

Rôle des Représentations dans l'Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères : Attitudes, opinions, stéréotypes, métaphores

Dr. Dalila BRAKNI
Département d'Anglais
Faculté des Lettres et des Langues
Université de Blida2

Abstract :

The aim of this paper is to understand and interpret how Algerian foreign language learners (FLL) achieve cross-cultural communication by focusing on the examination of their socio-cultural representations. In other words, FLL and teachers construct representations of the Other, his language and culture that are sometimes positive and negative, and this can affect an effective cross-cultural communication.

Résumé:

L'objectif de cet article est de comprendre et d'interpréter comment les apprenants Algériens d'une ou des langue(s) étrangère(s) effectuent une communication transculturelle à travers leurs représentations socioculturelles. En d'autres termes, les apprenants et enseignants de langues étrangères construisent des représentations, parfois positives et négatives, de l'Autre, de sa langue et de sa culture qui peuvent affecter une communication interculturelle effective. Il s'agit de déconstruire la vision du monde social de ces apprenants pour une meilleure reconstruction car ces représentations, positives et négatives, résident inconsciemment dans leur vie mentale.

1-Introduction

. Il s'agit de déconstruire la vision du monde social de ces apprenants pour une meilleure reconstruction car ces représentations, positives et négatives, résident inconsciemment dans leur vie mentale.

en qualité d'enseignants de langues étrangères et chercheurs, nous devons réfléchir à la manière dont nos apprenants acquièrent leurs représentations socioculturelles et comment les aider à développer une compétence communicative interculturelle. Dans ce contexte, nous aborderons le champ et les définitions des représentations en nous basant sur les travaux de Durkheim (1951, 1987), Moscovici (1989) et Jodelet (1989); nous examinerons également

l'importance de la psychologie cognitive et le rôle des représentations dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à travers l'étude des représentations, attitudes, stéréotypes et métaphores (pour la notion de métaphore nous nous référons à Lakoff et Johnson, 1985), en nous inspirant du paradigme représentationnel de Boyer (2002).

2-Champ et définitions des représentations:

La notion de représentation, issue essentiellement de la sociologie et de la psychologie sociale (Boyer, 2002), se retrouve désormais dans plusieurs domaines des sciences de l'homme et de la société, et particulièrement en sociolinguistique et en didactique des langues pour la démarche interculturelle (idem.). De ce fait, elle a acquis un statut théorique très important pour nous, enseignants de langues étrangères et didacticiens. La sociologie de Durkheim sous l'appellation représentation collective est à l'origine de la notion de représentation dans l'analyse des phénomènes sociaux car « la vie sociale (est) tout entière faite de représentations » (Durkheim, 1987) et « la vie collective, comme la vie mentale de l'individu est faite de représentations » (Durkheim, 1951 : 2).

« Le niveau des représentations collectives » et celui de la « créativité », face à la « stabilité des institutions » selon Durkheim, sont constitués par des valeurs sociales, des idéaux collectifs, des opinions, des représentations que la société se fait d'elle-même et des courants libres « effervescents » et de l' « idéalisation ». Le modèle élaboré par Durkheim fait de ces représentations, nous Boyer (2002 : 10) « un objet d'étude autonome, bien qu'en interaction avec d'autres éléments de la société ». De cette dynamique propre des représentations collectives, des conflits peuvent se produire si ces mêmes représentations évoluent plus rapidement que les institutions (idem.).

En ce qui concerne la qualification, Moscovici (1989), qui, après Durkheim, a donné à la notion de représentation sa « teneur conceptuelle » et son « opérativité contemporaine » (Boyer, idem.) préfère le terme « social » en raison de « l'évolution historique » qui a provoqué un relâchement du lien entre culture et société (ibid. : 11) car « l'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin ».

Après Moscovici, les explicitations de la notion de représentation ont continué à se développer. Jodelet (1989 : 36) les qualifie comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », et elle insiste sur l'aspect pratique de la représentation car celle-ci « sert à agir sur le monde et autrui » (ibid. : 43-44). Le développement des travaux en psychologie sociale sur les représentations, à la suite de l'œuvre de Moscovici est important (Boyer, 2002). Deux axes de recherche sont à noter : l'un qualitatif, traite des contenus de la représentation par le biais d'enquêtes, selon les travaux de Moscovici sur les représentations de la psychanalyse, l'autre expérimental et formalisateur, s'intéresse à la façon dont les représentations se construisent et se modifient (idem.). Les travaux de cette recherche ont conduit à la mise en place d'une théorie du « noyau central » et de ses systèmes, central et périphérique, décrits par Boyer de la façon suivante :

« Le noyau central (...) considère que les traits constitutifs d'une représentation sociale (appelés « cognèmes ») se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et son contenu sémantique fondamental et un système périphérique ouvert, où les traits associés, contextuels, permettent l'adaptation à la diversité des situations, mais sont en contrepartie instables ». (Boyer, ibid. :12)

Dans l'étude sur les représentations du « groupe idéal », le noyau central, souligne Boyer (2002), comprend deux éléments, l'un prioritaire (l'amitié), l'autre adjoint (l'égalité : absence

de chef), et le système périphérique possède également deux éléments : l'appartenance à un même milieu social et la convergence des opinions ou encore, nous dit Boyer (idem.) sur le noyau central, deux sortes de composantes ont été identifiées à l'issue d'études expérimentales : des éléments normatifs (« directement issus du système de valeurs des individus ») et des éléments fonctionnels (« associés aux caractéristiques descriptives et à l'inscription de l'objet dans des pratiques sociales ou opératoires ») (idem.)

Quant aux conditions de transformation des représentations sociales, « la mise en cause d'éléments périphériques » ne suscite pas de changement, c'est celle des éléments centraux qui peut provoquer une transformation de la représentation à condition, précise Boyer (ibid. : 13), que « la situation (soit) perçue comme irréversible, c'est-à-dire définitive » car les groupes peuvent mobiliser des défenses et des résistances face aux changements s'ils peuvent faire 'marche arrière'. Ce point sur les conditions de transformation est très intéressant pour notre étude car il nous a permis, à nous enseignants-chercheurs et didacticiens, d'étudier les représentations des étudiants en langues étrangères relatives aux L1/L2/L3 aux départements d'anglais et de français à l'université de Blida 2 (voir les thèses de magistères et doctorats en EFL/FLE soutenus à l'université de Blida depuis 2006).

Un autre problème soulevé par la psychologie sociale des représentations concerne la prise en compte ou non du consensus dans l'étude des représentations (Boyer, idem.). Pour Moscovici (1989), le consensus n'est pas une caractéristique essentielle du fonctionnement ou du produit des représentations sociales, car l'identité des principes de régulation peut côtoyer la diversité des prises de position qui se reflètent dans des attitudes et des opinions et, par conséquent, seuls les stéréotypes sont consensuels dans une communauté donnée (cf. sur ce point, W. Doise (1985) sur « Les représentations sociales : définition d'un concept », *Connexions*, 45 et (1988) « Les représentations : un label de qualité », *Connexions*, 51).

Cependant, Boyer (idem.) souligne qu'il est difficile d'évacuer l'hypothèse selon laquelle une représentation sociale devient naturellement consensuelle au sein d'un groupe ou sous-groupe en raison du figement du stéréotype qui peut faire l'objet d'un « consensus maximal » (idem.). Les représentations reflètent des réalités qui sont communes au et partagées par le groupe auquel l'individu appartient et jouent un rôle important dans le développement, maintien et équilibre de l'identité sociale et de la dimension sociocognitive. Il n'est qu'à remarquer les résistances mobilisées face à la nouveauté et l'innovation. Les représentations peuvent être soit « consensuelles » dans une communauté, s'il s'agit de représentations collectives que Boyer (2002 :14) qualifie de « communautaires » ou « différenciatrices » en fonction des positions occupées par les membres d'une communauté (idem.), et on parlera de représentations sociales ou intra-communautaires (idem.). Dans les deux cas, il s'agit de représentations partagées, ce qui leur permet « d'établir des consensus ou construire des clivages au sein d'une société donnée » (idem.).

Attitudes, opinions, stéréotypes, métaphores en psychologie cognitive et apprentissage d'une langue étrangère

De ce qui précède, dans notre étude, nous nous attacherons aux notions suivantes : attitude, opinion, stéréotype et métaphore qui sont associées au concept de représentation au sein de la psychologie cognitive et sociale. Les « opinions » dépendent d'une « instance organisatrice » située en amont et qui articule « l'individuel et le collectif » et permet le passage « du point de vue général » sur des thèmes variés à « son application au cas particulier » (Boyer, 2002). La notion d' « attitude », dans le paradigme représentationnel, nous dit Boyer (idem.), est spécifique à l'occurrence d'une ou de plusieurs représentations sociales et joue un rôle

important même si son utilisation est soumise à des réserves¹. Dans notre étude, nous nous basons sur le paradigme de Boyer car nous nous basons sur le fait que les représentations sont inconscientes en nous et font partie de la vie mentale de l'individu. Il est, par conséquent important de travailler en amont pour les identifier afin d'y apporter les réajustements nécessaires pour réaliser une communication interculturelle effective.

Quant au « stéréotype », une vaste bibliographie s'est constituée autour de cette notion (Amossy, 1991 ; Plantin dir. (1993) ; Goulet dir. (1994) ; Margaritodir. (2002) in Boyer (2002). Pour Boyer, il a un statut confondu à celui de représentation :

« ((II) est bien une représentation qui a mal tourné ou qui a trop bien tourné, Victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande Notoriété, d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la Représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son Fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité de contenu Rassurante pour les membres du groupe de la communauté concernée ». Boyer (2002 : 15)

A travers ces repérages notionnel-conceptuel, nous voyons se dessiner une hiérarchie organisée par Boyer (ibid. 18) de la façon suivante : les représentations partagées (plus ou moins stéréotypées) pouvant contribuer ou non à une « construction idéologique » sont les composantes fondamentales de « l'imaginaire communautaire ». Elles sont en amont des attitudes « à vocation comportementale » qu'elles inspirent. Ces dispositions contribuent à créer des opinions « susceptibles d'être énoncées » et des pratiques verbales et non verbales (idem.) que nous pouvons identifier lors d'enquêtes pour l'élicitation de données menées auprès de nos étudiants des départements d'anglais et de français à l'université de Blida (voir les thèses de magistères et de doctorat en EFL/FLE soutenues depuis 2006).

Dans ce contexte, les didacticiens se sont ainsi préoccupés de concrétiser le lien entre la psychologie cognitive et l'enseignement/apprentissage des langues en prenant en considération l'aspect culturel et plus précisément les spécificités culturelles (Bruner, 1987). Une grande importance est ainsi accordée aux représentations car elles sont liées aux croyances et attitudes des apprenants et enseignants et jouent un rôle considérable dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Si nous adoptons la démarche enseignement/apprentissage centrée sur l'apprenant, nous devons commencer par les participants là où ils se trouvent sur le plan conceptuel et attitudinal. Leurs représentations sont un champ privilégié pour la didactique, car notre langage tout entier, dans son usage le plus quotidien, est terre à terre et il est traversé par la métaphore (Lakoff et Johnson, 1985). Cette dernière, largement culturelle, n'est pas une simple façon de parler, elle est constitutive de notre pensée, de notre expérience du monde, de notre perception de l'autre (idem.). Comment étudier les représentations ? Quel est le rôle de la métaphore comme base fondamentale de l'organisation cognitive ? Quelle est la façon pratique de faire avancer ces représentations pour une meilleure prise de conscience et un apprentissage plus performant ? Toutes ces réflexions sont au centre des préoccupations des enseignants/chercheurs et didacticiens que nous sommes.

La sociologie du savoir est également d'un apport considérable dans la mesure où elle traite du savoir populaire des gens du commun qui est différent du savoir scientifique et objectif.

¹ Ces différentes articulations des notions dans le paradigme représentationnel, nous dit Boyer (2002), ne font pas l'unanimité. Cf. Lûdy et Py (2002 : 97) pour qui les attitudes sont « des dispositions psychiques d'attraction ou de répulsion face à des objets sociaux » comme les langues et leurs utilisateurs, et qui sont liées à des croyances liées à la nature de ces objets, c'est-à-dire leurs représentations sociales. Cf. également B. Py (2000 : 9) qui voit les opinions comme les « précurseurs de représentations ».

Cette conception n'évacue pas la subjectivité de l'apprenant car, comme le souligne Riley (1989), elle examine :

« Tout ce qui est reconnu comme savoir dans une société donnée, ses idéologies dans le sens le plus large, ses théories scientifiques, politiques, religieuses et sociales, explicites et « académiques » mais, aussi le monde du « sens commun », de ce que les gens « savent » et qu'ils utilisent dans le processus de la construction de la réalité »(Riley : 59-60)

3-Le champ d'application de la théorie de la sociologie du savoir comprend les deux domaines discursifs suivants :

les discours, politique, sociologique et scientifique choisis par Karl Manheim (1893-1947) et les discours quotidiens comme la conversation, sélectionnés par Alfred Schütz (1889-1959) (idem.). Dans le dernier cas, domaine de notre recherche, lorsque ces discours sont en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les problèmes de l'interlangue peuvent être expliqués par une analyse contrastive socio-linguistiquement orientée. Selon Schütz, dans tout discours oral interactif (...) le choix et la formulation des informations (...) varient en fonction des perceptions des participants de la situation. En d'autres termes, il s'agit de leurs représentations culturelles et individuelles de l'évènement communicatif, de leurs rôles respectifs, des règles sociales et sociolinguistiques appropriées et des aspects spatio-temporels de la situation d'énonciation (idem.).

Lors d'une conversation ouverte avec des amis sur le choix d'une langue étrangère pour leurs enfants, dans le deuxième cycle du primaire, la discussion était basée sur un point commun : l'anglais est plus facile car il n'y a pas de grammaire, le russe est difficile à cause de l'alphabet, l'italien est une belle langue. Si nous décrivons cette conversation, elle porte sur les représentations. Elle a des règles, un discours, un ensemble de notions très limitées comme la beauté d'une langue musicale qui réside dans l'« oreille » pour l'italien. Cette représentation sociale fait partie de leur réalité et de leurs croyances. Le critère de l'utilité s'applique à l'anglais et non à l'italien sauf pour l'art et la musique. De telles croyances populaires ne sont plus importantes si nous voulons atteindre une vérité scientifique mais, qu'en advient-il si, au lieu de chercher la vérité, nous cherchons leurs vérités (participants) ?

Le groupe est social avec son identité et ses pratiques (Riley, 1989). La culture est la manifestation des représentations : il s'agit de la culture quotidienne et nous pouvons la définir comme tout ce qu'il faut savoir et croire pour être membre de ce groupe, savoir parler cette langue, cuisiner, téléphoner, saluer etc. pour être compétent aux yeux de cette communauté (notion de compétence communicative) (idem.). Il s'agit de la culture telle que nous la vivons et la pensons. La langue est le symbole principal du groupe et le véhicule de la culture (idem.). A l'intérieur de ces trois éléments, il existe une réalité sociale, ni objective, ni scientifique : l'ethnie de l'individu (idem.). Elle est commune au groupe et elle est construite de représentations sociales. Si nous ne participons pas à cette même réalité, nous sommes marginalisés mais, nous le sommes par rapport aux croyances du groupe (idem.).

Cette réalité contient des objets sociaux, des croyances, des attitudes comme la façon de se représenter le monde (idem.). Dans une salle de classe, elle est projetée pour réaliser la situation qui est la manifestation, la reproduction de ce que je sais (comment me comporter à la gare, au guichet, quand j'invite etc.). Autrement dit, l'individu fait appel à sa réalité sociale où il a un répertoire, car chacun porte en soi une image de sa société (idem.). L'apprenant construit sa réalité en fonction des notions de ses représentations auxquelles il se réfère pour faire un discours ou répondre ou répondre à une situation donnée. Cette image qu'il se fait du monde est partagée par les autres membres du groupe (Jodelet, 1989).

Nous sommes obligés d'élaborer notre propre discours en fonction des représentations des gens auxquels nous nous adressons et il ne faudrait pas déclencher des stéréotypes. Nous fabriquons des représentations sociales que nous retrouvons dans les discours à travers les mots, les messages et les images médiatiques (idem.). Les représentations sont identifiées comme des productions mentales relevant d'une étude de « l'idéation collective » (idem. :36). Quant à Moscovici (1989), il a mis l'accent sur la spécificité des phénomènes représentatifs dans les sociétés contemporaines que caractérisent l'intensité et la fluidité des échanges et des communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociales.

Sur cette base, la communauté scientifique définit la représentation sociale comme une forme de connaissance élaborée et partagée socialement pour construire une réalité commune à un ensemble social (idem.). Ce serait un savoir « naïf » différent du savoir scientifique mais, l'importance de son rôle dans la vie sociale est à souligner car l'étude des représentations sert à l'approche de la vie mentale individuelle et collective, à travers l'étude des processus cognitifs (Boyer, 2002). Ces notions de représentations sont une bonne théorie qui doit aboutir à une bonne pratique. Nous étudions les représentations par l'intermédiaire du discours, car ce que les gens disent, véhicule leurs représentations sociales et en faisant l'analyse du discours par le biais de corpus recueillis auprès des apprenants de langues étrangères nous pouvons accéder à leurs représentations.

Il existe des outils comme le questionnaire par exemple mais, il multiplie la distance car nous disons ce que nous croyons faire ou être (Nadeau, 1996). Pour réduire les risques de biais, il serait utile de recourir à l'entretien de groupe, l'enregistrement audio et/ou visuel pour faire resurgir ces représentations car elles sont inconscientes en nous. Le deuxième outil, l'entretien ou la conversation, nous permettent de découvrir plus de choses car l'échange est plus naturel et plus effectif (idem.). De plus, ces représentations s'articulent avec les métaphores de base qui sont un aspect de leurs discours (Lakoff et Johnson, 1985).

La fluidité est une métaphore fondamentale chez les Anglais car ils ont tendance à parler du langage comme d'un liquide (to spit/vent youranger : cracher votre colère). Chez les Français, elle est de niveau car ils se réfèrent à l'idée de construction matérielle en « étages » : construire un apprentissage, avoir de bonnes « bases », « fondations », parler de « paliers ». Il existe une notion de structure linguistique. Dans la métaphore, nous voyons ordinairement un usage particulier du langage propre à la poésie et à la rhétorique mais, notre langage est quotidiennement traversé par la métaphore (idem.). Il existe des aspects fondamentaux de notre expérience dont nous ne pouvons pas en parler de façon métaphorique, car les concepts au moyen desquels nous appréhendons ces aspects de l'expérience sont d'emblée métaphoriques (idem.).

Il y a métaphore, selon Lakoff et Johnson (1985), lorsque nous exprimons quelque chose, un aspect de la réalité en d'autres termes. L'étude minutieuse de notre langage quotidien révèle que nous traitons le temps sur le modèle de l'espace, la discussion sur celui de la guerre ou de la négociation, etc. Ces métaphores, largement culturelles, ne sont pas de simples façons de parler, elles résultent de notre pensée, de notre expérience du monde et informent ce que nous appelons la « réalité » (idem.). Dans ce contexte, métaphore signifie concept métaphorique car elle n'est pas seulement limitée au langage ou aux mots, ce sont les processus de pensée humains qui sont largement métaphoriques (idem.).

Les métaphores dans le langage sont possibles car elles existent dans le système conceptuel de chacun. Dans la discussion quotidienne, une variété d'expressions les reflète :

« Vos affirmations sont indéfendables. Il a attaqué chaque point faible De mon argumentation. Je n'ai jamais gagné sur un point avec lui. Tu N'est pas d'accord ? Alors défends-toi ! »(Lakoff et Johnson, idem. : 14)

Ces exemples illustrent le point suivant : le concept métaphorique structure en partie ce que nous faisons quand nous discutons. La discussion n'est pas une sous-espèce de la guerre, « discussion » et « guerre » sont deux types de choses différents- le discours verbal et le conflit armé- et les actes effectués sont différents (idem.). Dans une culture où la discussion n'est pas vue en termes de guerre, où il y a ni gagnant, ni perdant, les gens percevraient les discussions autrement. Ils en parleraient différemment car leurs expériences seraient différentes. La langue ne peut donc pas être séparée de la culture, car nous avons besoin de prendre conscience et de comprendre comment les diversités culturelles influent sur le processus de communication.

Dans ce contexte, Geert Hofstede (1994), sociologue hollandais et chercheur en transculturel, définit la culture comme des valeurs profondes entourées de pratiques plus visibles. Les valeurs de notre culture algérienne sont l'oralité, l'hospitalité, la famille ; chez les britanniques elles sont caractérisées par la tolérance, l'individualisme, etc. Nos pratiques sont ainsi influencées par nos attitudes et ces valeurs profondes. Les comportements peuvent toujours être interprétés différemment car des règles différentes sont appliquées. Il est donc important de souligner le point suivant : ce qui nous paraît « normal » risque de ne pas l'être pour l'autre.

La culture d'apprentissage est la façon pratique de faire avancer ces représentations. Il s'agit de former les apprenants à apprendre à apprendre une langue étrangère en agissant sur leur culture d'apprentissage ; en prenant en considération les problèmes transculturels comme l'interaction sociale, la communication verbale et non-verbale, les différents comportements par rapport aux facteurs temps, faits et informations, hiérarchies qui varient d'une culture à une autre (Pilbeam, 2000). L'anthropologue américain Edward Hall (1990) a parlé de cultures monochroniques où la notion de temps est très importante (time is money) et d'autres polychroniques qui prennent plus en considération les personnes et les sujets de discussion.

Hall (idem.) a également cité des cultures avec des contextes « haut » et « bas ». Dans le premier cas, l'information est contenue dans le contexte et n'est pas évidente pour les autres, étrangers à cette culture, qui ne comprennent pas pourquoi ni comment les choses se produisent car l'information ne leur est pas fournie. Les cultures à « contexte bas » (lowcontext) comme l'Allemagne et les Etats-Unis, mentionnent clairement l'information car les faits et les détails sont tout aussi importants. Dans celles à « contexte haut », la France ou l'Italie par exemple, l'impression générale est supérieure aux faits (Pilbeam, 2000).

De ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'une communication transculturelle effective est un processus complexe. L'utilisation d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s) en constitue une partie, mais une prise de conscience et une sensibilité aux autres cultures en termes de représentations, de métaphores, de valeurs et pratiques, est tout aussi importante. Dans ce contexte, des enquêtes ont été menées à l'université de Blida depuis 1998 (voir les thèses déjà soutenues à l'université de Blida2) , avec des analyses quantitatives pour déconstruire les représentations erronées des apprenants de langues étrangères et les aider à en construire de nouvelles afin de les rendre plus performants dans une aptitude donnée.

4-Conclusion

Pour conclure, nous rappelons que les apprenants de langues étrangères possèdent des représentations positives et négatives relatives au choix et à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce choix est effectué par rapport à leurs intérêts, motivations personnelles et particulièrement leurs représentations socioculturelles. A partir d'études déjà effectuées dans

ce domaine, de notre expérience et recherche², nous pouvons affirmer que si ces représentations sont ignorées, surtout celles qui sont négatives, elles refuseront de partir. Elles résisteront, comme un filtre, à toute prise cognitive tout en fournissant les bases fondamentales pour mémoriser, traiter, interpréter et comprendre.

Elles reflètent le ‘comment’ (savoir procédural) et le ‘quoi’ (savoir déclaratif) du processus d’apprentissage d’une langue et sont par conséquent liées à l’apprentissage au sens large du terme, à savoir les attitudes d’apprentissage, les motivations, styles, buts et objectifs, situations de résolution de problèmes auxquelles les apprenants font face dans leur vie quotidienne. Il est nécessaire de travailler sur leurs représentations, attitudes et croyances pour apporter les réajustements nécessaires et développer une prise de conscience de la langue et culture de l’Autre pour pouvoir s’ajuster à l’Autre et vice-versa et être inter culturellement compétent.

Bibliographie

Boyer, H. (2002). De l’autre côté du discours: recherches sur les représentations communautaires. « Langue et Parole », Paris, Harmattan

Bruner, J. (1987). ...Car la culture donne forme à l’esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. (eds.) Eshel, Paris

Durkheim, E.

(1951). Sociologie et philosophie, Paris, PUF

(1987). Préface de la 2ème édition, Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF, 1ère éd. 1937

Hall, E., Hall, M. R.(1990). “Understanding cultural differences”. Intercultural press, USA

Hofsede, G.(1994). Cultures and organisations- Software of the mind.Harper Collins, U.K

Jodelet, D.(1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”. In Denise Jodelet (eds. la dir. de). Sociologie d’aujourd’hui : les représentations sociales, Paris, PUF

Lakoff, G., Johnson, M.(1985). Les métaphores dans la vie quotidienne, les Editions de Minuit, (trad. fr, Michel de Formel et Jean-Jacques Lecercle)

Moscovici, S.(1989). “Des représentations collectives aux représentations sociales”. In Denise Jodelet (s.la dir.de), Sociologie d’aujourd’hui : les représentations sociales, PUF

Nadeau, M. A. (1996). Evaluation: instruments. C.P.S. Lucerne, Suisse

Pilbeam, A. (2000). (LTS training and consulting, Bath, UK), “Intercultural training: A different challenge”, SIETAR, Europa 2000, 10th annual congress, March 15-18, Brussels

Riley, P.(1989). “La sociologie du savoir et les modèles discursifs : négociation et anarchie”. Verbum, vol 12, n°1, pp. 59-69

²Cf. mon doctorat d’état (2006) et les magistères d’anglais et de français (EFL, FLE) soutenus à l’université de Blida 2 depuis 2002, et d’autres doctorats LMD depuis 2009.