

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

Sociolinguistic representations at the heart of languages learning

Soraya Hadjarab^{1*}

¹Université Batna 2 (Algérie), hadjarabsoraya@hotmail.com

Date de réception:30/03/2022

Date d'acceptation:26/12/2022

Résumé

Dans la présente contribution à contenu théorique nous nous intéressons à la notion de représentation sociale et son intérêt dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères. Ces représentations qui sont un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à la langue investissent un enjeu majeur dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. C'est parce que ces représentations et ces images attachées aux langues jouent un rôle central dans ce processus et qu'elles sont malléables qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives qui peuvent par conséquent agir sur elles afin de les modifier et les orienter positivement pour dépasser les stéréotypes développés chez l'apprenant à l'égard de l'altérité.

Mots-clés

Représentations ; stéréotype ; langue étrangère ; apprenant ; altérité.

Abstract

In this contribution, we are interested in the notion of social representation and its interest in the field of didactics of foreign languages and cultures. These representations, which are considered as a set of opinions, attitudes, beliefs and information referring to the language, invest a major issue in the process of teaching/learning a target language. It is because these representations and images attached to languages play a central role in this process and because they are malleable that they are of interest to language education policies that can therefore act on them in order to modify them and orient them positively in order to overcome the stereotypes developed within the learner with regard to otherness.

Keywords: representations; stereotype; foreign language; learner; otherness

* Auteur correspondant

Introduction

Apprendre une langue ou désirer apprendre une langue ne se fait qu'à travers l'image que l'apprenant a de la langue en question, de ses locuteurs, de son pays, de son utilité, de sa culture, de son histoire, etc. Cette représentation est la pierre angulaire de l'édifice d'un apprentissage qui peut aboutir aussi bien à une réussite qu'à un échec. Cela dépend, en fait, de la nature de cette image : est-elle en faveur ou en défaveur de la langue cible ? Exprime-t-elle la tolérance ou non envers cette langue ? Toute la problématique est là, car les représentations sont souvent ethnocentriques donc généralement peu propices pour l'apprentissage d'une langue autre que maternelle. Or, le contexte d'apprentissage est davantage complexe si les deux cultures, maternelle et étrangère, entretiennent des rapports spécifiques qui vont dans le sens d'un antagonisme.

Dans nos apprentissages, nous investissons certainement nos capacités cognitives mais également notre affectivité à un degré non négligeable. La question principale que l'on se pose est relative à la manière par laquelle l'affectivité entre en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous allons examiner à travers cette contribution à vocation théorique issue de notre recherche doctorale (Hadjarab, 2012) la complexité des rapports entre l'affectivité de l'apprenant (hostilité ou bienveillance), ses représentations concernant la langue étrangère et la construction de ses connaissances d'ordre linguistiques. Pour cela, nous nous sommes penchés sur la notion de représentation afin d'essayer d'une part de comprendre son fonctionnement au sein du processus de construction des connaissances et d'autre part, de saisir son effet sur le plan de l'apprentissage linguistique.

2. Quelques définitions de la représentation sociale

Représenter vient du latin *repraesentare*, rendre présent. Le dictionnaire Larousse indique qu'en philosophie, « *la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit* » et qu'en psychologie « *c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc) du monde dans lequel vit le sujet* ».

Dans le domaine des sciences sociales, la représentation est définie par Jodelet 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* » (Jodelet, 1989, p. 36).

L'autrice ajoute plus loin qu'elle concerne :

La façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante (...). Bref, la connaissance spontanée, naïve, qui intéresse tant aujourd'hui les sciences sociales, celle que l'on a coutume d'appeler la connaissance de sens commun ou encore pensée naturelle, par opposition à la pensée scientifique. Cette

connaissance ce constitue à partir de nos expériences ; mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. Ainsi est-elle par bien des côtés, une connaissance socialement élaborée et partagée. (Jodelet, 1989, p. 36)

Les représentations sociales sont une construction sociale de la réalité, elles génèrent des relations entre les hommes, permettent la maîtrise de l'environnement, l'orientation de l'action et la communication du sujet, au moyen d'opération de découpage et de symbolisation des expériences partagées. En effet, d'après Fischer, la représentation sociale est « *la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe sociale concernant différents objets (personnes, évènement catégorie sociale, etc) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales* ». (Fischer, 1996, p. 126)

Quant au courant d'études en France des années 1960 dont le chef de file est Moscovici (1984), il voit les représentations sociales comme des constructions mentales déterminées corrélativement par une structure psychique (individuelle) et une structure sociale (communautaire). Selon Abric (1994) la soumission des représentations sociales à une double logique c'est-à-dire la logique cognitive et la logique sociale rend leur analyse difficile. Selon lui, elles sont des constructions sociocognitives régies par leurs propres règles. La coexistence de ces deux logiques explique la part du rationnel et la part de l'irrationnel qu'intègre à la fois la représentation. Cette double affiliation explique aussi les contradictions parfois apparentes et les raisonnements « illogiques » ou incohérents qu'une représentation peut engendrer. Toutefois ces contradictions ne sont qu'apparentes car il semble bien qu'une représentation est un ensemble d'éléments organisés et cohérents.

Placées donc à la frontière du psychologique et du social, les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes de dominer leur environnement et d'agir sur celui-ci. En insistant sur le caractère pratique de la représentation Jodelet affirme : « *la représentation sert à agir sur le monde et autrui.* » (Jodelet, 1989, pp. 43-44)

Bourdieu pour sa part, soutient ce point de vue et affirme que les représentations sont des « *énoncés performatifs qui prétendent à faire advenir ce qu'ils énoncent.* » (Bourdieu, 1982, pp. 142-143)

Abric définit d'ailleurs la représentation « *comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* ». (Abric, 1994, p. 13)

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

Une représentation n'est pas qualifiée de sociale parce qu'elle porte sur des éléments sociaux ; elle porte ce caractère pour clairement noter qu'elle est partagée par un groupe social. Ainsi les représentations ne sont pas l'addition de subjectivités différentes, mais l'aboutissement d'un travail social collectif à travers lequel les acteurs sociaux bâtissent leurs modes de connaissance de la réalité : « *les représentations instaurent des versions de la réalité communes et partagées* » (Jodelet, 1989, p. 66)

Cependant, on parlera de représentations collectives ou communautaires (Boyer, 2003) ou de représentations sociales ou intra-communautaires (Rouquette & Rateau, 1998) selon que les représentations sont consensuelles sur l'ensemble de la communauté ou distinctives des groupes qui la composent. En tout les cas, il s'agit bien de représentations partagées car c'est ce qui les caractérise le plus.

Le sujet de la représentation peut être un individu ou un groupe social, quant à l'objet il peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc.

3. Miroir, dis-moi qui est la plus belle ! La langue et son image

La langue est une propriété sociale et chacun de nous en tant que sujet parlant en a une représentation qui se traduit par des jugements de valeur autrement dit des idées reçues, des présupposés et des stéréotypes sur la langue et y compris sur ses locuteurs. Calvet donne une définition des représentations sociolinguistiques -qu'il dit lui-même vague mais que nous trouvons simple- comme « *ce que les locuteurs disent, pensent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de celles que parlent les autres (ou de la façon dont les autres les parlent).* » (Calvet, 1999, pp. 145-146)

La pluralité des langues a débouché sur un souci de classer, de comparer, d'opposer et donc de hiérarchiser les langues comme cela était toujours le cas pour les races, les peuples et les individus. Selon Yaghello : « *le locuteur naïf n'est guère capable de prendre des distances avec la langue. Il l'investit tout au contraire de valeurs affectives, esthétiques et morales et porte sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et des préjugés de son époque et de son groupe social.* » (Yaghello, 1988, p. 12).

La liste des attributs linguistiques positifs soient-ils ou négatifs est interminable ; la langue peut être qualifiée de belle, harmonieuse, musicale, laide, dissonante, logique, naturelle, noble, vile, impure, claire, simple, facile, n'a pas de grammaire, vulgaire dialecte, etc.

Les préjugés, les images simplistes, les idées fausses peuvent constituer un danger de nature idéologique, être une entrave à la compréhension d'autrui, justifier les comportements racistes et participer à l'obscurantisme.

L'affectivité envers notre langue maternelle et étrangère ainsi que les connotations négatives ou positives qui s'y rattachent, jouent un rôle décisif

dans notre désir d'apprendre ou de pratiquer la langue de l'autre. La formation de ces représentations linguistiques puise sa part de lion dans l'itinéraire personnel de chacun (vécu individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues).

Il ne faut pas oublier cependant que ce parcours personnel est profondément ancré dans l'histoire d'une communauté linguistique et culturelle ; signe d'appartenance à cette communauté sociale. Si la conscience communautaire repose sur des caractéristiques culturelles autres que la possession d'une langue commune, l'apprentissage d'une langue étrangère a de fortes chances d'être bien accueilli : elle sera perçue par l'individu comme un élargissement du choix des moyens de communication qui s'offre à lui et une porte ouverte sur la découverte d'autres groupes. Par contre, s'il s'agit d'une communauté qui a fondé son identité collective sur la maîtrise commune d'une langue, l'apprentissage d'un parler étranger sera ressenti comme un danger menaçant cette identité et donc sera fort probablement rejeté, sauf dans le cas où le statut et la vigueur du parler vernaculaire sont suffisamment puissants pour évacuer l'idée d'une menace.

Les discours institutionnalisés ou non sur la (les) langue(s), les textes littéraires et médiatiques sont la pierre angulaire des représentations dans la mesure où ils structurent l'imaginaire linguistique. Ces discours s'inscrivant dans l'histoire de chaque communauté, sont communiqués, traités et stockés dans la mémoire collective de façon à forger à travers l'histoire chez l'individu des images dont découlent des jugements sur sa propre langue et sur celles des autres. Cette « *conscience linguistique* » et ces jugements de valeur sont les atterrissements de différents faits historiques.

Les représentations agissent sur les comportements linguistiques des individus. Ainsi une personne qui, par exemple, a intériorisé une image négative de son dialecte va tâcher de ne pratiquer dans les situations de communications formelles que la forme reconnue comme standard. Par ailleurs, le sujet pratiquant une variété linguistique sera perçu à travers des représentations stéréotypées et son comportement linguistique sera jugé à partir d'une conscience linguistique normative.

De prime abord, tout clivage social ne peut être évoqué sans faire référence aux divergences linguistiques, de même que n'importe quel fait de langue peut être teinté d'une tendance discriminatoire. Dans l'antiquité, les Grecs qualifiaient de barbares tous ceux qui pratiquaient des langues incompréhensibles pour eux : autres que le grec. « *Les hommes ont toujours eu tendance à rire des habitudes de l'autre, à considérer leur langue comme la plus belle, la plus efficace, la plus précise, bref à convertir la différence de l'autre (car c'est bien entendu toujours l'autre qui est différent) en infériorité.* » (Calvet, 1999, p. 63)

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

La vie sociale produit des représentations portant à la fois sur les individus et sur leurs langues. Les jugements de valeur positifs soient-ils ou négatifs émis vis-à-vis de la langue ne sont en réalité que des jugements implicites relatifs à ses locuteurs. Le contraire est aussi vrai dans la mesure où « *la discrimination envers les gens peut très bien être liée à la langue qu'ils utilisent* » (Klerk et Bosch, cités dans Calvet, 1999, p. 149). Ces jugements stéréotypés sur la langue exprimeraient de ce fait, certains stéréotypes attribués aux locuteurs. Cette situation peut déboucher sur un état de personne subjuguée par l'altérité qui va par conséquent s'exprimer couramment dans la langue étrangère, ou au contraire elle aura pour effet un rejet traduit par le refus de pratiquer la langue de l'autre.

Selon Scherfer :

D'une manière générale, on peut donc dire que le jugement sur les langues contient automatiquement un jugement sur ceux qui la parlent. De la même manière les commentaires évaluatifs sur les locuteurs se comprennent plus ou moins automatiquement comme commentaires évaluatifs sur les langues respectives. On peut y voir une inexactitude de la pensée analytique et un tour de passe-passe de l'argumentation quotidienne grâce auquel en réussit à rendre acceptable aux yeux des autres l'affirmation de certaines caractéristiques essentiellement négatives concernant les individus. (Cité dans Perrefort, 1997, p. 53)

La langue a parfois des représentations spécifiques ; les différends historiques, politiques sont souvent symbolisés par les langues des pays qui sont ou qui étaient en conflits. Les jugements sur les langues respectives expriment donc, fortifient et stabilisent ces rapports conflictuels toujours sur scène ou enregistrés dans une longue tradition culturelle.

3.1 Permettez-moi d'emprunter votre langue !

On entend souvent les étrangers en situation officielle de communication s'excuser de ne pas parler correctement la langue de leur interlocuteur. C'était le cas de Benoît XVI en s'adressant aux habitants de Rome en italien dans sa première communication en tant que nouveau pape de la communauté chrétienne. En entamant son discours avec la phrase suivante : « corrigez-moi si je me trompe », le nouveau pape a su conquérir le cœur des italiens.

Selon Boyer, ce genre d'attitude est d'une part une marque de politesse qui compenserait en quelque sorte sa maladresse linguistique et d'autre part un moyen par lequel il exprime une valeur positive à la langue et à ses locuteurs. Ce qui donne en général une réponse consolatrice du type : « mais non, vous parlez très bien », réplique qui signifie : « *malgré vos erreurs, nous vous acceptons dans notre groupe comme l'un des nôtres* ». (Boyer, 1996, p. 27)

Un sujet parlant qui s'exprime dans une langue étrangère s'approprie en quelque sorte un bien. En situation neutre ceci ne pose aucun souci. En

revanche dans des situations conflictuelles toute erreur serait bonne pour créer des ressentiments. Le bilingue est alors comparé à un locataire de la langue du moment qu'il la malmène ou l'égratigne. Les expressions linguistiques de l'altérité (déformation phonétique, incorrections syntaxiques et maladresses lexicales) sont ainsi loin d'être tolérées. L'emploi de la langue étrangère symbolise une catégorisation identitaire que le natif peut donc refuser à l'autre en discriminant l'usage qu'il fait de sa langue. (Perrefort, 1997)

4. L'apprenant est un être social

L'apprenant est un être et un acteur social qui reçoit des enseignements situés dans un contexte sociologiquement déterminé. Dans son apprentissage, il met en œuvre ses capitaux socio-culturels (ensemble des connaissances, des savoir-faire dont chacun dispose par héritage ou acquisition propre) ainsi que ses habitus (souvent confondus avec la personnalité de base ou avec l'identité culturelle) à travers lesquels il exprime ses opinions, ses choix culturels, ses préférences et ses goûts. Bref, ses habitus interviennent dans tous les actes de son existence. L'habitus est un principe générateur et ordonnateur de pratiques et de représentations souvent inconscient qui fait la particularité sociale de chacun de nous (identité). Nous enregistrons donc, au-delà de notre conscience la vision du monde qui régit le quotidien de notre communauté.

Les habitus sont pour une part hérités et pour une autre part acquis. Ils expriment ainsi la double dimension de l'identité à la fois sociale et personnelle. En effet, ils sont acquis au sein du groupe social, Bourdieu précise que l'habitus « *fonctionne comme la matérialisation de la mémoire collective reproduisant dans les successeurs l'acquis des devanciers* ». (Cité dans Vinsonneau, 2002, p. 42). Toutefois, l'individu n'est pas emprisonné à jamais dans des habitus qui seraient rigides, l'habitus est susceptible au changement durant la « trajectoire sociale » de l'individu.

Un enseignement n'est intériorisé et ne passe qu'à travers les habitus de l'apprenant, cela signifie qu'un enseignement qui ne serait pas en harmonie avec ceux-ci, n'aura aucune chance d'aboutir. Le cas des doués en langue témoigne de ce fait ; on a constaté chez ces derniers que généralement la langue étrangère appartient à l'habitus par héritage, ce qui garantit un apprentissage rapide et efficace. Plus on est exposé jeune à des langues étrangères (familialement, socialement, par des voyages, par des livres disponibles à la maison, etc.) plus on a de chances d'accéder vite et bien à la maîtrise d'une ou de plusieurs d'entre elles. Toutefois, l'apprenant peut construire un habitus approprié qui permettra un apprentissage correct, si cette construction n'opère pas efficacement, un autre déclencheur motivant existe : le besoin d'apprendre.

C'est dans le cadre des minimes contacts et échanges sociaux quotidiens, que se construit l'appartenance sociale et se transmettent les savoirs de la communauté familiale, groupale : *apprentissages linguistiques*, modes de civilités, mémoire familiale, etc. Ces enseignements insèrent l'enfant dans son

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

environnement sans une volonté manifeste de transmission du côté de son entourage. Ces enseignements s'imposent donc à l'enfant implicitement comme des valeurs absolues et des principes « indiscutés et indiscutables » ; et l'enfant les enregistre avec une rapidité remarquable. « *L'enfant adhère à une vision du monde parfaitement arbitraire mais qui par sa cohérence même s'impose comme indubitablement vraie.* » (Zarate, 1986, p. 15)

Avoir une existence sociale, c'est savoir respecter la règle du jeu (valeurs du groupe). En violant la règle, le membre du groupe prend de ce fait, le risque de se voir désapprouvé par sa communauté pour avoir adopté un comportement désinvolte et inadmissible vis-à-vis des normes établies. Pour Goffman « *être réellement un certain type de personne, ce n'est pas se borner à posséder les attributs requis, c'est aussi adopter les normes de la conduite et de l'apparence que le groupe social y associe.* » (Goffman, 1973, p. 103)

La socialisation d'un individu dans un groupe se fait tout en ignorant que ce qui apparaît pour lui comme « une évidence » n'est en réalité qu'une représentation arbitraire du monde très éloignée de la réalité objective.

L'apprenant donc, comme tout acteur social est déjà intégré dans une culture, les valeurs et les normes dont elle est pétrie ne manquent pas d'infléchir ses perceptions et plus généralement ses cognitions : la façon dont il traite les informations, spécialement celles qui lui proviennent à propos de l'altérité. C'est à travers donc sa culture et les représentations qui s'y rattachent qu'il abordera « l'étranger ».

5. Les représentations en classe de langue :

L'effet valorisation/dévalorisation

Les enseignements pédagogiques ont de tout temps été considérés comme l'expression d'une « *entité nationale* » donc largement impliqués dans l'élaboration de l'identité nationale de l'apprenant.

Nous tentons de montrer, dans les lignes qui suivent, comment les rapports de force intergroupes, ici cas de nations, interviennent dans la classe de langue et comment dans le domaine culturel le politique prend parfois le dessus sur le pédagogique. L'analyse de plusieurs situations sociales conflictuelles montre la manière dont on peut faire usage de l'identité culturelle et de ses composantes, spécialement de la langue, pour se défendre et/ou attaquer autrui, au gré des enjeux sociopolitiques du moment.

L'enseignement est une pratique sociale qui se résume dans la transmission et l'acquisition d'un ensemble de connaissances et d'un système d'attitudes exprimant une idéologie définie par des normes sociales explicites ou implicites. Dans l'enseignement des langues, ces deux fonctions semblent inséparables.

En effet, une langue en tant que réalité sociale présente deux aspects indissociables : un aspect dénotatif qui désigne le réel (caractéristique principale des disciplines scientifiques) et un aspect connotatif présentant le

réel à travers la vision d'un système de normes. En d'autres termes, c'est l'aspect culturel et idéologique de la langue. La langue joue, ainsi, un grand rôle dans la diffusion et la transmission des systèmes culturels. Elle « *est même fréquemment investie d'un rôle identitaire et considérée comme la manifestation tangible de la spécificité d'un groupe ethnique* ». (Touratier, 1993, p. 10)

L'acquisition d'une langue implique donc indubitablement un double apprentissage celui de la structure de la langue mais également la culture et l'idéologie véhiculées par celle-ci. L'enseignant de langue étrangère se trouve ainsi dans une position peu confortable, dans la mesure où il doit promouvoir une langue et une culture étrangères dans un contexte national et un système éducatif piloté vers la promotion de l'identité nationale (locale).

Des procédés de valorisation implicite de la culture nationale apparaissent ainsi dans les manuels de langues (Zarate, 1993). La dévalorisation de la culture étrangère ne se réalise jamais ouvertement, elle est vue plutôt comme tabou. Donc, c'est à travers les procédés de valorisation de la culture de l'apprenant qu'on peut palper les effets de dévalorisation de la culture étrangère.

Le premier procédé consiste dans les contextes de communication présentés à l'apprenant qui sont constamment relatifs au pays d'origine (la lettre de voyage)[†]. Par exemple, les personnages parlent français dans un pays non francophone ou tout simplement encore la langue étrangère sera présentée comme le simple vecteur d'une technologie étrangère profitable au développement du pays comme l'illustre ce texte tiré du manuel algérien de première année moyenne (2021-2022) ; on y décrit comment il fait bon vivre en Kabylie en évoquant ses beaux paysages et ses mets traditionnels délicieux :

- *On ira en Kabylie mon fils et tu découvriras notre village Bousoulem. Tu verras comme il est magnifique. Le matin, quand tu te lèves, pas un bruit. Tu ouvres la fenêtre, la montagne à perte de vue. On est seuls.*

- *Seuls, seuls ? Ou seuls avec un peu de gens, autour ?*

- *Tout seul, fiston. Après, on va au puits pour chercher de l'eau. A midi, on mange des figues séchées qu'on trempe dans de l'huile d'olive. Un régal. Après, on se met sous un olivier et on fait la sieste. Le soir, on mange un couscous aux fèves et on boit du petit-lait battu. Tu connais cela, inutile que je te l'explique, mon fils.*
(p.140)

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

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

Dans le même manuel, deux autres textes « L'histoire des déserts » (p. 118) et « Le fennec » (p. 56) renvoient implicitement à une réalité locale : le désert.

Aussi, dans le manuel de troisième année moyenne (2021-2022) plusieurs textes et documents visuels font également référence au pays d'origine par ses lieux et ses personnages célèbres mentionnés dans les intitulés mêmes : Tiferdoud, le village le plus propre de Kabylie (p. 34) ; Alger : Incendie près de la rue Didouche Mourad (p. 33) ; Il a neigé à Bechar ! (p.53) ; Un épisode de la Révolution algérienne dans la région d'Aokas (p. 75) ; La fête du printemps à Bordj Bou Arreridj (p. 93), Casbah d'Alger - F'til (p. 95) ; Sauver l'imzad (p. 97) ; Raconte-moi, Oran (p. 113) ; Alger, la Blanche (p. 114) ; Ahmed Zabana (p. 135) ; Rabah Madjer (p.137) ; Un maître de la peinture algérienne, Nasserddine Dinet (p. 149).

Le deuxième procédé source d'auto-valorisation place le pays de l'apprenant sur un plan international. Ainsi le pays d'origine est valorisé à travers l'exposition de ses domaines et ses positions internationales les plus fortes (jeux olympiques, les performances technologiques- le plus grand barrage du monde...-ou économiques- le premier producteur au monde de...), ce qui est nettement observable dans le texte suivant relevé toujours dans le manuel de 3^{ème} année moyenne (p.137) où l'on met en exergue les réalisations d'un joueur de football sur le plan international :

Madjer en trois points :

1. *Un des meilleurs joueurs algériens de l'histoire.*
2. *Un symbole, une légende, une figure emblématique du football : célèbre talonnade qui portera son nom.*
3. *Ambassadeur de bonne volonté de l'Unesco.*

Le troisième procédé décrit les réalités locales en se projetant dans le futur à travers des textes reflétant les progrès et les réussites à venir dans les différents domaines (urbanisme et architecture, environnement, progrès social...).

Nous constatons ainsi, que la valorisation de la culture nationale se fait aux dépens de la culture étrangère. La langue étrangère se transforme en une simple enveloppe d'un contenu culturel qui n'est pas sien.

Selon G. Zarate, à partir de ces procédés une règle descriptive peut être formulée: «là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne». (Zarate, 1993, p. 18). Toute résolution de « protectionnisme culturel » se combine à un égal souci d'hermétisme à la culture étrangère.

Les motifs d'une telle volonté d'écarter la culture étrangère se rattachent à deux tendances de motivation : vigilance totalitaire du contact, éminemment suspect avec l'étranger (se protéger des complots contre la nation) où souci de

s'immuniser d'une acculturation considérée comme aliénante en particulier pour les jeunes qui sont encore incapables de faire la part des choses.

Il est toutefois nécessaire, de souligner que les cultures qui partagent la même idéologie entretiennent mutuellement des rapports positifs donc jouissent également de regards positifs. Le degré d'entente ou de refus et la vigueur des préjugés à l'égard des autres groupes varient beaucoup selon les groupes considérés, selon les périodes (conflits ou non) et selon les situations nationales. Ceci nous amène à dire, que le système éducatif peut changer d'approche envers l'espace étranger selon les cas : pays voisin idéologiquement ou non. La description des faits culturels étrangers prend ainsi partie, soit elle met en évidence la communion des deux cultures respectives (nationale et étrangère) ou au contraire essaye de masquer l'antagonisme de leurs valeurs.

En effet, des conflits historiques peuvent figurer entre la culture maternelle et la culture étrangère de l'apprenant : guerre, différends économiques (Occident/Tiers monde, économie capitaliste/économie marxiste), choix idéologiques, religieux et politiques (bloc Ouest/bloc Est, régime autoritaire/régime démocratique) distincts et qui peuvent être escamotés de la description des faits culturels. Et c'est naturellement dans ces zones de silence et d'ombre que naissent les préjugés et les représentations stéréotypés de l'étranger. Ces différences peuvent engendrer de fortes attitudes d'attirance ou d'intenses courants de rejet.

Concernant les pays du Maghreb, Pich (1992) détecte principalement trois stéréotypes à l'œuvre dans les manuels scolaires. Le premier stéréotype est le rapport colonisé-colonisateur, rituellement évoqué chaque fois qu'on parle du rapport entre français et arabe. Le second stéréotype selon lequel l'arabe serait la langue de l'identité nationale et le français celle des échanges internationaux. Le troisième stéréotype à l'œuvre est l'opposition entre langue de culture et langue scientifique ; « *comme si la science et la culture étaient des domaines étanches et séparés ; comme si Descartes, Pascal et Leibnitz n'avaient pas été simultanément d'admirables savants et de grands penseurs, comme si la poésie n'était pas, [...] « un métier de pointe »* » (Pich, 1992, p. 80).

Dans le manuel algérien de troisième année secondaire (2021-2022), par exemple, nous pouvons remarquer que l'objet d'étude du premier projet (Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information) est un ensemble de textes et de documents qui rappellent dans leur intégralité l'histoire coloniale. La relation colonisé-colonisateur est évoquée dans tous ces textes, ci-après quelques extraits :

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre les algériens tenus pour barbares par des officiers et

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. (p.45)

Aussi leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime coloniale français qui les avaient opprimés depuis 115 ans. Leur souhait d'accéder au rang des peuples libres. (p. 50)

La classe de langue apparaît de ce fait, comme l'un des lieux où culture maternelle et culture étrangère entretiennent des rapports de forces ; leur mise en relation débouche sur une redéfinition de l'identité maternelle de l'apprenant qui procède à une reconnaissance positive ou négative des différences, la production de jugements de valeur qui impliquent la supériorité ou l'infériorité d'une culture (donc naturellement d'une langue) par rapport à une autre. L'identité socioculturelle de l'apprenant apparaît donc au centre des préoccupations éducatives.

Conclusion

L'enseignement/apprentissage d'une « langue vivante » n'est pas de même nature que l'enseignement/apprentissage de la géographie, la physique ou la technologie, et cela pour la simple raison que ces matières portent sur une réalité concrète ou abstraite extérieure à l'apprenant alors que l'apprentissage d'une langue étrangère touche à une réalité interne au sujet, celle d'une expression et d'une représentation particulière du monde qui émane des profondeurs de sa communauté socioculturelle jugée modèle irréprochable.

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est donc spécifique : il ne s'agit pas uniquement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier dans l'interaction. Une telle spécificité rend crucial l'influence de facteurs entre autres sociaux, idéologiques ou affectifs.

Les représentations constituent une donnée intrinsèque à l'apprentissage ; pour interpréter la réalité l'apprenant se sert, donc, de schémas socioculturels préétablis. La langue- culture de l'apprenant constitue en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues- cultures seront appréhendées. C'est son vécu, son expérience et son histoire qui vont lui servir de référence pour l'évaluation et la comparaison. Les représentations liées aux langues en présences (langue maternelle, langue étrangère) influencent le désir d'apprendre de l'apprenant, elles entretiennent des liens forts avec le processus d'apprentissage qu'elles fortifient ou ralentissent. En effet, les images partagées par un groupe social des autres groupes et de leurs langues peuvent orienter les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour elles. Les images stéréotypées que se forgent les apprenants des langues, de leurs locuteurs et pays recèlent un pouvoir valorisant ou au contraire inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même et ceci dépend indéniablement de la spécificité et de la nature des rapports que

les deux langues (cultures, nations...) en question entretiennent. Ces stéréotypes prennent naissance, se propagent et se maintiennent dans le contexte socioculturel par le biais de divers canaux (médias, littérature, institutions éducatives...).

Références

1. Abric, J.-C. (1994). *pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
2. Association, A. P. (2011). *APA Style*. Récupéré sur <http://www.apastyle.org>.
3. Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
4. Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours: Recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'harmattan .
5. Boyer, H. (1996). *Eléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
6. Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette.
7. Fischer, G.-N. (1996). *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
8. Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: De minuit .
9. Hadjarab, S. (2012). *Les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Batna.
10. Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Puf.
11. Lord, I. (2011). *Gestionnaires inspirants : les 10 règles de communication des leaders*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
12. Merklings, J. e. (2010). *Psychologie, sociologie, anthropologie*. Récupéré sur books.google.fr/books?id=j1ilcF5JwcC&printsec=frontcover&dq=2010+sociologie&hl=fr&ei=L5dKTomqH4.
13. Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. paris: PUF.
14. Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille- aspects historiques des représentations langagières. *Tranel* , 27, pp. 51-62.
15. Pich, E. (1992). La français au Maghreb: quelques éléments censurés d'une situation d'apprentissage. *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du 8ème colloque international* , 77-82. (LIDILEM, Éd.) Grenoble.
16. Rouquette, M., & Rateau, M. (1998). *Introduction à l'étude des représentations*. grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Les représentations sociolinguistiques au cœur des apprentissages langagiers

17. Touratier, C. (1993). Langue, culture et pensée. *Langues et culture , Travaux 11 du Cercle de Linguistique d'Aix-en-Provence* , 9-15. (P. d. Provence, Éd.) Aix-en-Provence.
18. Université. ((n.d.)). Grand dictionnaire terminologique. Récupéré sur http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
19. Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand colin.
20. Yaghello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Du seuil.
21. Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette .
22. Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.