niveau en langue française pour différentes raisons, 16 d'entre eux ont précisé qu'ils voudraient apprendre à communiquer en français. L'oral pose en effet problème à tous les apprenants que nous avons croisé lors de notre enquête (Q5).

Pour ce qui en est de leur perception du français, 18 des 21 apprenants ont fait part de représentations positives, précisons néanmoins qu'ils n'avaient pas ces mêmes représentations avant de s'inscrire au CEIL. Ceci est d'autant plus intéressant que 3 apprenants sont restés sur leur position de départ quant à la nature de leurs représentations du français. En d'autres

termes, ils ont gardé les mêmes représentations négatives qu'ils avaient avant de s'inscrire au CEIL. Une question ne s'impose-t-elle pas à ce niveau ? Si, et elle consiste à s'interroger sur les raisons qui ont amené les 18 apprenants à changer leur perception du français et les 3 autres à ne pas le faire. À travers le contact direct que favorise l'entretien comme méthode d'investigation, nous avons pu récolter les représentations des apprenants, aussi avons-nous pu *sentir* leur enthousiasme ou leur appréhension en évoquant leur relation à la langue française. Malgré leurs inscriptions dans des cours privés de langue, les trois apprenants qui sortent du lot continuent à avoir des représentations négatives par rapport au français. Nous pouvons admettre qu'ils n'arrivent pas à maîtriser cette langue, qu'elle leur résiste et les pousse vers l'insécurité linguistique qui affecte négativement leur perception (Q6). Les représentations émanent des sentiments que les choses font naître à l'intérieur de l'être humain. Interrogés sur leurs sentiments envers le français, 18 apprenants ont manifesté des sentiments positifs, ce sont les mêmes apprenants qui avaient eu des représentations positives. De la même manière, les apprenants qui ont manifesté des sentiments négatifs, sont ceux dont les représentations étaient elles aussi négatives (Q7). Pour la question qui traite de la perception du français par les Algériens, 15 apprenants pensent que les Algériens aiment cette langue, même s'ils la trouvent parfois difficile. Un apprenant précise que c'est surtout les femmes qui aiment parler cette langue comme, signe de prestige. Un apprenant déclare que pour certains il est mal vu de parler français raison pour laquelle, ils utilisent l'arabe. La part de vérité dans ces propos est que les Algériens ont tendance, les dernières années à revenir vers le français après une période d'éloignement due aux circonstances sociopolitiques qui ont touché l'Algérie les trois dernières décennies (Q8). Vers la fin de l'entretien nous avons demandé aux apprenants s'ils voulaient ajouter un dernier mot sur le français, 14 apprenants ont précisé qu'ils espéraient améliorer leur niveau. Un apprenant a fait allusion à l'importance de la maîtrise du français pour partir en France. Un autre apprenant a mentionné le fait que le français est la langue du colonisateur mais cela n'empêche pas de l'apprendre (Q9). Cette synthèse des données de l'entretien nous a permis de renforcer celle du questionnaire. Le corpus visuel nous amènera-t-il les mêmes résultats, c'est ce que nous verrons dans ce qui suit.

3. Corpus visuel. Les vidéos

Dans un premier temps nous avons d'abord parcouru des travaux qui traitent de ce type de corpus, il s'agit ici du co-verbal. Les travaux en question ont été cités dans le chapitre consacré à la méthodologie de travail qui oriente notre recherche sur la perception du français chez les apprenants inscrits dans les écoles privées de langue étrangères. Nous avons palpé la

difficulté qu'il y avait à transcrire des gestes. Il nous a donc fallu revoir plusieurs fois les vidéos, revenir sur les séquences riches en mouvements, capter les nuances entre telle et telle expression du visage, décrypter les regards et enfin essayer d'interpréter l'ensemble, pour aboutir à des conclusions susceptibles de servir notre problématique. Pour ce faire, nous avons dressé un tableau contenant les 21 apprenants et les critères d'analyse sélectionnés, à savoir : le regard, les mouvements des mains, les mouvements de la tête et la posture du corps.

3.1. Rappel des critères d'analyse

3.1.1. Le regard

souriant	neutre	évasif	craintif
----------	--------	--------	----------

3.1.2. Les mouvements des mains

fréquents	peu fréquents	absents
-----------	---------------	---------

3.1.3. Les mouvements de la tête

fréquents	peu fréquents	absents
-----------	---------------	---------

3.1.4. La position du corps

stable	peu stable	agité
--------	------------	-------

3.2. Résultats des vidéos

Dans le tableau suivant nous allons disposer les résultats de notre corpus visuel. Nous rappelons qu'il nous a été particulièrement contraignant de cerner les critères d'analyse, tant les séquences vidéo étaient riches en actions.

Informateurs	Regard	Mouvements des mains	Mouvements de la tête	Position du corps
N°1	souriant	fréquents	fréquents	stable

N°2	neutre	peu fréquents	fréquents	stable
N°3	évasif	Absents	peu fréquents	peu stable
N°4	neutre	doigts croisés	peu fréquents	stable
N°5	neutre	doigts croisés	peu fréquents	stable
N°6	craintif	fréquents	fréquents	agité
N°7	souriant	fréquents	fréquents	peu stable
N°8	souriant	fréquents	fréquents	peu stable
N°9	souriant	fréquents	fréquents	peu stable
N°10	souriant	peu fréquents	peu fréquents	stable
N°11	/	/	/	/
N°12	souriant	fréquents	fréquents	stable
N°13	souriant	fréquents	fréquents	stable
N°14	souriant	fréquents	fréquents	peu stable
N°15	craintif	/	fréquents	peu stable
N°16	/	/	/	/
N°17	souriant	fréquents	fréquents	peu stable
N°18	souriant	/	peu fréquents	stable
N°19	/	/	/	/
N°20	/	/	/	/
N°21	/	/	/	/

3.3. Décryptage des vidéos

Çe serait un leurre de penser qu'il est facile de lire une image, qui de plus est animée. En effet le nombre de phénomènes observables est impressionnant. Nous avons certes limité le nombre de critères d'analyse après avoir limité les parties observables, mais il reste que nous ne pouvons pas nous borner à ces limites. C'est pour cette raison que nous nous trouvons entrain de décrire plus que nous avons décidé de le faire. Si nous nous référons au tableau ci-dessus, nous ne rendrons compte que de quatre aspects de l'image, à savoir : le regard, les mouvements des mains, les mouvements de la tête et la posture du corps. Installé dans un

contexte spatial et social, l'apprenant en face d'une caméra ne peut que se livrer à lui-même avant de le faire par rapport à l'enquêteur. D'où la richesse des entretiens, en matière d'idées mais aussi et surtout de représentations. Le corpus visuel a permis de faire ressortir les traits qui étaient difficilement perceptibles dans le corpus écrit. Analyser le côté gestuel et postural chez les apprenants, pendant l'entretien permet une meilleure appréhension du phénomène de la perception. Il ne nous a pas donc été facile d'asseoir une analyse, et comme nous l'avons précisé dans la méthodologie nous avons opté pour une analyse à la fois descriptive et thématique, tout en maintenant l'aspect pragmatique de l'entretien. La question qui se pose alors, est la suivante : comment relier ces descriptions physiques aux représentations, qui elles, sont d'ordre psychique ? Tout au long des séquences vidéo, nous avons tenté de tisser des liens entre les gestes des apprenants et leur perception de la langue française.

3.4. Analyse et commentaires

D'après le tableau des données filmées, il paraît clair que tous les apprenants qui se sont prêtés à cet entretien se sont imprégnés du thème. En d'autres termes, ils ont réagi à chaque question posée. Ceci nous renvoie aux critères d'analyse du corpus oral, où nous avons constaté qu'il y avait certaines questions qui stimulaient les enquêtés plus que d'autres. Il s'agit notamment des questions N°6, (Comment percevez-vous la langue française ?) et N°7, (Quels sont vos sentiments envers cette langue ?). Hormis les 5 apprenants qui ont opté pour un entretien non filmé, 10 ont eu un regard souriant, ils étaient confiants, et ne semblaient pas troublés par la présence de la caméra. Se sentaient-ils en sécurité linguistique ? Difficile à savoir, parce qu'ils commettaient beaucoup d'erreurs en interagissant, sans que cela n'affecte leur intervention. En fait le locuteur se sent en insécurité linguistique quand il est conscient qu'il transgresse les normes de la langue qu'il essaye de parler. Or nos apprenants semblaient ne pas s'apercevoir des transgressions qu'ils étaient en train de commettre, tant au niveau de la syntaxe qu'au niveau de la phonétique.

D'après le même tableau nous pouvons constater que nous sommes en présence de quatre catégories d'apprenants, et ceci en nous référant au premier critère qui est le regard. La première catégorie, qui contient 10 apprenants, est celle où les apprenants affichaient tous un regard souriant qui coïncide avec des représentations et des sentiments positifs par rapport à la langue française. Il accompagne un mouvement fréquent des mains, tantôt des doigts qui se croisent et qui se décroisent, tantôt des mains qui bougent dans des directions précises pour illustrer un mot ou une phrase. Les mouvements de la tête se synchronisent avec ceux des mains, et s'orientent par rapport aux idées des locuteurs, voire leurs représentations. Quand, par exemple, l'idée est positive, le mouvement de la tête suit la direction de haut en bas,

quand elle est négative, c'est plutôt de gauche à droite. La posture du corps, elle, suit l'ensemble. En effet, si l'enquêté est emporté par ses idées, il a tendance à être agité. L'apprenante N°6 avait un regard craintif, elle était visiblement stressée et insécurisée, elle répétait les mêmes mots plusieurs fois, elle ne trouvait pas les mots pour exprimer ses idées et avait recours sans cesse, à la langue arabe. Avec un autre apprenant, elle représente la deuxième catégorie.

Quant à la troisième catégorie elle concerne trois apprenants dans le regard desquels, nous n'avions rien pu déceler, tant ils paraissaient neutres à tous les niveaux. Les mouvements des mains se limitaient à des doigts croisés où les pouces se roulaient de temps à autre. Le corps était dans une position stable pour l'ensemble des éléments de cette catégorie. L'un de ces apprenants, le N°4, avait manifesté des représentations coloniales par rapport à la langue française.

Une seule apprenante constitue la quatrième catégorie. Son regard que nous avons qualifié d'évasif, la distingue des autres enquêtés, et pour cause le sentiment d'insécurité qu'elle nous faisait parvenir à travers son regard, qui scrutait le vide à la recherche de mots - des mots que cette apprenante n'arrivait pas à trouver, chose qui la plongeait dans des moments de silence (aspect culminant d'insécurité linguistique), plus ou moins longs. Cette apprenante considère la langue française comme étant une langue difficile.

3.5. Synthèse des données visuelles

Nous pouvons affirmer à la suite de cette analyse que les représentations peuvent être traduites à travers l'image du corps, qui inclut le regard et les mouvements des parties les plus importantes, les mains et la tête, dans le cas de notre enquête. Aussi devons-nous souligner que les représentations investissent l'ensemble du corps humain tant sur le plan physique que sur le plan psychique. Selon les catégories qui se sont construites à travers notre analyse nous pouvons admettre que les apprenants adoptant un comportement positif, dans la mesure où ils souriaient et où ils accompagnaient leurs propos par des mouvements de la tête et des mains dans un souci de faire parvenir l'image qu'ils ont de la langue française – une image positive, tant les représentations qui l'accompagnaient l'étaient aussi. Ces apprenants transmettaient une certaine sécurité linguistique dans la mesure où ils arrivaient à s'exprimer, nonobstant le nombre d'erreurs commises (catégorie 1). Quand l'apprenant est perturbé par la question dont il ne détient pas la réponse, quand il cherche sans cesse les mots sans les trouver, quand, à court de français, il emploie l'arabe, il ne peut adopter une posture stable. En effet, il se retrouve en train de trop bouger son corps, de regarder dans le vide afin de fuir le regard de l'enquêteur. En pleine insécurité linguistique, cet apprenant perçoit négativement la langue

française qui le met dans cet *état* (catégorie 2). Quand le corps ne répond pas, cela veut dire que le cerveau ne s'est pas engagé dans le processus perceptif. Des apprenants au comportement neutre, qui ne dévoile aucune particularité quant à la perception du français, serait-ce de *l'indifférence* linguistique ? L'apprenant faisant part de représentations coloniales adoptait une posture calme, il voulait montrer qu'il n'était pas motivé par le français. Cette neutralité qui émane d'un état stable qui ne manifeste aucun intérêt, est source de représentations négatives (catégorie 3). Quelle apparence l'insécurité prendrait-elle dans une vidéo ? Comment peut-on la décrire. L'apprenante qui, à notre avis, incarnait le sens même de l'insécurité linguistique essayait tant bien que mal de répondre à nos questions, mais elle était souvent à court de mot en français, et des fois elle n'en trouvait pas en arabe. Son regard fuyant dénotait un état d'égarement psychique. De longs moments de silence la traversaient, l'éloignant à chaque fois un peu plus de la réalité. Elle semblait perdue. Elle dit que le français est une langue difficile, cette difficulté l'empêche de méditer sur la langue française.

Travailler sur la perception du français nous a fait traverser, des fois à notre insu, des zones du psychisme. Ces zones, nous le pensons, ont chacune une fonction bien précise. Les chercheurs dont nous avons consulté et exposé les travaux nous ont éclairé sur ces zones mais ils ne nous ont pas présenté un schéma d'ensemble de ce qui pourrait constituer un lien entre ces zones. Dans ce qui suit nous allons tenter d'esquisser la position de chaque zone perceptive par rapport à l'autre. Il s'agit, bien entendu, de la perception, des représentations et de l'imaginaire linguistique.

4. Perception, représentations et imaginaire linguistique. Convergence et/ou divergence ?

Dans la partie théorique nous avons présenté les trois concepts cités et qui constituent à notre avis, *une triade perceptive* tant ils se rejoignent, nous l'avons constaté, sur plus d'un plan. Dire que ces trois concepts sont convergents, c'est admettre qu'ils tendent tous vers la même direction, qu'ils accomplissent la même fonction et aboutissent au même produit perceptif. Ce qui sous-entend qu'il n'y a pas de différence entre eux. Or il existe bien une distinction que nous avons schématisée dans la figure ci-dessous et qui représente trois zones distinctes de l'espace perceptif par rapport au monde extérieur. En fait nous essayons en quelque sorte de tracer des frontières entre ces trois concepts de façon à les différencier et de connaître la nature de chaque *manifestation* perceptive que ce soit à travers la perception, les représentations ou l'imaginaire linguistique.

Nous pensons que ces trois concepts, qui servent de socle à notre travail de recherche, cohabitent dans le psychisme de l'être humain et traitent les images qui proviennent de

l'extérieur et auxquelles l'être est exposé, selon des degrés perceptifs différents. Aussi pensons-nous que la distance séparant chaque procédé du monde extérieur n'est pas la même. Nous avons donc, selon nos recherches et à travers notre enquête, hiérarchisé cette triade. Provenant de l'extérieur, l'information ou l'image est captée par nos sens, ce premier contact est pris en charge par la perception, ensuite cette même image se transformerait en représentations qui pourraient s'attarder dans notre imaginaire. Plusieurs interrogations doivent être traitées à ce niveau :

Est-ce que nous nous représentons tout ce que nous percevons ? Nous ne le pensons point, cela constituerait un énorme matériel à traiter pour le cerveau. Ce que nous nous représentons, ce sont les éléments qui ont trait à nos centres d'intérêt. Et dans l'ordre des choses nous enchainons avec la question suivante : tout ce que nous nous représentons traverse-t-il systématiquement notre imaginaire ? Nous pensons que le passage vers l'imaginaire n'est pas systématique et qu'il obéit à une sélection relative au degré d'intérêt comme ça a été le cas pour les représentations. Il en est de même pour la langue étrangère que l'apprenant perçoit. La construction des représentations ne se produira que si cette langue présente de l'intérêt pour lui, ce n'est qu'à ce moment que nous pouvons connaître l'impact que cette langue produit chez cet apprenant. Et plus l'impact est considérable plus l'image s'infiltré vers notre imaginaire donnant lieu à des interprétations plus personnelles et plus intimes. Cette réflexion nous a conduite à esquisser les strates perceptives dans le schéma ci-dessous et qui montre l'emplacement des strates l'une par rapport à l'autre.

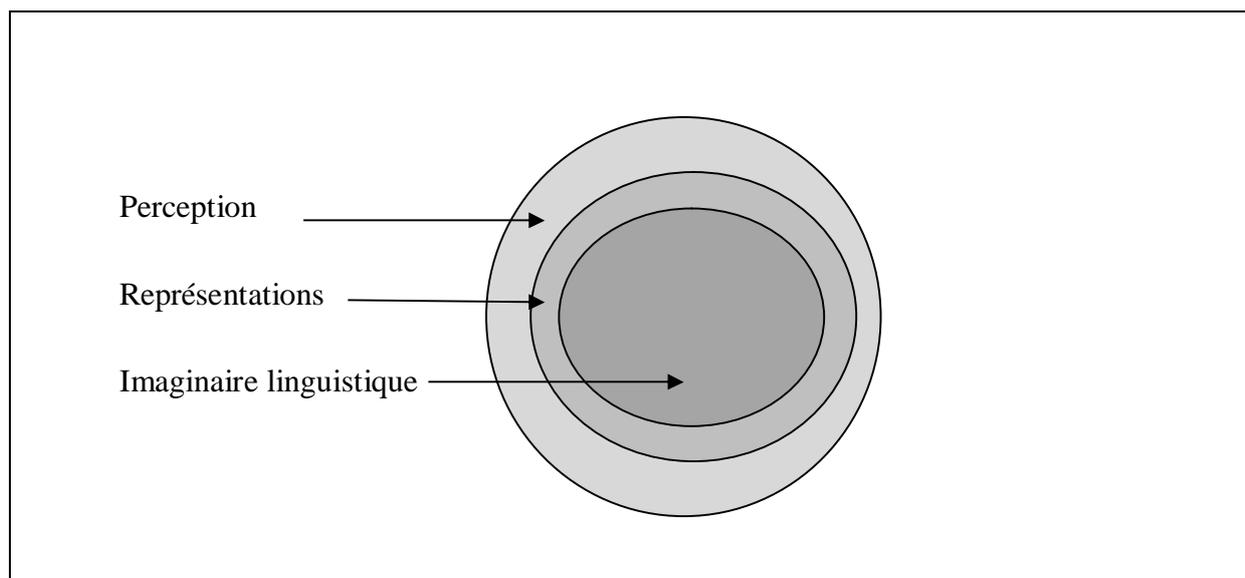


Figure n°1. Les strates perceptives

Sur une trajectoire rectiligne, nous obtenons la figure n°2. Au contact du monde extérieur, les *terminaisons* perceptives s'activent engendrant des représentations qui, à leur tour se transforment en (et dans) l'imaginaire (linguistique). Remarquons que la trajectoire s'étend au-delà de l'imaginaire, et pour cause cette incapacité à cerner les zones du psychisme.

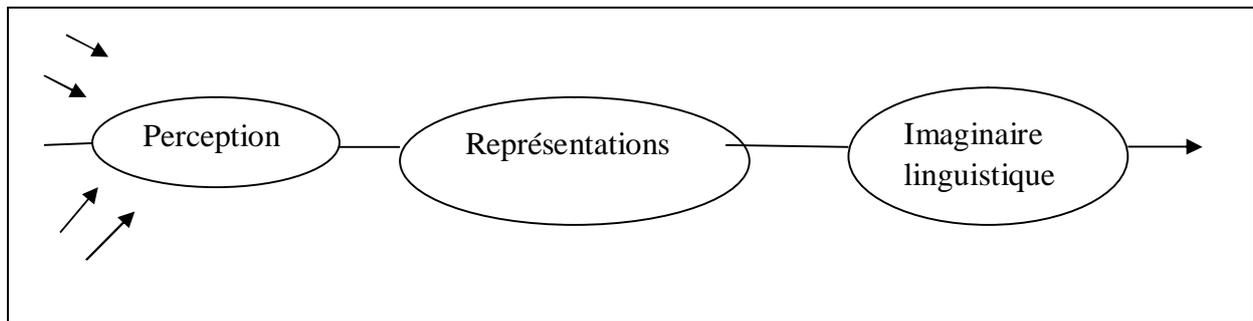


Figure n° 2. La trajectoire perceptive

5. Synthèse et mise en évidence du processus perceptif dans l'ensemble des trois corpus

À travers nos questions, nous aspirions à couvrir tous les volets de la notion de représentations, qui d'après Maurer, cité par Blanchet & Chardenet (2011), peut réunir *des réalités très différentes* :

- des représentations qui prennent en charge le répertoire linguistique des locuteurs, et qui permettent de bien estimer l'aspect plurilingue admis par les informateurs. Elles sont liées aux questions sur les langues que parlent ces informateurs.
- des représentations en relations avec les circonstances d'*usage social* des langues dans le quotidien des apprenants : à la maison, au travail...
- des représentations qui concernent le niveau de langue, il s'agit plus particulièrement des compétences à l'oral comme à l'écrit. Aussi s'agit-il des moyens d'acquisition des langues.
- « *enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux. Comment perçoivent-ils ces langues ? Opèrent-ils des hiérarchisations entre elles ? Sont-elles vues de manière positive ou négative ? À quel univers de références sont-elles associées (religion, travail, modernité, tradition, avenir, sciences, etc.) ?* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 228)

Les trois premiers types de représentations sont considérés comme des *représentations de pratique*, leur rôle est de dépeindre la vision qu'ont les locuteurs des usages linguistiques. Le quatrième type, quant à lui revêt « *une plus forte valeur heuristique : il peut permettre d'expliquer les choix faits par les sujets en matière de pratiques linguistiques, il se situe en amont de ces choix et peut les motiver.* » (Ibid : 229). Maurer et Desrousseau préfèrent parler de *déclarations de pratiques linguistique* de la part des locuteurs plutôt que de représentations qu'ils préfèrent réserver aux « *images renvoyant effectivement à une dimension sociale.* » (2013 :18).

À travers la synthèse de notre corpus, il nous a été possible de repérer le lien qui se tisse entre la nature de la perception et le résultat engendré par cette perception. Les réponses des apprenants au questionnaire, leurs réactions dans l'entretien et leurs gestes dans les vidéos ont montré que l'on ne peut qu'être le résultat de notre perception. C'est-à-dire que ce que nous pensons et ce que nous faisons ne vient pas du néant, c'est la conséquence de ce que nous transmet notre perception, de ce que nous procure nos représentations et de ce que nous dicte notre imaginaire.

Cette analyse interprétative nous a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle la nature des représentations affecterait le processus d'apprentissage des langues étrangères. Les représentations, jadis défavorables au français, lui sont devenues favorables grâce à l'amélioration du niveau de langue des apprenants. L'apprentissage guidé que leur procurent les écoles privées leur a permis de changer leur vision de cette langue étrangère et les a aidé à mieux appréhender cette langue.

Castellotti et Moore soulignent l'importance des représentations sociales dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, « *Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues.* » (2002 : 6). Il était important pour nous de savoir quelles étaient les représentations des apprenants de leurs propres pratiques de la langue française. C'est à travers leurs représentations que nous avons découvert l'origine de leurs problèmes d'apprentissage de cette langue. Et à travers ces mêmes représentations nous avons su d'où leur (re)venait cet intérêt pour cette langue. «*La beauté de la langue, celle du pays où on la parle, l'utilité pour les voyage (...) : autant d'images de la langue qui composent un système de valeurs positives qui vont déterminer l'envie d'apprentissage.* » (Maurer & Desrousseau, 2013 : 24).

La nature des représentations est donc pour beaucoup dans l'apprentissage, elle affecte positivement le comportement des apprenants, « *les attitudes positives facilitent en général le processus d'apprentissage d'une L2* » (Lasagabaster, 2006 : 401). La langue cible est perçue,

entre autres, « *comme la langue de prestige, outil de promotion sociale et d'insertion sur le marché du travail, instrument de distinction.* » (*Ibid* : 326)

Le français est considéré comme une langue étrangère en Algérie. Travailler sur les représentations permet de cerner le degré de cette « étrangeté » chez les apprenants. « *Le degré d'étrangeté que cette langue suscite varie selon les individus et dépend des représentations qu'ils possèdent de la distance linguistique, géographique ou culturelle qui sépare la langue en question de la langue maternelle.* » Estela Klett, citée par (Blanchet & Chardenet, 2011 : 531). L'exploitation des représentations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues permet aussi de dépasser les stéréotypes. (Castellotti & Moore, 2002), « *parce que les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre.* » (*Ibid* : 6). L'étude des représentations est utile dans le sens où elle permet de repérer les points communs que les apprenants soulignent dans leur perception de la langue de l'autre. L'altérité est un champ d'investigations propice pour améliorer le processus d'apprentissage des langues. « *À l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir.* » (*Ibid* :13). Le rôle éminent des représentations dans l'acquisition des langues nous conduit à adopter une politique linguistique appropriée qui favorise la prise en charge de ces représentations et par les chercheurs et par les tenants de la politique linguistique en Algérie. Pour clôturer notre synthèse, nous pouvons résumer notre réflexion sur la perception en tant que source de l'acte représentationnel et en tant que chemin vers l'imaginaire linguistique en précisant le fait que cette perception est tributaire de la prise de conscience du niveau de maîtrise de la langue ainsi que du degré d'insécurité (ou de sécurité) linguistique. Ce sont ces deux facteurs qui préciseront la nature de la perception de la langue chez les apprenants.

Au moment de clôturer notre synthèse, un évènement est survenu. Nous avons reçu au niveau du CEIL, un courrier émanant de la direction de l'éducation où il était question de proposer une offre de formation pour les enseignants dans le cadre d'une convention entre les deux parties. Nous avons effectué une petite recherche pour remonter à la source de ce *projet pédagogique* qui concerne la wilaya de Biskra. La ministre de l'éducation nationale, Houria Benghebrat a convoqué les dix directeurs d'éducation de dix wilayas du Sud de l'Algérie dans le cadre du *Séminaire régional des wilayas du Sud pour l'analyse et l'étude des résultats des langues étrangères aux examens de fin des cycles (5AP, 4AM, et 3AS)*, qui s'est déroulé à Laghouat du 28/07/2015 au 01/08/2015. Le séminaire s'est tenu suite aux résultats non

satisfaisants obtenus aux examens cité *supra*. L'objectif du projet est d'améliorer le niveau des élèves du primaire et du moyen en langue française, et ceux du secondaire, en langue anglaise.

Le projet ne concerne les élève qu'indirectement, puisqu'il s'agit de former les enseignants, qui, toujours d'après la même source, se trouvent en difficultés tant sur le plan linguistique que pédagogique au sein de leurs classes. Ils sont 540 enseignants de français et 120 d'anglais. Il s'agit donc d'une opération de recyclage des enseignants dont le but est d'améliorer leur niveau et par conséquent améliorer celui de leurs élèves. Une formation au CEIL a été proposée comme solution par la ministre. Neila Benrahal (2015), précise que la ministre a exigé une étude détaillée, et des statistiques précises sur chaque établissement scolaire.

Si nous mentionnons ce projet à ce stade de notre thèse, c'est parce que nous y voyons à la fois une opportunité et une réponse à nos questionnements quant à l'échec linguistique dont sont sujets les élèves en Algérie. Nous voyons s'ouvrir devant nous une possibilité pour remédier à ce problème ne serait-ce que partiellement. Ce serait le début d'un changement. La proposition de formation que nous sommes en train de préparer avec la collaboration d'une équipe du domaine se fera sur l'intervalle de trois ans. Ce que nous avons remarqué en étudiant le projet, c'est qu'à aucun moment il n'était question des réflexions des enseignants sur le problème. Ce sont uniquement les inspecteurs qui faisaient le descriptif de la situation.

La première étape de notre offre de formation consistera à soumettre aux enseignants, un questionnaire pour cerner leur perception de la langue étrangère qu'ils enseignent. Il s'agira donc d'une approche représentationnelle qui nous renseignera sur l'image de la langue enseignée chez ces enseignants et à travers laquelle nous essayerons de dégager les raisons de leur échec linguistique pour remédier à celui de leurs élèves.

Conclusion :

Dans cette partie nous avons parcouru les données récoltées par le biais de notre questionnaire qui totalise 35 questions et qui a été distribué à 150 apprenants inscrits dans quatre écoles privées et dans le CEIL de l'université de Biskra, qui nous ont servies de terrain d'enquête. Nous avons traité pas moins de 5250 réponses que nous avons d'abord représentées par des graphes et ensuite nous les avons soumises à une analyse herméneutique afin de dégager les indices susceptibles d'amener des éléments de réponse à nos questionnements du départ. Des questionnements qui s'articulent autour du rôle des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment celui du français par les apprenants algériens. Les réponses des apprenants ont confirmé nos hypothèses.

Rappelons-le nous avons proposé l'idée selon laquelle l'écart par rapport à la norme qui gère la langue peut générer une perception négative de celle-ci. Une perception qui conduit l'apprenant à construire des représentations qui, elles aussi, sont négatives. Une ACM appliquée à ce premier corpus n'a fait que confirmer les résultats de notre première analyse, plus encore, elle a affiné notre réflexion à travers les corrélations qu'elle a permis de tracer entre les individus et les variables.

Nous avons abouti aux mêmes résultats, à travers les entretiens que nous avons réalisés avec 21 apprenants, 116 mn16s, de parole libre que nous avons eue du mal à cerner, tant elle était spontanée et riche. Les informations véhiculées par l'entretien ont confirmé celles obtenues par le biais du questionnaire. Il est à signaler que les apprenants étaient plus productifs pendant l'entretien et s'en est là l'un des avantages de cet outil d'enquête. Il nous a été particulièrement contraignant de transcrire la parole des enquêtés, mais transcrire leurs gestes, là résidait le vrai challenge pour le chercheur débutant que nous estimons être. Nous avons essayé de nous inspirer des travaux entrepris dans ce domaine, mais nous avons découvert qu'il n'y en avait pas beaucoup, et ceux qui existaient n'offraient pas tous la même méthode d'analyse d'un corpus visuel. Ce corpus filmé nous a permis d'accéder à une autre dimension de l'enquête. Aller à l'origine même de la perception, découvrir la représentation dans le regard, dans le geste avant de l'entendre de la bouche de l'apprenant. Il nous était facile de deviner, à travers l'expression du visage, les mouvements des mains et de la tête, la posture du corps, ce que l'apprenant pensait de la langue française et qu'elle en était sa perception.

Toujours à travers les résultats de l'enquête, nous avons essayé d'esquisser la relation qui pourrait exister entre la perception, les représentations et l'imaginaire linguistique. Nous sommes parvenue à l'idée que ces trois notions forment un continuum dans le psychisme de l'apprenant. Elles servent d'écrin à ses manifestations en contact avec son environnement. Elles lui procurent cette autre version du monde. Une version qui lui est propre, personnelle et qui porte l'empreinte de ses valeurs et de ses croyances.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans *les représentations sociales* (1989 : 9-43), Denise Jodelet a proposé une « bibliographie générale sur les représentations sociales ». Ce qui a attiré notre attention, c'est le nombre de références répertoriées dans cette bibliographie. En effet il n'y a pas moins de 250 ouvrages et 325 articles, en plus de 20 ouvrages et revues consacrés exclusivement aux représentations sociales, et 114 auteurs ayant contribué à la revue du *Réseau international de communication sur les représentations sociales*, et c'était en 1989. Nous ne pouvons donc pas prétendre que l'étude des représentations soit un phénomène récent. Si nous commençons notre conclusion avec cette allusion à leur apparition sur la scène mondiale, ce n'est que pour souligner leur inexploitation effective sur le terrain et plus précisément, en Algérie. Et c'est ce qui nous a motivée à adopter ce sujet de recherche.

Le concept de *représentation* a relancé la recherche dans les domaines sociolinguistiques, ouvrant ainsi un champ d'investigation sur des terrains jusqu'alors inabordables tant les outils existants ne répondaient pas aux critères des recherches en cours.

À l'instar des autres sciences, la sociolinguistique a eu recours aux représentations pour expliquer bon nombre de phénomènes et pour résoudre les problèmes affectant les langues et leurs locuteurs.

La perception d'une langue joue un rôle déterminant dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Savoir comment l'apprenant perçoit la langue qu'il apprend est primordial pour lui procurer le moyen adéquat pour atteindre son objectif. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de travailler sur la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. Dans un premier temps, notre objectif était de découvrir les obstacles qui se dressent entre les apprenants et la langue française, à travers leurs représentations de cette langue. Dans un second temps, c'était celui d'analyser ces représentations pour essayer, éventuellement, de permettre la construction de stratégies didactiques afin de faciliter l'apprentissage de cette langue.

Afin de mieux cerner le rôle ainsi que l'action des représentations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous avons remonté à la source de cette notion. Nous pensons que la perception constitue le premier pôle de ce que nous avons appelé *triade perceptive*. En termes d'architecture, la perception serait la base. En effet nous ne pouvons-nous représenter un objet si nous ne le percevons pas en premier. Ce premier contact met l'objet en question sur l'orbite où gravitent les représentations. Notre travail sur la perception nous a éclairée sur ce procédé et sur sa construction au contact du monde extérieur. En effet il nous a permis de découvrir la relation entre nos sens, notre esprit, et le monde perçu. Ce dernier procure à notre perception la matière perçue. Parmi les théories et les approches que nous avons citées, l'approche écologique de James Gibson est celle qui nous a

le plus intéressée. En effet, Gibson est allé au-delà de la relation directe qui lie l'être humain au monde extérieur, au-delà du contact direct entre nos sens et ce monde. Il insiste sur la manière avec laquelle nous abordons le monde, comment nous le voyons. Pour lui l'étude de la relation avec l'environnement est primordiale pour la compréhension du processus perceptif. L'approche écologique de Gibson nous a orientée quant aux démarches à suivre pour corriger le parcours didactique de nos apprenants.

Le deuxième pôle, quant à lui renvoie aux représentations. Il est vrai qu'il y a beaucoup de travaux qui traitent de la relation des représentations à l'apprentissage des langues étrangères dans le monde, mais nous avons remarqué qu'en Algérie, cette piste est peu exploitée par les tenants du domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ceci explique sans doute l'échec linguistique dont font l'objet les apprenants, plus particulièrement ceux du français. Aussi espérons-nous pouvoir contribuer à changer la manière d'aborder les problèmes qui ont trait à l'enseignement du français en Algérie. Les représentations sont ces images que nous nous construisons au contact de notre environnement, elles sont importantes dans la mesure où elles nous révèlent le contenu de notre subconscient, ce que nous voudrions qu'il soit. D'où l'importance de leur exploitation dans le domaine des langues. À travers les fonctions des représentations, nous sommes parvenue à comprendre la relation entre nos apprenants et leur environnement social, et l'influence que génère cet environnement sur la nature des représentations de la langue française.

Le troisième pôle de notre triade perceptive concerne l'imaginaire linguistique, qui constitue, lui aussi, un domaine de recherche où puisent les chercheurs pour apporter des éléments de réponse à leurs interrogations concernant les langues et leur enseignement. L'imaginaire linguistique donne accès à une zone plus personnelle de l'être, à l'imagination qui a trait à l'abstrait, au psychisme. Le locuteur puise dans son imagination les images qu'il utilisera pour rendre compte de sa vision des choses. Rappelons que l'imagination se construit sur le réel, sur l'environnement.

Quant à la relation entre la perception, les représentations et l'imaginaire linguistique, et bien que les trois concepts aient des aspects en commun, ils présentent des différences que nous n'avons pas toutes cernées. Néanmoins nous sommes arrivée à esquisser une différence qui réside dans la hiérarchisation de ces trois concepts. Nous pensons que, par ordre de profondeur dans le psychisme en allant de l'extérieur vers l'intérieur, la perception constitue la première strate. Donc nous percevons en premier. La deuxième strate concerne les représentations, qui prennent en charge le traitement de ce que la première strate leur a envoyé. La troisième strate représentée par l'imaginaire s'occupera d'installer l'élément d'abord perçu, ensuite représenté dans l'imaginaire, le revêtant ainsi d'un aspect plus

personnel, plus intime. L'objet extérieur est donc d'abord perçu, ensuite représenté, et enfin placé dans l'imaginaire. Ceci dit nous avons clôturé notre partie théorique avec la notion de norme et celle d'insécurité linguistique. Ce choix nous a été imposé par la logique des choses. Travailler sur la perception du français implique un travail sur la norme qui gère cette langue. Le non-respect de cette norme induit le locuteur en insécurité linguistique.

L'enquête que nous avons menée sur le terrain a permis la construction d'un corpus multidimensionnel : écrit, oral, et visuel. L'analyse de ce corpus s'est faite sur différentes étapes. L'analyse quantitative a révélé un nombre important de détails relatifs à la construction des représentations.

L'analyse qualitative, quant à elle, a permis l'*inférence* d'informations en relation avec la production des représentations chez les apprenants. En fait nous nous sommes retrouvée en train de faire une analyse du contenu manifeste ainsi que du contenu latent. Les deux types de contenu véhiculaient des informations importantes. Le message transmis par l'apprenant a été pris en charge dans son contexte et suivant les codes imposés par l'émetteur lui-même.

À l'issue de cette analyse, nous avons pu dénombrer quatre catégories thématiques, à savoir : le profil socioprofessionnel et langagier des apprenants, le contenu culturel, le contenu linguistique et le contenu sociolinguistique. Les données récoltées d'après les informations personnelles sur les apprenants, ont révélé une forte présence féminine dans notre échantillon ainsi qu'un grand nombre de jeunes apprenants dont la plupart sont étudiants. Quant à la biographie langagière, elle nous a renseignée sur la (ou les) langue (s) pratiqué (es) par nos apprenants, elle nous a permis de constater que le français n'est pas (ou n'est plus) pratiqué à l'intérieur de la majorité des foyers de nos informateurs, néanmoins, ces derniers disent le pratiquer à l'extérieur. La deuxième catégorie de contenu, est culturelle, elle nous a dévoilée les connaissances des apprenants dans le domaine de la culture française. Nous avons pu voir que beaucoup d'entre eux n'avaient pas idée des aspects de la culture française. Cet écart par rapport à la culture est généré par l'écart par rapport à la langue. L'insécurité linguistique a donc entraîné chez ces apprenants une insécurité culturelle. Ce qui nous conduit à aborder le contenu linguistique de nos données. D'après les réponses des apprenants il y a une prise de conscience par rapport à l'action même de vouloir apprendre ou réapprendre la langue française. Une prise de conscience aussi par rapport à leur niveau de langue. Ils reconnaissent être en deçà du niveau requis. Cet état de conscience les prédispose à être plus réceptifs et plus attentifs aux enseignements qu'ils reçoivent. Surtout qu'ils disent être victimes du système éducatif qui ne leur a pas procuré les circonstances favorables qu'il était supposé garantir et qu'il est responsable de l'échec linguistique dont ils font désormais l'objet. À ce niveau de l'enquête nous avons mentionné l'impact de l'arabisation, en tant que

politique linguistique, sur le recul du niveau de pratique de la langue française chez les Algériens. D'ailleurs, les apprenants des écoles privées, qui constituent notre échantillon, étaient presque unanimes, quant au rôle joué par l'arabisation dans la dégradation du statut du français en Algérie. Aussi reprochaient-ils à leurs enseignants (ceux qu'ils avaient eu dans le passé), de trop utiliser l'arabe en classe de français, et affirmaient que cette utilisation était la conséquence de la non maîtrise de la langue française par ces enseignants.

Le choix, de ces apprenants, de suivre des cours de langue payants, n'est pas gratuit. Tout au contraire, il émane d'une prise de conscience de l'importance des langues étrangères, notamment le français. Un choix réfléchi qui engendre un engagement actif dans l'opération d'apprentissage et qui accroît les chances de réussite de cette opération. Ces apprenants, jadis démotivés par les circonstances qu'ils ont qualifiées de défavorables, s'investissent dans le processus d'apprentissage et fournissent des efforts pour aboutir à un résultat positif. Ce changement d'attitudes est en soit révélateur, dans la mesure où il est considéré comme un indice de changement de polarité, du négatif au positif, de la démotivation à l'envie de réapprendre le français. Le changement d'attitudes envers les langues et leur apprentissage engendre un changement au niveau de la perception. En effet les représentations négatives se transforment en représentations positives suite au changement attitudinal, et cela du côté de l'enseignant et de celui de l'enseigné. Il s'agit, en fait d'un consensus entre les deux parties pour qu'aboutisse le processus d'enseignement/apprentissage.

Aussi avons-nous constaté, à ce niveau de l'enquête et à travers l'analyse des données récoltées par le biais du questionnaire que les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française étaient négatives. Ils qualifiaient cette langue de *difficile*, *mauvaise*, *détestable*, il y a ceux qui l'associaient au colonisateur. La polarité des représentations s'est inversée chez ces apprenants après s'être inscrits dans des écoles privées pour apprendre le français. Cette langue est devenue *aimée*, *prestigieuse*, voire *indispensable*. Les apprenants affirment être conscients de l'importance de la maîtrise des normes qui gèrent cette langue. Cette maîtrise leur assure une sécurité linguistique qui les met à l'abri du sentiment d'insécurité linguistique qu'ils avouent avoir en essayant de parler le français, mais qu'ils essaient d'atténuer en maîtrisant autant qu'il leur est possible les normes qui gèrent la langue française.

Il est à signaler que les représentations positives envers les langues entraînent des sentiments positifs qui peuvent affecter le processus d'apprentissage dans le sens où ils contribuent à motiver les apprenants et à les inciter à aller vers la langue cible. Cette perception positive est due aussi au fait que nos apprenants ont du français une image

positive, en effet la majorité pensent que cette langue jouit d'un statut important en Algérie et qu'elle a de l'avenir dans ce pays.

Notre recours à une analyse des correspondances multiples s'explique par le fait que nous voulions mettre en exergue les liens éventuels entre les individus et les variables. Aussi avons-nous obtenu six groupes d'individus partageant chacun les mêmes caractéristiques. Nous citerons le groupe 1 et 2, et pour cause le nombre important de caractéristiques partagées par les individus qui les constituent. Pour le premier groupe, il s'est avéré que les apprenants qui n'ont pas un niveau universitaire ne pratiquent pas le français, et disent ne pas le maîtriser. Cette catégorie n'a donné aucune représentation du français. La distance qui sépare ces apprenants de la langue française est telle, qu'elle les empêche de construire des représentations ou d'exprimer des sentiments. Ce qui est intéressant c'est que nous n'avions pas prévu ce cas dans notre étude. Nous pensons que nous sommes en face d'une situation extrême d'insécurité linguistique. Le cas du deuxième groupe s'oppose à celui du premier. En effet les apprenants de ce groupe sont tous universitaires, ils disent bien maîtriser la langue française, ce qui les place hors de la portée du sentiment d'insécurité linguistique. Par conséquent ils ont du français des représentations positives. Nous pouvons donc constater que les représentations sont mesurées à l'aune de la maîtrise de la langue convoitée.

Ces constatations nous ont été confirmées à travers l'analyse des entretiens avec les apprenants. Il est certain que l'entretien est un outil d'enquête recommandé dans le sens où il offre un corpus oral, authentique et direct. L'expérience du face à face avec les enquêtés, a levé le voile sur la dynamique représentationnelle qui s'opère dès qu'il s'agit, pour l'apprenant, de partager sa vision de la langue française. Donner libre cours à ses idées, à sa parole, ne peut qu'être d'un apport considérable à l'étude de la perception. La voix, le ton, l'hésitation, et même, ou surtout, le silence, constituent des indices qui informent sur la nature des représentations du français chez ces apprenants. L'entretien donne la version originelle des pensées, des impressions, et aussi transmet-il ce qui se trame dans l'imaginaire linguistique des apprenants. L'insécurité linguistique est, elle aussi, aisément détectable dans la voix des enquêtés qui avouent leur incapacité à pratiquer la langue française. L'étude transversale à laquelle nous avons soumis les données de notre questionnaire nous a permis de faire le relevé des représentations du français chez les enquêtés dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement de départ. L'étude longitudinale, quant à elle, nous a permis d'évoluer au cœur même des représentations et de chercher après les causes qui ont conduit à leur construction.

Le corpus visuel obtenu par le biais des vidéos des entretiens, nous a dévoilé un autre aspect dans l'étude des représentations. Ces dernières sont détectables, nous l'avons vu, à

travers l'écrit, l'oral mais aussi et surtout, à travers le visuel. Ce corpus visuel nous a permis de constater que la nature de la représentation peut être traduite par des gestes, ceux des mains ou de la tête, par exemple. Que le regard peut informer sur l'état d'insécurité (ou de sécurité) linguistique dans lequel se trouve l'apprenant. Que le corps peut parler sans dire un mot, mais simplement en réagissant par rapport à un objet, la langue française dans notre cas.

Venons-en, à présent, aux résultats obtenus suite à notre enquête. Rappelons que dans ce travail de recherche, nous nous sommes proposée de produire une série de réflexions sur les représentations et leur rôle dans l'appropriation linguistique. Aussi sommes-nous parvenue à confirmer nos hypothèses. En effet, à travers les réponses des apprenants au questionnaire, et à travers leurs interactions dans l'entretien, et aussi à travers le corpus visuel, nous avons pu constater que :

- Le statut de la langue française dans l'Algérie d'aujourd'hui est différent de celui des trois dernières décennies du siècle dernier. Les Algériens veulent renouer avec cette langue. Malgré son *étrangeté*, le français attire de plus en plus de locuteurs qui aspirent à le perfectionner en s'inscrivant dans des écoles privées de langues étrangères. Notre enquête au sein des écoles privées et dans le CEIL de l'université de la ville de Biskra, nous a permis d'être témoin de ce retour en masse vers cette langue, longtemps négligée par les Algériens. Un retour dû essentiellement aux nouveaux besoins de ces Algériens qui voient en la langue française une opportunité pour une ascension sociale ou professionnelle. Certains veulent l'apprendre pour partir étudier en France, d'autres veulent enrichir leur curriculum vitae.

- Les différences sociales, culturelles et linguistiques que nous avons observées en analysant notre corpus et en revoyant en boucle les vidéos des entretiens, nous ont dévoilé la multiplicité de la réalité perceptive. En effet, il y a autant de *façons* de percevoir le français qu'il y a de catégories d'apprenants. Ce qui crée cette multiplicité est sans doute le degré de maîtrise de la langue française.

- L'écart observé par les apprenants par rapport aux normes qui gèrent le français et que nous avons pu constater à travers leurs réponses au questionnaire, en ce qui concerne l'écrit, et à travers leurs interactions, en ce qui concerne l'oral, informe pour beaucoup sur leur niveau réel en langue française. Cet écart nous renseigne sur la situation de sécurité/insécurité linguistique de ces apprenants. Nos résultats nous ont confirmé le fait que le concept d'insécurité linguistique est un facteur déterminant dans la construction des représentations chez les apprenants de français. En fait c'est ce qui précise la nature même de ces représentations. Les apprenants insécurisés ont du français une perception négative qui les empêche d'apprendre cette langue. La nature des représentations devient, de ce fait très liée à l'état de sécurité de l'apprenant.

- Travailler sur la perception du français chez les apprenants revient à s'interroger sur la nature des représentations que ces apprenants ont de cette langue. Ceci constitue, non pas une piste de recherche, mais tout un domaine à défricher, dans le but de dégager une méthodologie de travail dans une perspective représentationnelle aspirant à relancer la dynamique linguistique dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie.

Outre ces constatations nous pouvons affirmer que pour étudier le phénomène de la perception dans une perspective représentationnelle, qui permet à son tour d'expliquer ce qui se passe au niveau de l'imaginaire linguistique des apprenants d'une langue étrangère, il est insuffisant d'utiliser une seule et unique méthode d'enquête telle le questionnaire. La perception ne peut être correctement mise en évidence qu'à travers le contact direct qu'offre l'entretien *filmé* comme méthode d'enquête de terrain. Il ne nous a pas été possible d'exploiter l'ensemble de notre corpus, vu sa diversité et la quantité d'informations qu'il renferme. Nous sommes même venue à penser qu'il renferme encore une partie non négligeable de données susceptible de nous éclairer davantage sur les phénomènes que nous avons tenté d'expliquer dans notre travail de recherche.

Rappelons que notre travail s'inscrit dans le champ général de la sociolinguistique, dans le cadre plus particulier des représentations sociales. Il nécessite en amont une large connaissance dans le domaine sociolinguistique et en aval, une bonne maîtrise des processus représentationnels. L'un des résultats récurrents de notre enquête réside dans l'importance de l'exploitation des représentations dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, d'une manière efficace. C'est aussi (re) considérer le statut de l'apprenant en étudiant ses besoins, en matière de langues, qui serviront à cerner les objectifs de leur apprentissage. Les attitudes reflètent la perception que les individus ont du monde. Les attitudes ainsi que la motivation des apprenants sont un facteur clé dans l'apprentissage des langues étrangères. (Lasagabaster, 2006). Les représentations façonnent les attitudes des apprenants envers les langues et leur apprentissage. Ce sont elles qui garantissent leur acquisition.

Le nombre ainsi que la nature des qualificatifs dont les apprenants ont usé pour dépeindre leur perception de la langue française informe sur cette perception multiple. Cette large palette où se mélangent les nuances de l'amour et de la haine, de l'admiration et du mépris, de la sécurité et de l'insécurité, rappelle, en partie, à l'esprit, les mots d'Anatole France « *La langue française est une femme. Et cette femme est si belle, si fière, si modeste, si hardie, touchante, voluptueuse, chaste, noble, familière, folle, sage, qu'on l'aime de toute son âme, et qu'on n'est jamais tenté de lui être infidèle.* » (1921 : 174)

Il n'est guère facile ni même évident d'apprendre une langue étrangère, raisons pour lesquelles les chercheurs travaillent sans relâche sur les moyens qui pourraient favoriser le plus l'acquisition de ces langues. Les représentations ont été sollicitées par ces chercheurs pour leur aspect malléable et renouvelable. En effet elles peuvent être changées pour être mieux réorientées suivant les objectifs qui leur sont assignés. Nous percevons une image, et nous en construisons une autre.

Ce double processus d'intériorisation et d'extériorisation des représentations a permis de regarder des deux côtés du « miroir ». Il a permis un balayage simultané de la perception négative et de la perception positive de la langue française. Opération qui ouvre une double voie de recherche qu'il faudrait aborder en même temps. En effet, il faut travailler en même temps sur les deux polarités perceptives pour mettre le doigt sur les causes réelles de l'échec linguistique dont nos apprenants sont sujets. Rappelons que les représentations sont désormais proposées comme outil de recherche sollicité dans le domaine de l'enseignement des langues à travers le monde. Mais ce que nous constatons, c'est qu'elles ne sont pas prises en charge comme tel en Algérie. Ce qui serait intéressant c'est qu'une commission émanant des deux Ministères, celui de l'éducation nationale et celui des études supérieures et de la recherche scientifique se mobilise, œuvre et propose un projet didactique où il serait question de programmes construits sur une base contenant des données sur la perception des langues étrangères dont le français, en Algérie. Bien entendu, ce projet mobiliserait une grande équipe d'enseignants chercheurs volontaires. En levant le voile sur la réalité des représentations du français chez les apprenants algériens il serait possible d'ajuster les programmes selon ces mêmes perceptions. Pouvons-nous parler alors de français sur objectifs perceptifs (FOP) qui serait à l'aune de la perception ?

En s'appuyant sur les résultats de notre enquête, nous pouvons affirmer que le problème de l'apprentissage de la langue française en Algérie, persiste. Les raisons déjà connues à travers les multiples études qui ont été entreprises sur le terrain, n'ont pas été suffisamment prises en charges par les responsables du domaine - une situation qui semble prendre une tournure nouvelle avec la ministre actuelle de l'éducation nationale qui essaye de traiter les problèmes du secteur avec perspicacité. Nous avons fait allusion, dans notre thèse, au travail qu'elle a entrepris à la fin de l'année scolaire 2014/2015, en l'occurrence dans les wilayas du sud, concernant les résultats d'examen, entre autres, ceux des langues étrangères. La ministre a apporté des suggestions nouvelles pour améliorer le niveau des élèves en langues étrangères, et plus particulièrement en français, cette langue qui fait preuve d'un dynamisme évident tant elle est sollicitée par les Algériens. La ministre a impliqué la

collaboration des CEIL, sachant que celui de Biskra est le seul à avoir entrepris ce type de formation.

Ayant éclairé autant qu'il nous a été possible les nuances autour des notions étudiées dans notre travail, nous pensons que le fait de les exploiter sur le terrain résoudrait une partie non négligeable des problèmes de l'apprentissage de la langue française en Algérie où la dynamique linguistique obéit à des facteurs socioculturels et politiques. Aussi, à travers notre travail de recherche, avons-nous pu démontrer qu'il faut tout un dispositif pour changer les attitudes envers les langues étrangères et leur enseignement/apprentissage.

Pour clôturer notre thèse nous pensons que nul ne peut prétendre à l'exhaustivité d'un travail de recherche, et tel est notre cas. Chaque aboutissement n'est qu'un autre point de départ vers de nouvelles pistes de recherche. Nous sommes consciente que le présent travail de recherche pourrait encore révéler d'importantes informations et que le corpus exploité ne l'a été qu'en partie. Le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie nécessite l'intervention de plusieurs facteurs afin de remédier à l'échec linguistique dont il fait l'objet. Nous espérons, à travers ce travail, pouvoir contribuer, ne serait-ce qu'en partie à atténuer cet échec. Aussi aspirons-nous à redessiner les contours de la perception du français chez tous les Algériens afin qu'ils puissent mieux le pratiquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J.-C. (1987) : *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, DelVal.
- ABRIC, J.-C. (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- ADAMOU, E. (2002) : Peut-on prévoir la dynamique lexicale ? in Houdebine- Gravaud, Anne.-Marie. (éd): *L'imaginaire linguistique*, Paris L'Harmattan, p.p. 31-36.
- ADAMOU, E. (2003) : *Le rôle de l'imaginaire dans la néologie scientifique à base grecque en français*, in *La linguistique* 1/2003 (Vol.39), p.97-108.
- ADAMOU, E. (2003) : *le rôle de l'imaginaire dans la néologie scientifique à base grecque en français*, in *La linguistique* 1/2003 (Vol.39), p.97-108.
- AUGER, N., DERVIN, F., & SUOMELA-SALMI, E. (2009) : *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan.
- AUROUX, S. (1991) : *Lois, normes et règles*, in *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 13, fascicule 1. « Épistémologie de la linguistique » p.p. 77-107. url : [/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1991_num_13_1_2325](http://web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1991_num_13_1_2325). Consulté le 31 juillet 2015.
- BARBARAS, R. (2009) : *La perception: essai sur le sensible*, Paris, Vrin.
- BARBOT, M-J. Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation, in Auger, Nathalie, Dervin, Fred & Suomela-Salmi, Eija. (éd). (2009) : *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, p.p. 19-39.
- BARRIER, G. & PIGNIER, N. (2002) : *Sémiotiques non verbales et modèles de spatialité*, Limoges, Presses Univ. Limoges.
- BAVOUX, C., PRUDENT, L.-F. & WHARTON, S. (2008) : *Normes endogènes et plurilinguisme: aires francophones, aires créoles*, Lyon, ENS Editions.
- BAYLON, C. (2003) : *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Paris Nathan.
- BEDJAOUI, N. (2010) : « L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du français en Algérie », in *Revue de la faculté des Lettres et des Langues Université Mohamed Kheider Biskra*, n°06, <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/2976/1/bedjaoui%20nabila.pdf>
- BEDJAOUI, N. (2012) : « L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue « étrangère » et l' « étrangeté » d'une langue », in *Revue de la faculté des Lettres et des Langues Université Mohamed Kheider Biskra*, n°10-11, <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fll/article/view/828>

- BENRAHAL, N. (2015) : « Éducation Nationale: Conclave des directeurs des wilayas du Sud » du 28 juillet au 1er août à Laghouat, in *Sud Horizons*, Publication : 27 juillet 2015. <http://www.sudhorizons>.
- BLANCHET, P. (2000) : *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses universitaires, Rennes.
- BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. : Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines.
- BENVENISTE, C.-B. (1997): *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BENVENISTE, E. (2004) : *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard.
- BOUCHERIT, A. (2002) : *Norme, représentation, idéal, imaginaire linguistique ?* in, Houdebine- Gravaud, Anne.-Marie. (éd): *L'imaginaire linguistique*, Paris L'Harmattan, p.p. 25-30.
- BOUKOUS, A. (1999) : Le questionnaire, in, Calvet, Louis-Jean & Dumont, Pierre. (éd). : *L'enquête sociolinguistique*, Paris L'Harmattan, p.p. 15-24.
- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURSE, M & PALIERNE, F. (2006) : *L'entretien. Mode d'emploi*, Paris, Hobsons.
- BOUTAUD, J.-J. (1999) : *Sémiotique et communication: Du signe au sens*, Paris, L'Harmattan.
- BOYER, H. (1996) : *Sociolinguistique. Territoire et objet*, Lausanne Delachaux-Niestle.
- BRES, J. (1999) L'entretien et ses techniques, in, Calvet, Louis-Jean & Dumont, Pierre. (éd).: *L'enquête sociolinguistique*, Paris L'Harmattan, p.p. 61-76.
- CHELLI, A. (2011) : *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook.
- CALVET, L.-J. MOREAU, M-L. (1998) : *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris, Cirelfa.
- CALVET, L.-J. (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Ed Plon.
- CALVET, L.-J, DUMONT, P. (1999) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CANUT, C. (1998) : *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, Inalco.
- CARON, J. (2008) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- CASTELLOTI, V. & MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques.
- CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse de discours*, Paris , Seuil.

- CHARIET, M. (2014) : « L'insécurité linguistique en Algérie : les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement, *Études de linguistique appliquée* » 2014/3 (n° 175), p.p. 317-329.
- CRAHAY, M. (2007) : *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- DELORME, A. & FLÜCKIGER, M. (2003) : *Perception et réalité: Introduction à la psychologie des perceptions*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- DENIS, M. (1989) : *Image et cognition*, Paris, PUF.
- DE SINGLY, F. (1992) : *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan.
- DETRIE, C., SIBLOT, P. & VERINE, B. (2001) : *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, éd Honore Champion.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986) : *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- DORTIER, J-F. (2007) : « La perception, une lecture du monde », in *Sciences Humaines* N°7, Publié le 31/05/2007, http://www.scienceshumaines.com/la-perception-une-lecture-du-monde_fr_21020.html.
- DORVIL, H. (2001) : *Problèmes sociaux: Théories et méthodologies de la recherche. Tome III*, Montréal, PUQ.
- DROESBEKE, J.-J, M.LEJEUNE, M, & SAPORTA,G. (2005) : *Modèles statistiques pour données qualitatives*, Paris, Ophrys.
- DUCROT.O, J.-M & SCHAEFFER.J-M. (1995) : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- DURVYE, C., CERVELLON, C., LAUPIES, F. & SANTERRE, J.-P. (2006) : *Puissances de l'imagination*, Paris, éd Presses universitaires de France.
- DUVEEN, G. & LLOYD, B. (1990): *Social Representations and the Developement of Knowledge* , Cambridge, Cambridge University Press.
- ENGHEL, R. (2007) : *Les modalités de perception visuelle et auditive*, Berlin, de Gruyter.
- ESHKOL-TARAVELLA, I., BAUDE,O., MAUREL, D., HRIBA, L., Céline DUGUA, C. & FRANCARD, M. Insécurité linguistique, in Moreau, Marie-louise. (éd). (1997) : *Sociolinguistique, concepts de base*, Hayen, Mardaga, p.p. 170-016.
- FRANCE, A. (1901) : *L’Affaire Crainquebille*, Paris, Edouar Pelletan.
- GADET, F. (2003) : *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- GIBSON, J.-J. (2014) : *L'approche écologique de la perception visuelle*, Bellevaux, Dehors.
- GIBSON, J.-J. (1986): *The Ecological Approach To Visual Perception*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- GOSLING, P. (1996) : *Psychologie sociale: Approches du sujet social et des relations*, Levallois-Perret, Bréal.
- GRANDGUILLAUME, G. (2004) : « La Francophonie en Algérie », *Hermès, La Revue*, 2004/3 n° 40, p. 75-78.
- GUITTET, A. (2008) : *L'entretien. Techniques et pratiques*, Baume-les-Dames, Armand Colin.
- HAUGEN, H. (1962): "Schizoglossia and the Linguistic Norm" in *Monograph Series on LANGUAGES and LINGUISTICS* number 15 • 1962 edited by E. D. Woodworth and R. J. Di Pietrc, p.63.
- HOUEBINE- GRAVAUD, A.-M. (2002) : *L'imaginaire linguistique*, Paris L'Harmattan.
- JAKOB, W. (2009) : « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? », *Travaux de linguistique*, février (n° 59), p. 147-162
- JUAN, S. (1999) : *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, éd Presses universitaires de France.
- JODELET, D. (1989) : *Les représentations sociales*, Paris, éd Presse universitaires de France.
- KALLA, S. (2010) : *L'acte de la perception: Pour une métaphysique de l'espace*, Paris, l'Harmattan.
- KANGELARI, M. (2003) : *Toxicomanie, sciences du langage, une approche clinique*, Paris, L'Harmattan.
- KATEB, K. (2006) : *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Les actes de langages dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin.
- LABBÉ, Y. (2009) : *La difficulté scolaire. Une maladie de l'écolier ?*, Paris, L'Harmattan.
- LABOV.W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LASAGABASTER, D. (2006) : « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), p. 393-406.
- LAHIRE, B. (2006) : *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte/Poche.
- LE PETIT LAROUSSE, (2014) : Roto France, Lognes.
- LEBART, L., MORINEAU, A. & PIRON, M. (1995) : *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris, Dunod.
- LECLERC, C. (1999) : *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses Université Laval.

- LECLERC, J. (2014) : « La politique linguistique d'arabisation », in, *L'aménagement linguistique dans le monde*, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm
- L'ÉCUYER, R. (1990) : *Méthodologie de L'Analyse Développementale de Contenu: Méthode Gps et Concept de Soi*, Québec, PUQ.
- LEMELIN, A. (2004) : *Méthodes quantitatives*, Montréal, INRS-UCS.
- MACRAE, C.-N., STANGOR, C. & HEWSTONE, M. (1996): *Stereotypes and Stereotyping*, New York, Guilford Press.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004) : *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette.
- MANNONI, P. (2010) : *Les représentations sociales*, Paris, éd Presses universitaires de France.
- MARKOVA, I. (2007) : *Dialogicité et représentations sociales*. Paris, éd Presses universitaires de France.
- MARSON, P. (2005) : *25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse*, Sarthe, Brodard & Taupin.
- MARTIN, A. (2004) : L'analyse de données. Polycopié de cours ENSIETA- Réf. : 1463. Septembre. <http://www.arnaud.martin.free.fr/Doc/polyAD.pdf>
- MATLIN, M.-W. (2001) : *La cognition: Une introduction à la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MAURER, B. & DESROUSSEAUX, P.-A. (2013) : *Représentations sociales des langues en situation multilingue - La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Paris, Archives Contemporaines.
- MEBIAME-AKONO, P. (2009) : *De la Linguistique aux Sciences du Langage : Évolution théorique d'une discipline*, Paris, L'Harmattan.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) : *Phénoménologie de la perception*, éd Paris, Gallimard.
- MOCHET, M.-A. & POTOLIA, A. (2004) : *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS Editions.
- MOESCHLER, O. (2005) : « Bernard Lahire (2004) *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* », in *carnets de bord* n°8 le 1/1/2005. <http://www.unige.ch/ses/socio/carnets-de-bord/revue/article.php?NoArt=76&num=8>
- MOORE, D. (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- MOREAU, M.-L. (1997) : *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga.

- MOSCOVICI, S. (1989) : Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in Jodelet , Denise. (éd.): *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.133-148.
- MOUSSAOUI,H. (2012) : « Biskra : le centre d'enseignement des langues renaît de ses cendres », El Watan, le 12 novembre.
- MUNIER, J. (2014) : « James J. Gibson : Approche écologique de la perception visuelle » (Éditions Dehors), in *Revue Survivre... et vivre : une histoire (L'échappée)*
<http://www.franceculture.fr/emission-l-essai-et-la-revue-du-jour-approche-ecologique-de-la-perception-visuelle-revue-survivre%E2%80%A6-e>.
- PETARD, J.-P. (2007) : *Psychologie sociale*, Levallois-Perret, Bréal.
- PRIEUR, J.-M. (1996) : *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier III.
- RABATEL, A. (2004) : *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires Lyon.
- RENAUT, A. (2006) : *La philosophie*, Paris, Odile Jacob.
- REY, A. (1972) : *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*. In: Langue française. Vol. 16 N°1, p.12.
- REY, A. (2007) : *L'Amour du français, contre les puristes et autres censeurs de la langue*, Paris, Denoël.
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.-L. (1995) : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier.
- ROBERT, J.-P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- ROCK, I. (2001) : *La perception*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- ROULIN, J.-L. (2006) : *Psychologie cognitive*, Levallois-Perret, Éditions Bréal.
- ROUSSIAU, N. & BONARDI, C. (2001) : *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*, Sprimont, Mardaga.
- SAPORTA, G. (2011) : *Probabilités, analyse des données et statistique*, Paris, Technip.
- SINGY, P. (1998) : *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- SIOUFFI, G. & STEUCKARDT, A. (2001) : *La norme lexicale*, Montpellier, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- SIOUFFI, G. & STEUCKARDT, A. (2007) : *Les linguistes et la norme: aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang.

SPERBER, D. L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives, in Jodelet , Denise. (éd). (1989) : *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.133-148.

STOCKINGER, P. (2011) : *Les archives audiovisuelles: Description, indexation et publication*, Paris, Lavoisier.

SUSO LÓPEZ, J. (1996) : *Norme et bon usage au XVII^e siècle en France*, in E. Alonso, M. Bruña y M. Muñoz eds., *La Lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*, Sevilla, Grupo Andaluza de Pragmática, 1996, I, 175-188.

<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Norme%20et%20bon%20usage.pdf>

TABOURET-KELLER, A. (1997) : *La maison du langage : questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Volume 2, Montpellier, Université Paul Valéry, Montpellier III.

TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

TELLIER, I. (2011) : *Un grand corpus oral « disponible » : le corpus d'Orléans1 1968-2012* , in TAL. Volume 53 – n° 2.

TEMIM, D. (2006) : *Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ?*, *Le français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154, p. 20. DOI : 10.3917/lfa.154.0019

TRAVERSO, V. (2007) : *L'analyse des conversations*, Paris, éd Armand Colin.

VANNESTE, A. (2005) : *Le français du XXI^e siècle: introduction à la francophonie, éléments de phonétique, de phonologie et de morphologie*, Apeldoorn, Garant.

VAYESSE, J.-M. (1994) : *Totalité et subjectivité: Spinoza dans l'idéalisme allemand*, Paris, Vrin.

WINDISCH, U. Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique, in Jodelet , Denise. (éd). (1989) : *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.187-201.

Documents

Article2, JORADP N°67, 6 Chaâbane 1423 Correspondant au 13 octobre 2002. Article3. Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels

Article 26. Décret exécutif n° 01-419 du 5 Chaoual 1422 correspondant au 20 décembre 2001 fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés de formation professionnelle.

Art. 15. Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.

Constitution de la république algérienne démocratique et populaire.

CECRL, Conseil de l'Europe, 2001.

Discours du président Abdelaziz Bouteklika devant les ministres de l'éducation de l'Union Africaine, le 12 avril 2005.

JORADP N°76 du 8 décembre 1996, modifiée par : Loi n°02-03 du 10 avril 2002 JORADP N°25 du 14 avril 2002

Journal officiel de la république algérienne N°19. 7 Safar 142528, mars 2004.

Loi n°08-19 du 15 novembre 2008 JORADP N°63 du 16 novembre 2008.

Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Rapport national sur le développement de l'éducation. 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation. Genève , 8-11 septembre 2004, p.3.

Ordonnance 76-35 de 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, aujourd'hui abrogée, par la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Rapport relatif à l'exécution du programme de coopération algéro-française concernant l'appui à la mise en place et au renforcement du réseau des centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) des universités algériennes

Sitographie

<http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primosysalg.htm>
www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primosysalg.htm

<http://www.reflexiondz.net/L-echec-scolaire-en-Algerie-La-faute-a-qui- a15682.html>

<http://www.liberte-algerie.com/supplement-economique/les-ecoles-privees-toujours-atrayantes-elles-ont-sept-ans-d-existence-184764>, consulté le 03/04/2014.

http://archives.tsa-algerie.com/politique/algerie-la-liste-des-119-ecoles-privees-agrees-par-l-etat-rendue-publique_4183.html. 12/07/2008.

Discours du président Abdelaziz Bouteklika devant les ministres de l'éducation de l'Union Africaine, le 12 avril 2005. <http://sinistri.canalblog.com/archives/2007/12/29/7376488.html>

Résumé

La perception, en tant que procédé, peut être exploitée dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères de diverses manières. Dans le présent travail, nous nous sommes proposée d'étudier la perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères. L'analyse des représentations des apprenants révèle les causes de l'échec linguistique dont ils font l'objet. La nature des représentations influe sur le processus d'apprentissage des langues étrangères, dans le sens où elles nous informent sur la relation qu'entretiennent les apprenants avec ces langues et par conséquent, elle nous ouvre la voie pour de nouvelles perspectives de recherche sur l'appropriation linguistique et ceci en parcourant les strates perceptives, allant de la perception, vers les représentations pour aboutir à l'imaginaire linguistique. L'exploitation d'un corpus multidimensionnel : écrit, oral et visuel, nous a permis d'explorer ces zones du cerveau humain, néanmoins une grande partie demeure encore entourée de mystère.

Mots clés : perception, représentation, imaginaire linguistique, français, écoles privées

ملخص

التصور، كعملية، يمكن استغلالها في مجال تعلم اللغات الأجنبية بطرق مختلفة. في هذا العمل، اقترحنا دراسة تصور الفرنسية عند الطلبة الجزائريين في المدارس الخاصة للغات الأجنبية. تحليل أداء المتعلمين يكشف عن الأسباب التي أدت إلى الفشل اللغوي الذي يتعرضون له. طبيعة التمثيل يؤثر على عملية تعلم اللغات الأجنبية، بمعنى أنها تبليغنا عن العلاقة بين المتعلمين مع هذه اللغات، وبالتالي فإنه يفتح الطريق لوجهات نظر بحثية جديدة على اعتماد اللغوي والتصفح من خلال هذه الطبقات الإدراك الحسي، بدأ من التصور إلى التمثيل وصولاً إلى الخيال اللغوي. استغلال الإحضر المتعدد الأبعاد: المكتوبة والشفوية والبصرية، سمح لنا باستكشاف هذه المناطق من الدماغ البشري، ولكن ما زال هناك الكثير يكتنفها الغموض.

الكلمات المفتاحية: التصور، التمثيل، الخيال اللغوي، الفرنسية، المدارس الخاصة.

Abstract

Perception, as a process, can be exploited in the field of foreign language learning in various ways. In the present work, we proposed to study the perception of French of Algerian students of private schools of foreign languages. The analysis of learners' performances reveal the causes of the failure of which they are subject. The nature of the representations affects the learning process of foreign languages, in the sense that they inform us about the relationship between learners and these languages and therefore it opens the way for new research perspectives on linguistic appropriation and by browsing through these perceptual strata, ranging from perception to representation to achieve the linguistic imagination. Operating a multidimensional corpus: written, oral and visual, allowed us to explore these areas of the human brain, however much still remains shrouded in mystery.

Key words: perception, representation, imaginary linguistics, French, private schools