



République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et de Littérature Française

# THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

## DOCTORAT

*Es sciences*

*Option : sciences du langage*

---

### L'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique en classe de FLE

*Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année français*

*LMD, Université de Biskra*

---

Présentée et soutenue publiquement par: **REZGUI Mounira**

Sous la direction du: **Pr. FEMMAM Chafika**

Devant le jury composé de :

ACHOUR Yasmine	MCA	Présidente du jury	Université de Biskra
FEMMAM Chafika	Pr	Rapporteur	Université de Biskra
HAMEL Nawel	MCA	Examinatrice	Université de Biskra
CHENNOUF Aicha Lilia	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2
MEKAOUSSI Naima	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2
BOUABDALLAH Yasmine	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2

Année Universitaire: 2025-2026



République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et de Littérature Française

# THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

## DOCTORAT

*Es sciences*

*Option : sciences du langage*

---

### L'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique en classe de FLE

*Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année français*

*LMD, Université de Biskra*

---

Présentée et soutenue publiquement par: **REZGUI Mounira**

Sous la direction du: Pr. **FEMMAM Chafika**

Devant le jury composé de :

ACHOUR Yasmine	MCA	Présidente du jury	Université de Biskra
FEMMAM Chafika	Pr	Rapporteur	Université de Biskra
HAMEL Nawel	MCA	Examinatrice	Université de Biskra
CHENNOUF Aicha Lilia	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2
MEKAOUSSI Naima	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2
BOUABDALLAH Yasmine	MCA	Examinatrice	Université de Batna 2

Année Universitaire: 2025-2026

## *Remerciements*

Je tiens à témoigner *ma plus profonde reconnaissance* à *Madame la professeur FEMMAM Chafika*, *ma directrice de recherche*, dont *l'encadrement éclairé, la patience exemplaire et le soutien indéfectible ont été les piliers de cette aventure scientifique. Ses conseils empreints de sagesse, sa rigueur intellectuelle remarquable et son dévouement constant ont non seulement enrichi ce travail, mais ont également nourri ma réflexion et éveillé en moi un profond respect pour l'excellence académique. À chaque étape de cette recherche, son engagement sans faille a constitué une source d'inspiration inestimable.*

*Je remercie également les membres du jury, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce travail. Leur expertise et leurs remarques enrichissantes ont permis de nourrir cette recherche et d'en améliorer la portée.*

*Enfin, je dédie ces remerciements à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la concrétisation de ce travail.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à **mes chers parents**, qui m'ont écoutée et encouragée tout au long de mon parcours.*

*Je dédie aussi ce travail à mon époux **Belkacem**, pour son soutien indéfectible.*

*Je consacre ce travail, avec une profonde affection et une immense gratitude, à mes précieux enfants : **Loubna, Wissam, Khalil, Tasnim et Youcef**.*

*Je dédie également ce travail à mes frères, à mes sœurs et à mes belles-sœurs.*

**TABLE DES MATIERES**

<b>INTRODUCTION GENERALE</b> -----	<b>10</b>
<b>PARTIE THEORIQUE FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS</b> -----	<b>20</b>
<b>CHAPITRE I LES REPRESENTATIONS SOCIALES-FONDEMENTS THEORIQUES ET DIMENSIONS LINGUISTIQUES</b> -----	<b>21</b>
<b>INTRODUCTION</b> -----	<b>22</b>
<b>1. DEFINITIONS ET ORIGINES DU CONCEPT DE REPRESENTATION SOCIALE</b> -----	<b>22</b>
<b>2. LES MECANISMES FONDAMENTAUX DES REPRESENTATIONS SOCIALES</b>	<b>24</b>
2.1. <i>L'objectivation : de l'abstraction à la concrétisation sociale</i> -----	24
2.2. <i>L'ancrage : insérer l'inconnu dans le connu</i> -----	25
<b>3. LES PROPRIETES ET FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES</b> -----	<b>26</b>
3.1. <i>Propriétés caractéristiques des représentations sociales</i> -----	26
3.2. <i>Les fonctions cognitives, sociales et identitaires</i> -----	27
3.2.1. <i>Fonction cognitive</i> -----	27
3.2.2. <i>Fonction d'interprétation de la réalité</i> -----	27
3.2.3. <i>Fonction d'orientation des comportements</i> -----	27
3.2.4. <i>Fonction identitaire</i> -----	28
3.2.5. <i>Fonction justificative</i> -----	28
3.3. <i>Les fonctions pédagogiques des représentations sociales</i> -----	28
<b>4. LA CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES</b> -----	<b>29</b>
4.1. <i>L'approche cognitive : l'individu acteur de la représentation</i> -----	29
4.2. <i>L'approche signifiante : donner sens à l'expérience sociale</i> -----	30
4.3. <i>L'approche discursive : la représentation dans et par le langage</i> -----	30
4.4. <i>L'approche praxéologique : les pratiques sociales comme source de représentation</i> -----	30
4.5. <i>L'approche dynamique : la représentation comme interaction sociale</i> -----	31
4.6. <i>L'approche culturaliste : reproduction des schèmes sociaux</i> -----	31
<b>5. NOTIONS CONNEXES AUX REPRESENTATIONS SOCIALES</b> -----	<b>32</b>
5.1. <i>Attitudes et représentations sociales</i> -----	32
5.2. <i>Idéologie et représentation sociale</i> -----	33
5.3. <i>Imaginaire et représentation</i> -----	33
5.4. <i>Image et représentation</i> -----	34
<b>6. STEREOTYPES ET PREJUGES : FORMES FIGEES DE REPRESENTATION</b> -----	<b>35</b>
6.1. <i>Le stéréotype : simplification sociale et figement cognitif</i> -----	35
6.2. <i>Le préjugé : jugement évaluatif préalable à l'expérience</i> -----	36
6.3. <i>Relations entre stéréotype, préjugé et attitude</i> -----	37
6.4. <i>Deux visions scientifiques du stéréotype</i> -----	37
<b>7. REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET CONSCIENCE SOCIALE DE LA LANGUE</b> -----	<b>38</b>

7.1. Une pluralité de termes et de définitions -----	38
7.2. Les représentations comme facteurs de valorisation ou de rejet-----	39
7.3. Représentations et conscience linguistique -----	40
7.4. L'intérêt didactique de la notion -----	40
<b>8. LES REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : ENTRE LANGUE, NORME ET POUVOIR - 41</b>	
8.1. La langue comme objet de représentations sociales-----	41
8.2. La communauté linguistique et la norme partagée -----	41
8.3. Les représentations comme évaluations implicites -----	42
8.4. Normes objectives, subjectives et prescriptives -----	42
8.5. Stéréotypes et représentations linguistiques -----	43
8.6. Langue, valeur et marché linguistique-----	43
<b>CONCLUSION-----</b>	<b>45</b>
<b>CHAPITRE II LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE : DEFINITIONS, DIMENSIONS ET ENJEUX EN FLE</b>	
-----	<b>46</b>
<b>INTRODUCTION -----</b>	<b>47</b>
<b>1. DEFINIR LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE : REGARDS CROISES-----</b>	<b>48</b>
1.1. Origine du concept de conscience linguistique-----	49
1.1.1. Fondements dans les travaux sur le développement du langage chez l'enfant-----	49
1.1.2. Évolution du concept dans l'enseignement des langues (1970–1990) -----	50
1.2. Définition générale -----	52
1.3. Distinction entre conscience linguistique et métalinguistique -----	53
1.4. Composantes de base de la conscience linguistique-----	53
1.5. Une notion transversale et évolutive-----	54
<b>2. LES DIMENSIONS DE LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE -----</b>	<b>54</b>
2.1. La conscience phonologique -----	54
2.2. La conscience grammaticale -----	55
2.3. La conscience lexicale -----	55
2.4. La conscience syntaxique-----	55
2.5. La conscience pragmatique -----	56
2.6. La conscience sociolinguistique -----	57
<b>3. CONSCIENCE LINGUISTIQUE ET DEVELOPPEMENT COGNITIF -----</b>	<b>58</b>
3.1. Perspectives développementales : de l'usage à la réflexion-----	58
3.2. De la langue maternelle à la langue étrangère : continuités et ruptures -----	59
3.3. Fonctions cognitives mobilisées dans la conscience linguistique -----	59
3.3.1. L'attention sélective -----	60
3.3.2. La mémoire de travail-----	60
3.3.3. La catégorisation -----	60
3.3.4. La capacité d'abstraction-----	60
3.3.5. La pensée divergente -----	61

3.3.6. <i>La métacognition</i> -----	61
3.4. <i>Une compétence évolutive, variable et influencée par le contexte</i> -----	61
<b>4. CONSCIENCE LINGUISTIQUE ET ACQUISITION DES LANGUES : APPROCHES THEORIQUES</b>	
-----	<b>62</b>
4.1. <i>Conscience linguistique et acquisition de la langue maternelle</i> -----	62
4.2. <i>Conscience linguistique et apprentissage d'une langue étrangère</i> -----	63
4.3. <i>Théories majeures liant conscience linguistique et acquisition</i> -----	63
4.3.1. <i>Le modèle de Gombert (1990)</i> -----	63
4.3.2. <i>La théorie de la noticing Schmidt (1990)</i> -----	63
4.3.3. <i>Le modèle interactionniste</i> -----	64
<b>5. MANIFESTATIONS DE LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE</b> -----	<b>64</b>
5.1. <i>Dans les productions orales et écrites</i> -----	64
5.2. <i>Dans les interactions en classe</i> -----	65
5.3. <i>Dans la gestion de l'erreur</i> -----	65
5.4. <i>Dans les activités métalinguistiques</i> -----	65
5.5. <i>Dans les attitudes et représentations</i> -----	65
<b>6. METHODES D'EVALUATION DE LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE</b> -----	<b>66</b>
6.1. <i>Les tests de manipulation linguistique</i> -----	66
6.2. <i>Les tâches de justification métalinguistique</i> -----	67
6.3. <i>L'analyse des erreurs commentées</i> -----	67
<b>CONCLUSION</b> -----	<b>69</b>
<b>CHAPITRE II CONCEPTS SOCIOLINGUISTIQUES ET POLITIQUE LINGUISTIQUE EN ALGERIE</b> --	<b>70</b>
<b>INTRODUCTION</b> -----	<b>71</b>
<b>1: LES CONCEPTS CLES DE LA SOCIOLINGUISTIQUE</b> -----	<b>72</b>
1.1. <i>La variation linguistique : diversité interne et enjeux pédagogiques</i> -----	72
1.1.1. <i>Définir la variation linguistique : entre norme et usages</i> -----	72
1.1.2. <i>Les dimensions internes de la variation</i> -----	73
1.1.2.1. <i>Variation phonologique</i> -----	73
1.1.2.2. <i>Variation lexicale</i> -----	73
1.1.2.3. <i>Variation syntaxique</i> -----	73
1.1.3. <i>Les dimensions externes de la variation</i> -----	73
1.1.3.1. <i>La variation diachronique</i> -----	74
1.1.3.2. <i>La variation diastratique</i> -----	74
1.1.3.3. <i>La variation diatopique</i> -----	74
1.1.3.4. <i>La variation diaphasique</i> -----	74
1.1.3.5. <i>La variation diagénique</i> -----	75
1.1.4. <i>Enjeux didactiques de la variation linguistique</i> -----	76
1.1.4.1. <i>Une alternative à la norme excluante</i> -----	76
1.1.4.2. <i>Une valorisation des compétences plurilingues et plurivariétales</i> -----	76
1.1.4.3. <i>Un appui pour le développement de la conscience linguistique critique</i> -----	77

1.1.4.4. Le cas de l'Algérie : un terrain de variation complexe	77
1.2. <i>Le bilinguisme: Entre ressource cognitive et tension identitaire</i>	78
1.2.1. Définition:	78
1.2.2. Typologies du bilinguisme	78
1.2.3. Enjeux cognitifs et identitaires	79
1.2.4. Le bilinguisme en Algérie	79
1.2.5. Implications pédagogiques et orientations politiques	79
1.3. <i>Le plurilinguisme</i>	80
1.3.1. Définition:	80
1.3.2. Distinction : multilinguisme vs plurilinguisme (tableau 2)	81
1.3.3. Enjeux cognitifs et identitaires	81
1.3.4. Le plurilinguisme en contexte algérien	81
1.4. <i>Les pratiques langagières en contexte plurilingue : alternance codique, interférence et emprunt</i>	82
1.4.1. <i>L'alternance codique : une stratégie discursive plurilingue</i>	82
1.4.1.1. Définition et typologie	82
1.4.1.2. Fonctions sociales et pragmatiques	83
1.4.1.3. Enjeux algériens	83
1.4.2. <i>L'interférence linguistique : un phénomène d'influence structurelle</i>	83
1.4.2.1. Définition	83
1.4.2.2. Types d'interférences: On distingue :	84
1.4.2.3. Enjeux didactiques dans l'apprentissage du FLE	84
1.4.3. <i>L'emprunt linguistique : intégration d'éléments étrangers</i>	84
1.4.3.1. Définition	84
1.4.3.2. Types d'emprunts	85
1.4.3.2.1. Emprunt intégral	85
1.4.3.2.2. Emprunt morphologique	85
1.4.3.2.3. Calque sémantique (ou emprunt sémantique)	85
1.4.3.3. Contexte sociolinguistique en Algérie	86
1.4.3.3.1. Dominance du français	86
1.4.3.3.2. Montée en puissance de l'anglais	86
1.4.3.4. Comparaison entre alternance, interférence et emprunt (tableau 4)	87
1.4.3.5. Enjeux didactiques et politiques	87
1.5. <i>La diglossie : hiérarchisation linguistique et tensions sociales</i>	88
1.5.1. Définition classique (Ferguson, 1959)	88
1.5.2. Diglossie élargie Fishman (1967)	88
1.6. <i>L'insécurité linguistique: entre déficit perçu et stratégie identitaire</i>	89
1.6.1. Définition:	89
1.6.2. Facteurs de l'insécurité linguistique	89
1.6.3. L'insécurité linguistique en Algérie	89
1.6.4. Enjeux éducatifs et politiques	90
<b>2. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN ALGERIE – ENJEUX, EVOLUTIONS ET PERSPECTIVES</b>	<b>91</b>
2.1. Définir la politique linguistique : dimensions conceptuelles	91
2.2. Héritages coloniaux : la politique d'assimilation linguistique (1830-1962)	92
2.3. L'arabisation post-indépendance: utopie unificatrice ou refoulement du plurilinguisme ?	92
2.4. Le français en Algérie : langue étrangère ou langue seconde ?	93
2.5. L'enseignement du français : un enjeu pédagogique et politique	94

2.6. Tamazight et langues nationales : reconnaissance tardive et défis d'application-----	96
2.7. L'arrivée de l'anglais : nouvelle stratégie ou effacement du français ?-----	97
2.8. Une politique linguistique plurielle et contradictoire -----	98
<b>CONCLUSION-----</b>	<b>99</b>
<b>CHAPITRE IV L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE -----</b>	<b>100</b>
<b>INTRODUCTION -----</b>	<b>101</b>
<b>1. L'ENSEIGNEMENT DU FLE : FONDEMENTS, PRATIQUES ET ENJEUX -----</b>	<b>101</b>
1.1. L'évolution historique de l'enseignement du FLE -----	101
1.1.1. La méthode grammaire-traduction : l'héritage scolaire classique -----	102
1.1.2. La méthode directe : l'oral comme priorité-----	102
1.1.3. La méthode audio-orale : behaviorisme et répétition -----	102
1.1.4. L'approche communicative : le tournant interactionnel -----	103
1.1.5. L'approche actionnelle : l'apprenant comme acteur social -----	103
1.2. Le rôle professionnel et identitaire de l'enseignant de FLE-----	104
1.2.1. Un acteur au carrefour de multiples compétences -----	104
1.2.2. La dimension identitaire du rôle enseignant -----	105
1.2.3. Une posture réflexive et évolutive -----	105
1.2.4. L'enseignant face à la diversité et à l'inclusion -----	106
1.2.5. L'enseignant dans son environnement institutionnel-----	106
1.3. Les défis contemporains de l'enseignement du FLE-----	106
1.3.1. L'intégration des technologies numériques -----	107
1.3.2. La gestion de l'hétérogénéité en classe -----	107
1.3.3. La place du FLE dans les politiques linguistiques -----	108
1.3.4. La transformation des attentes des apprenants -----	108
1.3.5. Le manque de formation continue et de reconnaissance professionnelle -----	108
1.3.6. La nécessaire posture réflexive et critique -----	109
<b>2. L'APPRENTISSAGE DU FLE : PROFIL DE L'APPRENANT, STRATEGIES ET REPRESENTATIONS</b>	
<b>-----</b>	<b>109</b>
2.1. Comprendre l'apprenant de FLE-----	110
2.1.1. Une diversité de profils : linguistique, social, culturel-----	110
2.1.2. Les motivations : levier ou frein de l'apprentissage -----	110
2.1.3. Le rapport à la langue française-----	111
2.1.4. Le rôle de l'environnement-----	111
2.2. Les stratégies d'apprentissage mobilisées -----	112
2.2.1. Définition et catégorisation des stratégies -----	112
2.2.2. Les six catégories de stratégies (modèle de Oxford) -----	112
2.2.3. La conscience stratégique : vers l'autonomie de l'apprenant -----	113
2.2.4. Les préférences stratégiques selon le profil -----	113
2.2.5. L'enseignement explicite des stratégies : un levier didactique -----	114
2.3. Les représentations sociales de la langue et de son apprentissage-----	114
2.3.1. Définir les représentations sociales -----	114

2.3.2. <i>Le poids des représentations dans l'apprentissage du FLE</i>	115
2.3.3. <i>Représentations de la langue française en Algérie : un exemple contextualisé</i>	115
2.3.4. <i>Représentations de l'apprentissage : entre croyances et habitudes</i>	116
2.3.5. <i>Vers une pédagogie consciente des représentations</i>	116
<b>3. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE A L'UNIVERSITE</b>	<b>118</b>
3.1. <i>Le contexte institutionnel et linguistique de l'université</i>	118
3.2. <i>Le profil et les besoins spécifiques des étudiants de FLE à l'université</i>	119
3.3. <i>Dynamiques pédagogiques et rôle de l'enseignant à l'université</i>	120
3.4. <i>Enjeux et perspectives de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université</i>	121
<b>CONCLUSION</b>	<b>122</b>
<b>PARTIE PRATIQUE: METHODOLOGIE, ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET ANALYSE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF</b>	<b>124</b>
<b>CHAPITRE I CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE</b>	<b>125</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>125</b>
1.1. <i>Nature et type de recherche</i>	125
1.2. <i>Présentation du contexte d'enquête</i>	126
1.2.1. <i>Présentation de l'Université de Biskra</i>	126
1.2.2. <i>Présentation de la Faculté des Lettres et des Langues</i>	126
1.2.3. <i>Présentation du Département de Français</i>	127
1.2.4. <i>Contexte sociolinguistique local</i>	127
1.3. <i>Constitution de l'échantillon</i>	128
1.3.1. <i>Justification du choix de l'échantillon</i>	128
1.3.2. <i>Tableau synthétique du profil de l'échantillon</i>	129
1.3.3. <i>Analyse de l'évolution des inscriptions en première année de Licence de français à l'Université de Biskra (2020-2024)</i>	130
1.4. <i>Élaboration du questionnaire</i>	131
1.5. <i>Conduite des entretiens semi-directifs</i>	131
1.6. <i>Méthodes d'analyse des données</i>	132
1.6.1. <i>Analyse quantitative du questionnaire</i>	133
1.6.2. <i>Analyse qualitative des entretiens : méthode thématique</i>	133
1.7. <i>Considérations éthiques</i>	134
<b>CONCLUSION</b>	<b>134</b>
<b>CHAPITRE II</b>	<b>135</b>
<b>ANALYSE DU QUESTIONNAIRE</b>	<b>135</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>136</b>
<b>1. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE</b>	<b>137</b>
<b>2. RESULTATS ET INTERPRETATIONS</b>	<b>139</b>

<b>3. ANALYSE CROISEE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE -----</b>	<b>179</b>
3.1. <i>Données sociologiques et familiales -----</i>	<i>179</i>
3.2. <i>Motivation et rapport à la filière -----</i>	<i>181</i>
3.3. <i>Usage et pratiques linguistiques -----</i>	<i>183</i>
3.4. <i>Compétences et difficultés linguistiques -----</i>	<i>185</i>
3.5. <i>Attitudes et représentations linguistiques -----</i>	<i>187</i>
<b>4. DISCUSSION DES RESULTATS -----</b>	<b>189</b>
<b>CONCLUSION -----</b>	<b>191</b>
<b>CHAPITRE III -----</b>	<b>193</b>
<b>ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI- DIRECTIFS -----</b>	<b>193</b>
<b>INTRODUCTION -----</b>	<b>190</b>
<b>1. PRESENTATION DU CORPUS DES ENTRETIENS -----</b>	<b>190</b>
<b>2. THEMES EMERGENTS ET ANALYSE THEMATIQUE -----</b>	<b>191</b>
<b>3. ÉTUDE DE CAS (LES DISCOURS DES ETUDIANTS) -----</b>	<b>192</b>
3.1. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (1) -----</i>	<i>193</i>
3.2. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (2) -----</i>	<i>198</i>
3.3. <i>Analyse des réponses de l'étudiant (3) -----</i>	<i>202</i>
3.4. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (4) -----</i>	<i>207</i>
3.5. <i>Analyse ses réponses de l'étudiante (5) -----</i>	<i>212</i>
3.6. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (6) -----</i>	<i>217</i>
3.7. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (7) -----</i>	<i>222</i>
3.8. <i>Analyse des réponses de l'étudiant (8). -----</i>	<i>227</i>
3.9. <i>Analyse des réponses de l'étudiant (9) -----</i>	<i>231</i>
3.10. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (10) -----</i>	<i>234</i>
3.11. <i>Analyse des réponses de l'étudiant (11) -----</i>	<i>238</i>
3.12. <i>Analyse des réponses de l'étudiant (12) -----</i>	<i>242</i>
3.13. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (13) -----</i>	<i>245</i>
3.14. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (14) -----</i>	<i>248</i>
3.15. <i>Analyse des réponses de l'étudiante (15) -----</i>	<i>252</i>
<b>4. DISCUSSION DES RESULTATS -----</b>	<b>256</b>
4.1. <i>L'image du français : entre idéalisation et rejet -----</i>	<i>257</i>
4.2. <i>Utilité et prestige du français : entre nécessité académique et marginalisation sociale -----</i>	<i>258</i>
4.3. <i>L'influence de l'entourage et du contexte social -----</i>	<i>258</i>
4.4. <i>Attitudes personnelles face au français : entre motivation et résistance -----</i>	<i>259</i>
4.4.1. <i>Participation et comportements en classe -----</i>	<i>260</i>
4.5. <i>Attention à la langue et stratégies de correction -----</i>	<i>261</i>
4.6. <i>Les difficultés et les forces identifiées -----</i>	<i>262</i>
4.7. <i>Dimensions spécifiques de la conscience linguistique -----</i>	<i>262</i>
4.8. <i>Lien entre représentations sociales et conscience linguistique -----</i>	<i>264</i>

CONCLUSION-----	267
-----	269
CONCLUSION GENERALE-----	269
-----	276
BIBLIOGRAPHIE-----	276
ANNEXE 1QUESTIONNAIRE-----	287
ANNEXE 2ENTRETIEN-----	365



## Listes des tableaux

N°	Tableau	Page
1	<b>Tableau récapitulatif de l'origine et de l'évolution du concept de conscience linguistique</b>	50
2	<i>Distinction : multilinguisme vs plurilinguisme</i>	79
3	<i>Tableau récapitulatif des types d'emprunts</i>	84
4	<i>Comparaison entre alternance, interférence et emprunt</i>	85
5	<i>Tableau : Typologie des stratégies selon Oxford (1990)</i>	110
6	<i>Tableau synthétique du profil de l'échantillon (6)</i>	128
7	<i>Tableau : Professions des pères</i>	142
8	<i>Tableau : Professions des mères</i>	143
9	<i>la répartition des réponses concernant la langue de formation des parents</i>	144
10	<i>Tableau récapitulatif des réponses de la question 8 : Impact de la conscience linguistique sur l'apprentissage</i>	175
11	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (1)</i>	186
10	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (2)</i>	191
12	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (3)</i>	195
13	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (4)</i>	200
14	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (5)</i>	205
15	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (6)</i>	211
16	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (7)</i>	117
17	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (8)</i>	221
18	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (9)</i>	225
19	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (10)</i>	229
20	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (11)</i>	232
21	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (12)</i>	236
22	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (13)</i>	239
23	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (14)</i>	243
24	<i>Analyse des réponses de l'étudiante (15)</i>	247

*Listes des figures*

<i>Figure 1: L'interrelation entre les différents aspects de la conscience métalinguistique</i>	57
<i>Figure 2: Les types de variations</i>	75
<i>Figure 3: tranche d'âge</i>	139
<i>Figure 4: Sexe</i>	140
<i>Figure 5: Niveau d'étude des parents</i>	141
<i>Figure 6: Choix de la filière de français</i>	146
<i>Figure 7: Fréquences d'utilisation du français hors cours</i>	147
<i>Figure 8: Contexte d'utilisation du français</i>	148
<i>Figure 9: Alternance codique et mélange de langues</i>	149
<i>Figure 10: Ressenti à l'oral en classe</i>	151
<i>Figure 11: Importance accordée aux langues</i>	152
<i>Figure 12: Préférence et appréciation des langues</i>	153
<i>Figure 13: Facilité perçue d'apprentissage des langues</i>	154
<i>Figure 14: Auto-évaluation du niveau en français</i>	155
<i>Figure 15: Difficultés rencontrés en français</i>	158
<i>Figure 16: Difficultés des composantes linguistiques</i>	159
<i>Figure 17: Changement d'attitude vis-à-vis du français à l'université</i>	160
<i>Figure 18: Opinion sur les réformes liées à l'anglais</i>	162
<i>Figure 19: Choix entre perfectionnement du français et apprentissage de l'anglais</i>	163
<i>Figure 20: Impact de la montée de l'anglais sur le français</i>	164
<i>Figure 21: Influence de la réforme sur la motivation</i>	165
<i>Figure 22: Efforts personnels d'amélioration du français</i>	167
<i>Figure 23: Aisance en français écrit ou oral</i>	168
<i>Figure 24: Attention portée au lexique et à la grammaire lors de la lecture</i>	169
<i>Figure 25: Application des règles grammaticales</i>	170
<i>Figure 26: Conscience et gestion des erreurs linguistiques</i>	171
<i>Figure 27: Correction des erreurs</i>	172
<i>Figure 28: Stratégies de compensation en cas de manque lexical</i>	173
<i>Figure 29: Identification des emprunts linguistiques</i>	174
<i>Figure 30: Sexe et Motivation</i>	180
<i>Figure 31: Langue parentale × Usage domestique</i>	181
<i>Figure 32: Motivation × Fréquence d'usage</i>	182
<i>Figure 34: Alternance codique × Contexte d'usage</i>	184
<i>Figure 35: Usage numérique × Développement lexical</i>	185

*Figure 36: Niveau perçu × Nature des difficultés ----- 186*  
*Figure 37: Conscience des erreurs × Autonomie corrective ----- 187*  
*Figure38: Attitude envers le français × Opinion sur l'anglais ----- 187*  
*Figure 39: Représentation du français × Projet professionnel ----- 188*

# INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui dépasse la simple acquisition de compétences linguistiques. Il mobilise à la fois des dimensions cognitives, affectives, sociales et identitaires, et s'inscrit toujours dans un contexte historique et politique précis. En Algérie, le cas du français illustre particulièrement cette complexité. Héritée de la colonisation, cette langue conserve encore aujourd'hui une place importante dans l'enseignement, l'administration et certains secteurs professionnels. Toutefois, son statut est traversé par des tensions et des réformes récentes qui tendent à redéfinir son rôle. L'introduction de l'anglais dès le cycle primaire, la décision de basculer les filières médicales vers l'anglais et les débats politiques autour de l'usage du français dans les institutions témoignent de cette reconfiguration. Ainsi, le français occupe en Algérie une position ambivalente : langue de savoir et d'ouverture pour certains, mais langue contestée ou concurrencée pour d'autres. C'est dans cette situation particulière que se construisent les représentations sociales et les pratiques langagières des étudiants.

Pour comprendre ce rapport complexe, il est nécessaire de s'appuyer sur le concept de représentations sociales, élaboré par Serge Moscovici (1961) et approfondi par Denise Jodelet (1989). Ces représentations renvoient à des systèmes de valeurs, de croyances et d'attitudes partagées qui permettent aux individus d'interpréter la réalité et d'orienter leurs comportements. Elles ne se réduisent pas à des opinions isolées, mais constituent des constructions collectives qui traduisent l'histoire, la culture et les dynamiques sociales d'un groupe. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, elles apparaissent comme un facteur déterminant : elles influencent la motivation, la confiance en soi, la persévérance et, en définitive, la réussite ou l'échec de l'apprenant.

Lorsqu'on applique ce cadre au cas du français en Algérie, on observe une grande diversité d'attitudes et de jugements. Pour certains étudiants, le français est synonyme de prestige, de savoir scientifique et de réussite sociale. Il est perçu comme une passerelle vers l'université, la recherche ou encore le marché de l'emploi. Pour d'autres, il reste marqué par le poids de l'histoire coloniale et suscite des sentiments de distance, de difficulté ou même de rejet. Ces représentations ambivalentes constituent un filtre à travers lequel les apprenants abordent la langue et déterminent leur rapport à l'apprentissage. Comme le souligne Dabène (1994), l'étudiant ne commence jamais son parcours linguistique de manière neutre : il est déjà porteur d'images et d'expériences qui influencent son engagement et ses performances.

Or, si les représentations sociales éclairent la dimension affective et identitaire de l'apprentissage, elles ne suffisent pas à rendre compte de la compétence réflexive que doit

développer l'étudiant. C'est ici qu'intervient la notion de conscience linguistique. Introduite par Hawkins (1984) sous le terme *language awareness*, elle désigne la capacité à réfléchir sur la langue, ses structures et ses usages. Il ne s'agit pas seulement de maîtriser des règles, mais de développer une posture métacognitive permettant à l'apprenant d'analyser ses propres pratiques et de prendre conscience des mécanismes qui régissent la langue. Moore (2001) insiste sur le rôle de cette conscience dans l'autonomisation de l'apprenant et dans la construction d'un rapport critique et durable à la langue étrangère.

Ainsi, les représentations sociales et la conscience linguistique ne doivent pas être envisagées séparément. Leur articulation constitue un axe central dans l'apprentissage des langues, car les images, croyances et attitudes que les étudiants entretiennent à l'égard du français orientent non seulement leur perception de cette langue mais également leur manière d'y réfléchir. Les représentations influencent la motivation, la confiance et le rapport identitaire à la langue, tandis que la conscience linguistique fournit les outils réflexifs nécessaires pour analyser, comprendre et améliorer ses propres usages. Loin d'être deux dimensions indépendantes, elles s'entrecroisent et s'alimentent mutuellement, déterminant à la fois les dispositions affectives et les compétences métacognitives de l'apprenant. Dans ce sens, la dynamique entre représentations sociales et conscience linguistique apparaît comme un facteur déterminant dans la construction du rapport que les étudiants entretiennent avec le français, ainsi que dans la qualité de leur parcours d'apprentissage.

La compréhension de cette problématique ne peut être dissociée du contexte sociolinguistique algérien, caractérisé par une pluralité de langues et de variétés. L'arabe standard, langue officielle, coexiste avec l'arabe algérien et le tamazight, reconnus comme langues nationales, tandis que le français, bien qu'il n'ait aucun statut officiel, demeure fortement présent dans la vie quotidienne, dans l'enseignement et dans plusieurs secteurs professionnels. À cela s'ajoute la place grandissante de l'anglais, désormais introduit dès le cycle primaire et appelé à remplacer progressivement le français dans certaines filières universitaires, notamment médicales et scientifiques. Cette pluralité linguistique génère des représentations sociales complexes, où chaque langue est associée à des fonctions, des valeurs et des statuts différents. Dans ce contexte, le français occupe une position à la fois privilégiée et contestée, ce qui renforce l'intérêt d'étudier la manière dont les étudiants construisent leur rapport à cette langue.

C'est dans ce cadre sociolinguistique que se situe notre recherche, menée auprès des étudiants de première année de licence FLE à l'Université de Biskra. Située dans le sud-est

algérien, à la jonction entre le nord et le Sahara, cette université accueille un public diversifié, provenant de milieux socioculturels variés, ruraux et urbains, et porteur d'expériences scolaires hétérogènes. Ce terrain constitue un lieu d'observation privilégié pour analyser la manière dont les représentations sociales se manifestent dans un contexte marqué à la fois par une ouverture à la francophonie et par une forte attache identitaire et culturelle locale. Le choix de cette population n'est donc pas anodin : les étudiants de première année FLE se trouvent à un moment charnière de leur parcours, où se construisent leurs attitudes envers la langue française et leur rapport réflexif à celle-ci.

Le choix de ce sujet s'explique par un double intérêt, scientifique et didactique. Sur le plan scientifique, peu de recherches en Algérie se sont intéressées spécifiquement à l'articulation entre représentations sociales et conscience linguistique, alors même que ces deux dimensions apparaissent déterminantes dans la réussite en apprentissage du FLE. Étudier cette relation permet d'apporter une contribution originale à la compréhension des facteurs sociaux et cognitifs qui façonnent l'appropriation du français. Sur le plan didactique, la recherche répond à une préoccupation pratique : celle de mieux comprendre les blocages linguistiques rencontrés par les étudiants et d'identifier des leviers pour améliorer les pratiques pédagogiques. Enfin, sur le plan personnel, ce travail s'inscrit dans une expérience d'enseignement qui a permis de constater l'importance du rôle joué par les représentations dans la construction du rapport des étudiants à la langue française.

Ces constats nous amènent à formuler la problématique suivante : dans quelle mesure les représentations sociales que les étudiants de première année FLE entretiennent à l'égard du français influencent-elles leur conscience linguistique ? Autrement dit, existe-t-il une relation significative entre les images, jugements et attitudes véhiculés par les apprenants et leur capacité à analyser, comprendre et améliorer leurs pratiques langagières ?

Afin d'éclairer cette problématique, plusieurs questions orientent notre recherche. Quelles représentations de la langue française circulent parmi les étudiants de première année de FLE à l'Université de Biskra ? Comment ces représentations influencent-elles leur rapport à l'apprentissage, leur motivation et leur engagement dans la langue ? Dans quelle mesure ces représentations conditionnent-elles la construction d'une conscience linguistique, c'est-à-dire la capacité de l'étudiant à réfléchir sur la langue, à repérer ses erreurs et à améliorer ses usages ? Enfin, comment les réformes linguistiques récentes, notamment la montée de l'anglais dans le système éducatif algérien, affectent-elles la perception du français et son impact sur la conscience linguistique des étudiants ?

À partir de cette interrogation centrale, nous supposons plusieurs hypothèses. Nous supposons d'abord que les étudiants véhiculeraient des représentations ambivalentes du français, oscillant entre valorisation (prestige, utilité académique et professionnelle) et rejet (langue imposée, difficile ou étrangère). Nous faisons également l'hypothèse que ces représentations influenceraient différemment le développement de leur conscience linguistique : les représentations positives pourraient stimuler une réflexion métalinguistique et favoriser l'apprentissage, tandis que les représentations négatives constitueraient un frein à la motivation et à l'engagement. Nous considérons en outre que ces représentations et leur impact sur la conscience linguistique varieraient selon certains facteurs sociaux, tels que le milieu d'origine, le parcours scolaire antérieur ou le contexte linguistique familial. Enfin, nous postulons que la montée de l'anglais et les réformes linguistiques récentes tendraient à modifier les représentations des étudiants à l'égard du français : elles renforceraient chez certains la perception d'un recul du français au profit d'une langue jugée plus moderne et internationale, ce qui pourrait affaiblir la motivation et l'attention linguistique consacrées à l'apprentissage du français.

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons adopté une méthodologie combinant des approches quantitatives et qualitatives. Le recours au questionnaire nous permet d'obtenir une vision d'ensemble sur les représentations sociales du français et d'identifier des tendances générales au sein de la population étudiée. Les entretiens semi-directifs, quant à eux, apportent une dimension plus fine et plus nuancée en donnant accès au discours des étudiants et à la manière dont ils justifient leurs attitudes. Enfin, le croisement de ces données offre une perspective plus complète et plus fiable sur la relation entre représentations sociales et conscience linguistique.

Notre recherche s'articule autour de deux axes majeurs : une partie théorique intitulée les fondements théoriques et conceptuels et une partie pratique intitulée méthodologie, analyse du questionnaire et analyse de l'entretien. La partie théorique se compose de quatre chapitres complémentaires, chacun répondant à des objectifs précis. Dans le premier chapitre, nous avons choisi d'aborder le concept de représentations sociales en retraçant les origines, les définitions et les principales théories qui l'entourent. Ce chapitre met en évidence la complexité d'une notion polymorphe qui oscille entre psychologie, sociologie et anthropologie. Nous y exposons les mécanismes fondateurs des représentations sociales, leurs fonctions cognitives, sociales et identitaires, ainsi que les notions connexes (attitudes, stéréotypes, préjugés, images). Une attention particulière est accordée aux représentations

linguistiques et sociolinguistiques, en lien avec la conscience de la langue et les pratiques langagières. Ainsi, ce premier chapitre constitue le socle conceptuel de notre recherche.

Le deuxième chapitre est consacré à la notion de conscience linguistique, concept qui occupe une place centrale dans notre recherche. Après avoir retracé ses origines dans les travaux de Piaget, Vygotski, Bruner et Gombert, nous avons présenté ses définitions dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons pris soin de distinguer la conscience linguistique de la compétence métalinguistique, puis nous avons mis en évidence ses différentes dimensions. Ce chapitre souligne également le rôle de la conscience linguistique dans le développement cognitif de l'apprenant, dans l'acquisition des langues étrangères et dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, en particulier dans le domaine du FLE.

Le troisième chapitre se divise en deux sections complémentaires. La première s'intéresse aux concepts fondamentaux de la sociolinguistique et constitue une étape essentielle pour situer notre problématique dans son champ scientifique. Nous y abordons les notions de variation linguistique, de bilinguisme, de plurilinguisme et de diglossie, ainsi que les pratiques langagières hybrides telles que l'alternance codique, l'interférence et l'emprunt. La question de l'insécurité linguistique, très présente dans le contexte algérien, y est également analysée, car elle touche directement la conscience linguistique des apprenants. La deuxième section de ce chapitre est consacrée à l'évolution de la politique linguistique en Algérie. Nous y retraçons les différentes étapes depuis l'indépendance, en mettant en lumière les choix successifs en matière d'arabisation, la place fluctuante du français et les réformes récentes qui ont introduit l'anglais comme langue de priorité dans certains secteurs. Cette partie permet de montrer que les politiques linguistiques traduisent une idéologie particulière et influencent fortement les représentations sociales ainsi que les pratiques des étudiants.

Le quatrième chapitre est consacré à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Dans un premier temps, nous retraçons l'évolution historique des méthodes de didactique du FLE. Ensuite, nous soulignons le rôle identitaire et professionnel de l'enseignant, ainsi que les défis contemporains liés aux technologies numériques, à l'hétérogénéité des classes et aux transformations des politiques linguistiques. Dans un second temps, nous analysons le profil de l'apprenant de FLE, ses motivations, ses stratégies d'apprentissage et ses représentations sociales de la langue française. Ce dernier axe permet d'établir un lien direct avec notre problématique, en montrant que la réussite de

l'apprentissage dépend non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des représentations et des attitudes des apprenants.

Ainsi, la progression de la partie théorique suit une logique précise : partir des concepts fondamentaux, à savoir les représentations sociales et la conscience linguistique, pour les inscrire ensuite dans un cadre sociolinguistique et politique plus large, avant de les relier aux enjeux didactiques concrets de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette organisation prépare directement la partie pratique, qui met à l'épreuve, sur le terrain, les liens identifiés entre représentations et conscience linguistique.

La partie pratique constitue l'aboutissement empirique de notre recherche. Elle vise à analyser comment les représentations sociales des étudiants influencent leur conscience linguistique dans le contexte universitaire algérien, en particulier chez les étudiants de première année LMD de FLE à l'Université de Biskra. Elle se compose de trois chapitres organisés de manière progressive. Le premier chapitre présente le cadre méthodologique. Nous y décrivons la population et l'échantillon retenus, les outils de collecte des données – un questionnaire et des entretiens semi-directifs, à savoir le traitement statistique des réponses au questionnaire et l'analyse thématique des entretiens. Les limites de la méthodologie et les considérations éthiques sont également discutées dans ce cadre.

Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des résultats du questionnaire. Nous y présentons les grandes tendances qui se dégagent à travers trois axes principaux : les représentations sociales de la langue française, les indices de conscience linguistique et le degré de pratique et d'utilisation du français dans et hors de la classe. Chaque ensemble de résultats est interprété et commenté de manière à dégager les points saillants et à mettre en évidence les attitudes générales ainsi que certaines divergences observées.

Le troisième et dernier chapitre est consacré à l'analyse des entretiens semi-directifs. Après avoir décrit le corpus recueilli, nous procédons à une analyse thématique des discours des étudiants, en mettant en lumière les dimensions affectives, identitaires, scolaires et sociales de leurs représentations. Cette partie qualitative permet de compléter et d'enrichir les résultats obtenus par le questionnaire. La discussion générale des résultats est intégrée dans ce chapitre: elle consiste à mettre en relation les données quantitatives et qualitatives avec les hypothèses initiales et le cadre théorique, afin de vérifier la pertinence de nos choix et de dégager les implications didactiques de notre recherche.

Ainsi, ce travail s'inscrit à l'intersection de plusieurs champs : la sociolinguistique, la didactique des langues et la psychologie sociale. Il vise à mieux comprendre le rôle des représentations sociales dans l'apprentissage du français langue étrangère, en particulier dans leur influence sur le développement de la conscience linguistique. En choisissant comme terrain d'étude les étudiants de première année de FLE à l'Université de Biskra, nous cherchons à mettre en évidence les spécificités d'un contexte sociolinguistique marqué par des tensions et des réformes récentes, mais aussi par une volonté d'ouverture vers le monde scientifique et académique. Nous espérons que cette recherche contribuera à enrichir la réflexion théorique sur la relation entre représentations sociales et apprentissage des langues, tout en offrant des pistes pratiques pour un enseignement du FLE plus conscient, plus efficace et mieux adapté aux réalités linguistiques et culturelles de l'Algérie.

PARTIE

THEORIQUE

fondements théoriques

et conceptuels

CHAPITRE I Les  
représentations  
sociales-fondements  
théoriques et  
dimensions  
linguistiques

## **Introduction**

La représentation sociale constitue un concept fondamental en sciences humaines et sociales, notamment en psychologie sociale, en sociologie, en linguistique et en didactique des langues. Elle permet de comprendre comment les individus et les groupes construisent une vision du monde qui oriente leurs comportements, leurs attitudes et leurs jugements. En cela, les représentations sociales jouent un rôle central dans les dynamiques de perception et d'interprétation de la réalité sociale, y compris dans les processus d'enseignement / apprentissage des langues.

Dans le contexte spécifique de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), les représentations sociales revêtent une importance particulière, dans la mesure où elles influencent la manière dont les apprenants perçoivent la langue, sa valeur, ses usages, et leur propre rapport à elle. Ces représentations ne sont ni figées ni purement individuelles : elles s'ancrent dans une histoire collective, une mémoire sociale, des normes, des idéologies, des discours. Elles orientent ainsi les comportements langagiers, les attitudes scolaires et les pratiques pédagogiques.

Ce chapitre se propose d'étudier les fondements théoriques du concept de représentation sociale, ses processus d'élaboration, ses fonctions, ainsi que les notions connexes telles que les attitudes, les stéréotypes, les imaginaires ou encore les idéologies. Une attention particulière sera portée aux représentations linguistiques et sociolinguistiques, qui se situent au cœur de notre problématique de recherche, dans la mesure où elles déterminent largement la conscience linguistique des apprenants.

### **1. Définitions et origines du concept de représentation sociale**

Le terme « représentation » provient du latin *repraesentare*, signifiant littéralement « rendre présent ». Selon le dictionnaire Larousse, en philosophie, la représentation est définie comme « *ce par quoi un objet est présent à l'esprit* », tandis qu'en psychologie, elle correspond à « *une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation ou à une scène du monde dans lequel vit le sujet* ».

Dans le cadre des sciences sociales, la représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique. Jodelet la définit comme « *une forme de pensée sociale* » (Jodelet,

(1984), citée in (FISHER, 1996, p. 125)). Il ajoute plus tard que la représentation est « *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) citée in (BOYER, 2003, p. 11)). Cette connaissance, qu'on appelle aussi « sens commun » ou « pensée naturelle », se construit à partir de l'expérience individuelle, mais également à travers l'éducation, les discours sociaux, la culture et les interactions quotidiennes.

Pour G.-N. Fischer (1996, p. 126), la représentation sociale est « *la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales* ».

L'approche des représentations sociales trouve ses origines dans les travaux de Serge Moscovici, qui dès les années 1960, propose une conception dynamique des représentations, considérées comme des constructions mentales issues à la fois d'une logique psychique (individuelle) et d'une logique sociale (collective). Pour Jean-Claude Abric (1994), cette double nature – cognitive et sociale – rend l'analyse des représentations complexe, car elles sont en même temps rationnelles et irrationnelles, structurées et mouvantes. Toutefois, les représentations ne doivent pas être perçues comme des ensembles désordonnés : elles obéissent à une cohérence propre, à une organisation interne qui leur donne sens.

Placées à l'intersection du psychologique et du social, les représentations sociales permettent aux individus d'agir sur leur environnement, de s'y adapter et de le transformer. Comme le souligne Jodelet : « *la représentation sert à agir sur le monde et autrui* » (Jodelet, (1989) citée in (BOYER, 2003, p. 11)). Bourdieu, dans la même perspective, considère que les représentations sont des « *énoncés performatifs qui prétendent à faire advenir ce qu'ils énoncent* » (Bourdieu, (1980) cité in (BOYER, 2003, p. 11)).

Enfin, selon Abric (1994), la représentation sociale est « *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* ».

## 2. Les mécanismes fondamentaux des représentations sociales

L'une des contributions majeures de Serge Moscovici à la théorie des représentations sociales réside dans la mise en évidence de deux processus essentiels qui régissent leur formation et leur évolution : l'objectivation et l'ancrage. Ces mécanismes permettent de transformer des idées abstraites en connaissances concrètes, intégrées dans la réalité quotidienne des individus. Ils jouent un rôle central dans la manière dont les groupes sociaux s'approprient, interprètent et diffusent un savoir collectif.

### 2.1. L'objectivation : de l'abstraction à la concrétisation sociale

Le processus d'objectivation désigne le mouvement par lequel une information ou une connaissance issue d'un cadre théorique ou savant est traduite en images concrètes et familières, puis intégrée dans l'univers cognitif du sujet social. Autrement dit, il s'agit de faire d'un concept une réalité perçue comme évidente, par le biais d'une construction mentale structurée et imagée.

Ce processus se déroule en trois phases successives :

- **La déconstruction sélective** : L'individu opère un tri parmi les éléments relatifs à un objet. Il retient certains aspects qu'il juge pertinents, compréhensibles ou utiles, et écarte les autres. Il y a ici un acte d'appropriation de l'objet.
- **La schématisation structurante** : Les éléments sélectionnés sont ensuite organisés et restructurés dans une sorte de **noyau figuratif** cohérent, formant une image mentale simplifiée mais significative. Certains traits deviennent centraux et dominants dans la représentation.
- **La naturalisation** : Les éléments ainsi schématisés prennent un caractère « naturel », c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme allant de soi, comme une réalité objective, évidente et partagée.

Ce mécanisme de simplification permet aux représentations sociales de se diffuser largement au sein des groupes, en s'affranchissant de la complexité initiale de l'objet représenté. Il repose, comme le soulignent MOLINER & GUIMELLI (2015, p. 23), sur deux types de critères : culturels (tous les groupes n'ont pas un accès égal à l'information) et normatifs (les éléments conservés doivent correspondre aux valeurs du groupe).

Ainsi, les représentations sociales sont le fruit d'un double mouvement de réduction (par déconstruction) et de reconstruction (par schématisation et naturalisation), qui permet aux individus de rendre intelligible ce qui ne l'est pas immédiatement. Ce processus facilite la communication, la mémorisation et la mobilisation collective de connaissances sur des objets complexes.

## **2.2. L'ancrage : insérer l'inconnu dans le connu**

Le second mécanisme clé identifié par Moscovici est celui de l'ancrage (*anchoring*), qui consiste à intégrer un élément nouveau ou étranger dans des cadres de référence préexistants. En d'autres termes, l'ancrage permet de classer l'inconnu à partir de ce que l'on connaît déjà, en le rapprochant de catégories familières, socialement partagées.

Guimelli (1994, p. 14) précise que l'ancrage consiste à « *accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe* ». Jodelet (1984, p. 375) y voit quant à elle « *l'enracinement social de la représentation et de son objet* ».

Ce processus joue plusieurs fonctions fondamentales dans la constitution de la représentation :

- **Fonction de sens** : l'objet nouveau acquiert une signification au sein du groupe, en lien avec les références culturelles et sociales qui structurent son identité.
- **Fonction d'utilité** : la représentation permet au groupe d'agir, de se positionner, d'interagir avec son environnement. Elle n'est pas seulement descriptive mais aussi prescriptive.
- **Fonction de médiation sociale** : un langage commun se crée entre les membres du groupe à partir de cette représentation partagée, ce qui facilite la communication et la coopération.
- **Fonction d'enracinement cognitif** : les données nouvelles sont intégrées dans des cadres mentaux préexistants, qui leur donnent forme et orientation. Ce processus n'est pas neutre : il véhicule des attentes, des normes, des valeurs, et des prescriptions sociales.

L'ancrage joue ainsi un rôle complémentaire de l'objectivation : tandis que cette dernière transforme l'abstraction en image concrète, l'ancrage inscrit cette image dans un réseau de significations collectives. Ensemble, ces deux mécanismes permettent aux représentations

sociales de se former, de circuler, de se transformer et de s'imposer comme des références partagées au sein d'un groupe.

Selon Jodelet (1991, p. 376), « *le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux* ».

### **3. Les propriétés et fonctions des représentations sociales**

Les représentations sociales, en tant que constructions collectives et dynamiques, présentent un ensemble de caractéristiques fondamentales qui expliquent leur rôle structurant dans les sociétés. Elles remplissent également plusieurs fonctions essentielles; cognitives, sociales, identitaires, pédagogiques qui leur confèrent un pouvoir d'action concret dans la vie des individus et des groupes.

#### **3.1. Propriétés caractéristiques des représentations sociales**

D'après Denise Jodelet, plusieurs traits définissent le fonctionnement des représentations sociales :

- Elles portent nécessairement sur un objet : il n'existe pas de représentation sans objet, qu'il soit concret (un individu, un groupe) ou abstrait (une idée, une langue, un savoir). Le rapport sujet/objet est au cœur du processus de représentation. Ils sont en interaction constante : les sujets influencent la manière de représenter l'objet, et l'objet structure en retour les comportements du sujet.

- Elles ont un caractère imageant : la représentation sociale articule le percept et le concept, le sensible et l'idée. Elle est à la fois image mentale et signification sociale. Elle facilite ainsi l'accès à des notions abstraites en les ramenant à des formes concrètes, facilement communicables.

- Elles ont un caractère constructif : loin de se limiter à un simple reflet de la réalité, la représentation sociale construit et reconstruit le réel. Comme le note Abric (1994, p. 12), « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne* ».

- Elles ont un caractère autonome et créatif : les représentations sociales peuvent diverger de la réalité objective ; elles peuvent donner naissance à de nouveaux comportements, croyances ou discours.
- Elles ont une dimension symbolique : elles attribuent un sens aux objets représentés en les intégrant dans des réseaux de significations culturelles. Le sujet interprète et symbolise ce qu'il perçoit, ce qui implique une dimension affective et identitaire.

Ces propriétés rendent les représentations sociales particulièrement stables mais aussi évolutives, ancrées dans la mémoire collective, mais ouvertes aux transformations sociales.

### **3.2. Les fonctions cognitives, sociales et identitaires**

Les représentations sociales remplissent plusieurs fonctions majeures, identifiées dans les travaux classiques de la psychologie sociale :

#### **3.2.1. Fonction cognitive**

Elles permettent à l'individu d'organiser et de structurer l'environnement. Les représentations servent à catégoriser, mémoriser et interpréter les informations provenant du monde extérieur. Elles facilitent ainsi l'intégration des nouvelles connaissances dans un cadre de pensée préexistant.

#### **3.2.2. Fonction d'interprétation de la réalité**

Elles offrent une grille de lecture du réel, une manière d'expliquer les événements, les comportements, les phénomènes sociaux. En cela, elles participent à la construction d'un sens partagé, qui aide à naviguer dans la complexité du monde.

#### **3.2.3. Fonction d'orientation des comportements**

Les représentations sociales influencent les attitudes, les choix et les actions. Elles agissent comme des référents implicites qui guident les conduites, justifient certaines pratiques, et prescrivent des manières de penser ou d'agir. Selon Abric (1994, p. 17), elles peuvent même définir ce qui est « *licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné* ».

### **3.2.4. Fonction identitaire**

Les représentations permettent aux individus et aux groupes de se situer dans l'espace social. Elles contribuent à la construction d'une identité personnelle et collective, compatible avec les normes et les valeurs du groupe d'appartenance. Elles favorisent aussi l'affiliation sociale : « *Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* ». (JODELET, Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, 1991, p. 51).

### **3.2.5. Fonction justificative**

Elles permettent aux groupes de légitimer leurs pratiques et de justifier leurs comportements passés, présents ou futurs. Cette fonction est particulièrement importante dans les contextes de relations intergroupes où les représentations sont mobilisées pour défendre une position sociale, justifier des discriminations ou renforcer une domination symbolique (ABRIC, 1994, p. 18).

## **3.3. Les fonctions pédagogiques des représentations sociales**

Dans le champ de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, les représentations sociales jouent un rôle clé dans la relation pédagogique, aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant.

En effet, l'élève n'est jamais neutre face au savoir. Il entre en classe avec un ensemble de représentations préconstruites concernant :

- la langue étrangère (par exemple, qu'elle est difficile, inutile, élitiste ou prestigieuse),
- le professeur (perçu comme bienveillant, sévère, compétent...),
- la matière elle-même (le FLE vu comme une discipline scolaire ou comme une ouverture culturelle).

De même, l'enseignant est porteur de représentations sur :

- ses élèves (motivation, capacités, origines sociales),
- la langue cible (sa valeur sociale, ses usages légitimes),
- les méthodes pédagogiques (efficacité des approches communicatives, traditionnelles, etc.).

Ces représentations influencent fortement les attentes, les interactions, la motivation, la posture d'apprentissage, ainsi que les performances scolaires. Elles peuvent favoriser ou

freiner l'accès au savoir, selon qu'elles sont positives, stigmatisantes, légitimantes ou dévalorisantes.

Par ailleurs, la représentation qu'un étudiant se fait de sa propre compétence linguistique joue un rôle crucial dans le développement de sa conscience linguistique. Se penser « mauvais en français » peut entraîner une forme d'auto-censure, voire d'insécurité linguistique.

Ainsi, l'enseignement des langues, et particulièrement du FLE, ne peut faire abstraction des représentations sociales. Au contraire, les identifier, les déconstruire et les réorienter devient un objectif pédagogique fondamental.

Dans cette perspective, les représentations sociales apparaissent comme des leviers ou des obstacles à l'apprentissage, et leur prise en compte constitue un enjeu crucial pour une pédagogie plus inclusive, plus réflexive et plus efficace.

### **4. La construction des représentations sociales**

La représentation sociale n'est ni une simple opinion, ni une image figée du monde. Elle résulte d'un processus complexe d'élaboration impliquant la cognition individuelle, les interactions sociales, les pratiques culturelles, les discours et les systèmes idéologiques. Les recherches en psychologie sociale et en sociolinguistique ont identifié plusieurs approches complémentaires pour comprendre la genèse et la formation des représentations sociales.

Denise Jodelet (1984) en recense notamment six approches fondamentales, qui éclairent la manière dont les individus et les groupes construisent leurs représentations :

#### **4.1. L'approche cognitive : l'individu acteur de la représentation**

Dans cette perspective, l'individu est considéré comme un acteur social actif, qui élabore ses représentations à partir des connaissances et des modèles issus de son environnement. Il ne s'agit pas simplement d'enregistrer des idées toutes faites, mais de s'approprier des contenus sociaux à travers des processus mentaux tels que la catégorisation, la mémoire, la comparaison, la sélection ou l'évaluation.

Les représentations sociales résultent alors d'une activité cognitive structurée confrontée à un stimulus social : elles se forment lorsque l'individu interagit avec autrui, avec des groupes

ou avec des événements significatifs. Cette approche souligne donc le rôle central du traitement de l'information dans la genèse des représentations.

#### **4.2. L'approche signifiante : donner sens à l'expérience sociale**

Cette approche insiste sur la dimension interprétative de la représentation. L'individu ne se contente pas de recevoir passivement des images du monde : il en est le producteur de sens. La représentation devient alors le reflet du sens donné par le sujet à son expérience sociale.

Ainsi, toute représentation est l'expression d'une lecture du monde fondée sur des valeurs, des normes, des cadres culturels. Elle traduit la manière dont le sujet perçoit sa place dans le monde et l'intègre à sa construction identitaire. Cette approche met l'accent sur la subjectivité sociale, c'est-à-dire sur la manière dont les représentations sont enracinées dans un univers symbolique propre au groupe.

#### **4.3. L'approche discursive : la représentation dans et par le langage**

Les représentations sociales ne peuvent être détachées du langage qui les exprime. L'approche discursive envisage les représentations comme produites, véhiculées et transformées par le discours. En effet, elles circulent à travers des formes verbales, narratives, argumentatives, et se nourrissent des interactions langagières.

Le discours est ici perçu comme un outil d'ancrage idéologique, de diffusion de normes et de reproduction de rapports sociaux. Les caractéristiques des discours (leur origine sociale, leur intention, leur registre) influencent le contenu des représentations. Ainsi, ce que l'on dit sur un objet social contribue à façonner la manière dont il est perçu et intériorisé.

#### **4.4. L'approche praxéologique : les pratiques sociales comme source de représentation**

Selon cette approche, les représentations sociales sont le reflet des pratiques sociales du sujet. En tant qu'acteur intégré dans un système d'institutions, de rôles, de statuts et de positions, l'individu produit des représentations en lien avec ses pratiques concrètes.

Les normes institutionnelles, les contraintes professionnelles ou éducatives, les usages linguistiques, etc., influencent directement les contenus représentatifs. L'individu représente le monde tel qu'il le pratique, et cette pratique structure en retour sa représentation.

Cela implique que les représentations ne sont pas universelles ni neutres : elles varient selon la place occupée dans la société, selon l'appartenance à une classe sociale, une culture, un statut, un sexe ou une génération.

#### **4.5. L'approche dynamique : la représentation comme interaction sociale**

Cette lecture met l'accent sur le caractère relationnel et évolutif des représentations sociales. Elles se construisent dans un jeu permanent d'interactions entre les individus et les groupes, à travers des mécanismes d'influence, de comparaison sociale, de négociation symbolique.

La représentation est donc toujours en tension : elle évolue au contact de l'autre, dans un processus dialogique. Cette perspective dynamique explique la pluralité des représentations sur un même objet, et leur capacité d'adaptation aux contextes changeants. Elle justifie aussi leur ancrage dans les conflits sociaux, les rapports de pouvoir, les luttes symboliques.

#### **4.6. L'approche culturaliste : reproduction des schèmes sociaux**

Enfin, cette dernière approche considère les représentations comme le produit de la reproduction culturelle. Elles émergent à partir de schèmes de pensée socialement établis, transmis par l'éducation, les médias, la famille, les traditions, les institutions.

L'individu, même s'il est actif, hérite d'un cadre de pensée collectif qui conditionne largement ses perceptions et ses jugements. Cette reproduction n'est pas mécanique, mais elle exerce une pression sociale forte sur la formation des représentations, surtout dans les contextes fortement normés (comme l'école, la religion, ou les sphères politiques).

Les représentations sont donc des produits culturels structurés et partagés, inscrits dans une mémoire sociale, et traversés par des idéologies dominantes.

L'ensemble de ces approches montre que les représentations sociales sont à la fois personnelles et collectives, rationnelles et affectives, dynamiques et structurées. Leur élaboration dépend autant des processus cognitifs internes que des structures sociales, des interactions, des discours, des pratiques et des cadres culturels dans lesquels les individus évoluent.

## **5. Notions connexes aux représentations sociales**

Le concept de représentation sociale est étroitement lié à d'autres notions-clés issues de la psychologie sociale, de la sociolinguistique et de la théorie des discours. Ces notions — attitude, idéologie, imaginaire, et image sociale — partagent avec la représentation des propriétés communes : elles ont une dimension symbolique, elles s'ancrent dans des contextes sociaux, et elles influencent les comportements. Toutefois, chacune d'elles possède également des spécificités qu'il convient de souligner pour mieux en comprendre les complémentarités et les différences.

### **5.1. Attitudes et représentations sociales**

L'attitude est une notion qui, bien qu'elle soit parfois confondue avec la représentation, renvoie à une disposition psychique plus ciblée. Elle désigne généralement une orientation affective ou évaluative vis-à-vis d'un objet, d'une personne ou d'une situation. Kolde (1981), cité in (LUDI & PY, 1986, p. 97) la définit comme une « *(pré-)disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* ».

Autrement dit, l'attitude exprime le degré de valorisation ou de dévalorisation attribué à un objet. Elle est moins complexe et moins structurée que la représentation sociale, mais elle en constitue souvent une composante. Les attitudes sont fortement liées à des croyances et peuvent s'exprimer à travers des comportements, même si elles ne sont pas toujours directement observables.

Lüdi et Py (2002), cités in (BOYER, 2003, pp. 14-15) rappellent que les attitudes envers les langues ou leurs locuteurs sont des « *dispositions psychiques d'attraction ou de répulsion* », qui reposent sur un ensemble de croyances (objectives ou non), de stéréotypes, ou encore de préjugés. Ces attitudes influencent directement les pratiques langagières et l'apprentissage d'une langue.

Ainsi, si les représentations sociales organisent les perceptions globales d'un objet, les attitudes en constituent la composante affective et évaluative, souvent plus implicite et émotionnelle.

## **5.2. Idéologie et représentation sociale**

Le lien entre idéologie et représentation sociale est également étroit. Tous deux désignent des constructions collectives, élaborées dans un contexte historique et social donné, et structurées autour de valeurs, de croyances et de normes. Cependant, l'idéologie implique généralement une cohérence systématique plus forte, une dimension plus structurée et plus finalisée, notamment en matière de pouvoir, de légitimation ou de domination.

Selon Mannoni (1998), cité in (BOYER, 2003, p. 17), la différence entre les deux notions n'est pas de nature mais de degré : l'idéologie peut être vue comme un système organisé de représentations, orienté vers des finalités sociales, politiques ou culturelles. Elle mobilise des représentations pour produire une vision du monde spécifique, souvent utilisée pour consolider ou contester un ordre social.

Rouquette et Rateau (1998), cités in (BOYER, 2003, p. 17) considèrent l'idéologie comme « *l'instance de raison des représentations* », c'est-à-dire leur structure directrice.

Henri Boyer (2003, p. 17) approfondit cette distinction en définissant l'idéologie comme « *un corps plus ou moins fermé de représentations, une construction sociocognitive spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre communauté* ». Cette construction est donc fortement liée à la régulation des rapports sociaux, notamment dans les domaines de l'éducation, du langage ou de l'identité.

## **5.3. Imaginaire et représentation**

L'imaginaire social désigne l'ensemble des images, mythes, récits et symboles par lesquels une société se pense et se représente. Il peut être défini comme une super-structure représentationnelle, à l'intérieur de laquelle se déploient des représentations spécifiques : l'imaginaire de la langue, de l'école, de la justice, de l'art, etc.

Henri Boyer (1995, 1998, 2003) considère que les représentations sociales forment, lorsqu'elles sont partagées et stabilisées, un imaginaire communautaire ou ethnosocioculturel, qui façonne la mémoire collective et structure les pratiques. Ce système imaginaire est pluriel,

variable selon les cultures, les groupes sociaux, les époques. Il peut également être conflictuel, traversé par des tensions entre imaginaires dominants et imaginaires subalternes.

L'imaginaire, en tant que concept, possède une valeur transdisciplinaire : il est mobilisé dans la philosophie, la sociologie, la psychanalyse, la littérature et la linguistique. Dans le champ de la sociolinguistique, Boyer (2003) distingue l'« imaginaire de l'activité linguistique » c'est-à-dire les représentations associées aux usages de la langue de l'« imaginaire linguistique » tel que conceptualisé par Houdebine, qui concerne les images mentales liées à la langue elle-même (son prestige, sa beauté, sa difficulté, etc.).

Ainsi, l'imaginaire est l'espace symbolique dans lequel les représentations sociales prennent sens, se structurent et se transmettent.

#### **5.4. Image et représentation**

La notion d'image sociale est souvent utilisée comme synonyme de représentation, mais certains auteurs ont tenté d'en proposer une distinction plus fine. Pierre Moliner (1996), cité in (BOYER, 2003, p. 18) distingue la visée générique de la représentation sociale (qui porte sur un ensemble large de significations partagées) de la visée spécifique de l'image sociale (plus restreinte et plus ciblée sur des objets précis).

Ainsi, si l'on considère qu'il existe une représentation sociale de l'entreprise chez les étudiants, cette représentation pourra donner naissance à plusieurs images spécifiques : celle du patron, du vendeur, des ressources humaines, etc. L'image sociale serait donc un effet secondaire ou une composante particulière d'une représentation plus générale.

Cette distinction permet d'affiner l'analyse : là où la représentation sociale structure les perceptions générales, l'image sociale incarne ces perceptions dans des figures concrètes, souvent stéréotypées, facilement mobilisables dans le discours.

Ces différentes notions : attitude, idéologie, imaginaire, image — permettent de mieux cerner la richesse, la complexité et l'impact des représentations sociales dans les dynamiques individuelles et collectives. Elles constituent des outils conceptuels essentiels pour aborder les rapports entre langage, société et subjectivité, en particulier dans les contextes éducatifs et sociolinguistiques.

## **6. Stéréotypes et préjugés : formes figées de représentation**

Les stéréotypes et les préjugés occupent une place centrale dans les études sur les représentations sociales. Ce sont des formes particulières de représentations, souvent simplificatrices, figées, voire caricaturales, qui jouent un rôle considérable dans les interactions sociales, les jugements intergroupes, et les comportements langagiers. Ils interviennent notamment dans la construction des rapports sociaux, dans la catégorisation de l'autre, et dans la diffusion des croyances collectives.

### **6.1. Le stéréotype : simplification sociale et figement cognitif**

Le mot « stéréotype » a une origine typographique. À la fin du XVIIIe siècle, il désignait une plaque fixe utilisée pour imprimer à l'identique un contenu donné. Cette origine étymologique (du grec *stereos*, « solide », et *typos*, « empreinte ») a laissé une trace dans l'usage contemporain du terme : il évoque quelque chose de figé, répété, rigide.

En psychologie sociale, le terme fut utilisé pour la première fois par Walter Lippman (1922) qui le définit comme « *une manière de penser par cliché* », c'est-à-dire des catégories mentales simplificatrices fondées sur des croyances, et par lesquelles nous qualifions des groupes sociaux. Pour Fischer (1996, p. 133), le stéréotype est « *une représentation descriptive simplifiée basée sur des croyances, par laquelle nous qualifions d'autres personnes ou groupes sociaux, objets de préjugés* ».

Le stéréotype se caractérise par une perception partielle et schématique de la réalité. Il sélectionne certains traits (souvent exagérés ou inventés), les généralise à l'ensemble d'un groupe, et les fige dans un moule collectif qui résiste au changement. Il constitue une forme d'hypergénéralisation, où l'individu est réduit à l'appartenance à un groupe, et assimilé à une représentation collective supposée homogène.

Selon Preiswerk & Perrot (1975, pp. 237-238), le stéréotype est un « *ensemble de traits censés caractériser un groupe dans son aspect physique, mental ou comportemental* », qui réduit la complexité de la réalité et généralise abusivement certains éléments.

Boyer souligne que, contrairement à une représentation sociale « normale » (structurée autour d'un noyau central et d'un système périphérique), le stéréotype fonctionne comme un ensemble fermé, où tous les éléments sont solidaires et immuables. Le stéréotype devient

alors une représentation rigide, résistante à la contradiction et à l'expérience, incapable d'évoluer.

Le stéréotype remplit également une fonction sociale : il rassure, car il permet aux membres d'un groupe de croire qu'ils savent à quoi s'en tenir sur les autres. Il oriente les jugements, guide les comportements, et évite l'effort de la remise en question. Il est souvent activé inconsciemment dans les situations de contact interculturel, d'éducation ou d'enseignement.

## **6.2. Le préjugé : jugement évaluatif préalable à l'expérience**

Le préjugé (du latin *praejudicium*) signifie littéralement « jugement préalable ». Il s'agit d'un jugement de valeur non fondé objectivement, porté sur un individu ou un groupe avant même l'expérience directe.

En psychologie sociale, le préjugé est défini comme « *une attitude comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en raison de leur appartenance sociale* » (FISHER, 1996, p. 113)). C'est une discrimination mentale qui se manifeste ensuite par des discriminations comportementales, allant du rejet subtil à l'exclusion explicite.

Claude Lévi-Strauss (1990, p. 21) illustre le préjugé ethnocentrique en rappelant que, dans certaines cultures dites primitives, les membres d'un groupe s'auto-désignent comme « les hommes » ou « les bons », excluant ainsi tous les autres groupes de la sphère de l'humanité. Il écrit : « *L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, même du village...* ».

Le préjugé repose donc sur la valorisation exclusive de son propre groupe de référence, et sur la dévalorisation systématique de l'Autre. Il agit comme obstacle à la connaissance, à la compréhension mutuelle, à l'intégration. Il peut être renforcé par les discours sociaux dominants, les médias, ou l'éducation.

### **6.3. Relations entre stéréotype, préjugé et attitude**

Bien que différents dans leur nature, le stéréotype et le préjugé sont étroitement liés. Le stéréotype est descriptif, le préjugé est évaluatif. Le stéréotype concerne le contenu attribué à un groupe, tandis que le préjugé implique un jugement affectif (rejet, admiration, hostilité...).

Les psychologues sociaux considèrent généralement que :

- L'attitude est une prédisposition psychique, un état affectif ou cognitif à l'égard d'un objet.
- Le préjugé est une attitude évaluative stable, souvent négative, dirigée vers un groupe.
- Le stéréotype est une représentation cognitive simplifiée, structurée autour de traits supposés typiques d'un groupe.

J. Maisonneuve (1973), cité in (VINSONNEAU, 1973) propose une définition synthétique de l'attitude comme « *une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur)* ».

Ainsi, le préjugé peut être vu comme l'expression affective d'une attitude, et le stéréotype comme sa traduction cognitive et discursive. Par exemple, un préjugé raciste envers les Noirs (rejet, mépris) peut s'accompagner du stéréotype suivant : « les Noirs sont paresseux et dangereux ». Ce schéma préjugé → stéréotype → comportement est souvent observable dans les situations de discrimination.

### **6.4. Deux visions scientifiques du stéréotype**

Les études sur le stéréotype se sont développées selon deux courants majeurs :

Le premier courant, à visée critique, considère les stéréotypes comme des défauts cognitifs, des biais mentaux pathologiques. Ils seraient le résultat :

- d'un apprentissage incorrect (médias, rumeurs, anecdotes...);
- d'une généralisation excessive ;
- d'un traitement biaisé de la réalité, altérée par l'imaginaire ;
- d'une rigidité mentale, résistante à l'expérience.

Le second courant adopte une perspective plus fonctionnelle : les stéréotypes sont vus comme le produit d'un fonctionnement cognitif normal, permettant de traiter la complexité de l'environnement par des processus de catégorisation. Selon cette approche, le stéréotype n'est pas toujours négatif ; il constitue une stratégie économique d'adaptation.

Dans cette optique, la catégorisation devient une fonction vitale du psychisme : elle permet de regrouper, hiérarchiser, mémoriser, anticiper. Le problème surgit lorsque la catégorisation se transforme en schématisation rigide et normative.

Ainsi, stéréotypes et préjugés sont des expressions extrêmes et souvent déformantes des représentations sociales. Ils jouent un rôle puissant dans les relations intergroupes, la transmission des croyances, les discriminations, et la formation des identités collectives. Ils constituent donc un objet d'étude incontournable dans toute réflexion sur les dynamiques sociales, linguistiques et éducatives.

## **7. Représentations linguistiques et conscience sociale de la langue**

La langue, en tant que objet social et culturel, n'échappe pas aux mécanismes des représentations. Elle est porteuse de significations multiples, de valeurs symboliques, d'images collectives et d'attentes sociales. C'est pourquoi on parle souvent de représentations linguistiques pour désigner les croyances, opinions, jugements ou attitudes que les locuteurs entretiennent à propos des langues, de leurs usages, et de leurs locuteurs.

Ces représentations influencent profondément la manière dont une langue est perçue, apprise, transmise, valorisée ou stigmatisée dans une société. Elles participent également à la formation de ce que l'on nomme la conscience linguistique, c'est-à-dire la capacité d'un individu à réfléchir sur la langue, à la juger, à la nommer, à l'évaluer, voire à la questionner dans ses dimensions normatives, sociales ou culturelles.

### **7.1. Une pluralité de termes et de définitions**

Le domaine des représentations linguistiques souffre, selon Dominique Lafontaine (1997, pp. 56-57), d'une confusion terminologique. De nombreux termes sont utilisés de manière interchangeable, parfois sans distinction claire : *attitudes linguistiques, jugements, opinions, normes subjectives, évaluations métalinguistiques, croyances épilinguistiques, etc.*

Cette diversité s'explique par la complexité de l'objet langue, qui est à la fois :

- un outil de communication fonctionnelle,
- un marqueur d'identité culturelle,
- un instrument de pouvoir symbolique,
- un vecteur de savoir et de légitimité sociale.

Chaque discipline (sociolinguistique, didactique, psycholinguistique, anthropologie du langage) mobilise le concept selon ses propres cadres théoriques. Pourtant, toutes s'accordent à reconnaître que les représentations que les sujets se font des langues façonnent leur rapport à celles-ci, conditionnent leurs usages, et orientent leurs comportements.

### 7.2. Les représentations comme facteurs de valorisation ou de rejet

La langue n'est jamais neutre : elle est socialement marquée. Elle est perçue à travers des prismes d'ordre identitaire, politique, historique ou économique. Ainsi, certaines langues sont perçues comme prestigieuses, modernes, utiles ou élitistes, tandis que d'autres sont associées à l'archaïsme, à la marginalité ou à la subalternité.

Ces perceptions reposent sur des représentations collectives, souvent stéréotypées, véhiculées par les discours sociaux dominants, les institutions éducatives, les médias, ou encore les traditions familiales.

Par exemple, dans de nombreux contextes postcoloniaux ou multilingues, le français peut être perçu comme :

- une langue de promotion sociale ou d'ouverture au monde,
- une langue de l'élite, voire d'exclusion,
- une langue étrangère mais obligatoire,
- une langue de colonisation, donc porteuse de conflit symbolique.

De même, les représentations liées à l'arabe dialectal, à l'anglais, au tamazight ou à toute autre langue varient selon les groupes sociaux, les générations, les régions, et les projets éducatifs.

Ces représentations linguistiques agissent comme des filtres d'appropriation ou de résistance, et influencent très directement la motivation des apprenants, leur confiance linguistique, leur rapport à la norme, leur performance scolaire et leur posture identitaire.

### **7.3. Représentations et conscience linguistique**

La conscience linguistique désigne la capacité d'un sujet à prendre du recul sur la langue, à réfléchir à ses usages, à juger ses formes, à se situer dans un marché linguistique donné. Elle est à la fois cognitive (métalinguistique) et sociale (attitudes et positionnements).

Les représentations linguistiques jouent un rôle déterminant dans l'émergence de cette conscience. Elles :

- structurent les jugements sur ce qui est « correct », « beau », « utile », « légitime » ou « honteux » dans une langue ;
- participent à la formation des normes intériorisées (notamment chez les jeunes apprenants) ;
- influencent les pratiques langagières et les choix de code ;
- conditionnent les attitudes face à l'erreur, à la variation, au bilinguisme, etc.

Un apprenant qui se perçoit comme incapable ou illégitime à parler une langue, en raison de représentations négatives (ex. : « je parle mal », « ce n'est pas ma langue », « on va se moquer de moi »), développera une insécurité linguistique pouvant freiner son développement.

À l'inverse, des représentations valorisantes et inclusives peuvent renforcer la motivation, favoriser la prise de parole, et soutenir la construction identitaire.

### **7.4. L'intérêt didactique de la notion**

Dans une perspective didactique, l'analyse des représentations linguistiques permet de :

- comprendre les blocages ou les résistances à l'apprentissage ;
- anticiper les conflits linguistiques ou identitaires en classe ;
- adapter les démarches pédagogiques aux attentes et aux perceptions des apprenants ;
- favoriser une posture réflexive chez les enseignants comme chez les élèves.

Elle offre également un outil précieux pour l'analyse des inégalités scolaires, notamment lorsque l'enseignement repose sur une norme éloignée de la réalité langagière des élèves.

Ainsi, aborder les représentations linguistiques revient à explorer la face subjective et symbolique de l'enseignement des langues, et à reconnaître que toute langue enseignée est

aussi un objet idéologique, social et affectif, qui fait l'objet d'évaluations implicites ou explicites.

## **8. Les représentations sociolinguistiques : entre langue, norme et pouvoir**

Les représentations sociolinguistiques constituent une catégorie spécifique des représentations sociales. Elles concernent les images, jugements, évaluations et perceptions collectives que les locuteurs élaborent à propos des langues, de leurs usages et de leurs usagers, dans un contexte social donné. Ces représentations sont partagées par les membres d'une même communauté linguistique et influencent leurs comportements langagiers, leurs choix de code, et leurs stratégies de communication.

### **8.1. La langue comme objet de représentations sociales**

La langue n'est pas seulement un outil de communication ; elle est également un symbole identitaire, culturel et politique, investi de significations multiples. Comme l'écrit BOYER (2003, p. 42), « *les représentations sociolinguistiques sont une catégorie des représentations sociales / collectives, donc plus ou moins partagées par les membres de la communauté linguistique* ». Ces représentations déterminent les relations que les individus entretiennent :

- avec la langue elle-même (langue maternelle, langue étrangère, langue dominante, langue minoritaire...);
- avec ses usages (formels/informels, oraux/écrits, publics/privés...);
- avec ses usagers (prestige ou stigmatisation des locuteurs).

Les représentations sociolinguistiques permettent de comprendre la façon dont la langue devient un marqueur de position sociale, un vecteur d'intégration ou d'exclusion, un outil de distinction ou de domination symbolique.

### **8.2. La communauté linguistique et la norme partagée**

La notion de communauté linguistique est essentielle dans l'analyse des représentations. Selon William Labov, cité in (BOYER, 2001, p. 23) une communauté linguistique ne se définit pas par une uniformité des usages linguistiques, mais par le partage de normes sociales implicites :

« *Il serait faux de concevoir la communauté comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue* »

Ainsi, deux locuteurs peuvent parler différemment, mais adhérer aux mêmes jugements normatifs sur ce qui est correct ou incorrect, prestigieux ou familier. La représentation partagée de la norme renforce la cohésion du groupe, tout en légitimant certaines pratiques au détriment d'autres.

Labov parle d'attitudes sociales très homogènes au sein d'une communauté : celles-ci constituent le socle des représentations linguistiques collectives.

### **8.3. Les représentations comme évaluations implicites**

Toute représentation linguistique repose sur un jugement évaluatif, explicite ou implicite. Pierre Bourdieu insiste sur ce point : les pratiques langagières (qu'il s'agisse d'un accent, d'un dialecte, d'une langue étrangère) sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation. Ces actes révèlent les présupposés sociaux, les intérêts, les hiérarchies intériorisées par les individus.

« *Les manifestations linguistiques sont des actes de connaissance et de reconnaissance où les agents montrent leurs intérêts et leurs présupposés* » Bourdieu, cité in (BOYER, 2003, p. 42).

Ces jugements ne sont pas neutres : ils sont le reflet de normes sociales plus ou moins intériorisées, qui valorisent certaines langues ou formes linguistiques et en dévalorisent d'autres.

### **8.4. Normes objectives, subjectives et prescriptives**

Henri Boyer, en s'appuyant sur Alain Rey, distingue trois types de normes linguistiques :

**1. La norme objective** : définie par le linguiste à travers la description du système de la langue.

**2. La norme prescriptive** : celle du « bon usage », souvent imposée par les institutions (école, médias, académie...).

**3. La norme subjective** : issue des jugements spontanés des locuteurs, à travers leurs discours, leurs attitudes, leurs pratiques. C'est cette dernière qui nous intéresse dans les représentations sociolinguistiques.

Ces normes subjectives expliquent pourquoi une même langue peut être perçue très différemment selon les groupes sociaux, les régions, les classes d'âge, ou les contextes d'usage.

### **8.5. Stéréotypes et représentations linguistiques**

Labov (1976), cité in (BOYER, 2003, p. 43) définit les stéréotypes linguistiques comme des formes socialement marquées, notoirement étiquetées. Il parle de « *stigmatisation sociale des formes linguistiques* », c'est-à-dire du fait que certaines variantes langagières (accents, registres, lexiques) sont associées à des images fortement connotées, souvent péjoratives.

Par exemple, certains accents peuvent être perçus comme « vulgaires », « provinciaux », « comiques », tandis que d'autres (comme l'accent standard ou parisien, dans le cas du français) bénéficient d'un prestige socialement construit.

Ces stéréotypes linguistiques sont très puissants : ils influencent l'estime de soi, l'accès à certains domaines (emploi, éducation, médias), et créent des rapports de domination symbolique.

Labov insiste sur le fait que ces stéréotypes peuvent ne reposer sur aucun fait linguistique objectif. Ils sont des faits sociaux, des représentations collectives parfois déconnectées de la réalité.

### **8.6. Langue, valeur et marché linguistique**

Louis-Jean Calvet (1999, p. 11), observe que les individus attribuent spontanément une valeur symbolique ou marchande aux langues. Cette valeur peut être liée :

- à leur utilité professionnelle ou scolaire,
- à leur prestige culturel ou politique,
- à leur diffusion internationale.

Cette logique fait des langues de véritables « biens symboliques », dont la possession peut offrir un avantage social. Ainsi, certains parents choisissent d'orienter leurs enfants vers des

langues « rentables » (comme l'anglais), tandis que d'autres langues sont délaissées, car jugées « inutiles » ou « inférieures ».

Bourdieu (1982), cité in (BOYER, 2001, p. 34) analyse les langues comme des ressources sociales soumises à un marché, qu'il appelle le marché linguistique. Ce marché est un espace de rapports de forces symboliques, où les groupes dominants imposent leurs normes et en tirent profit.

Dans ce marché :

- La « compétence légitime » est valorisée (celle de la langue standard, scolaire, officielle).
- Les variantes marginales (langues minoritaires, dialectes, formes orales populaires) sont disqualifiées.
- Des marchés linguistiques secondaires ou périphériques coexistent, avec leurs propres normes (ex. : langues des jeunes, argots, codes communautaires...).

Henri Boyer (2001, p. 34) insiste sur l'importance de comprendre l'imaginaire collectif linguistique qui structure ces marchés : les représentations partagées, les jugements normatifs, les attitudes, les valeurs. C'est cette interaction entre pratiques, représentations et pouvoir symbolique qui explique la dynamique sociolinguistique d'une communauté.

En somme, les représentations sociolinguistiques constituent le lien essentiel entre langue et société, entre parole individuelle et structures collectives. Elles sont des vecteurs puissants de hiérarchisation, de distinction, d'intégration ou d'exclusion. Leur analyse permet de comprendre les inégalités linguistiques, les conflits de normes, et d'interroger la manière dont les individus se positionnent dans un espace langagier socialement structuré.

## **Conclusion**

L'exploration du concept de représentation sociale nous a permis de mettre en lumière une dimension essentielle de la vie psychique et sociale des individus : leur manière de percevoir, d'interpréter et de juger le monde qui les entoure, à travers des constructions mentales collectivement partagées.

Les représentations sociales sont à la fois des produits et des processus : elles se forment par objectivation et ancrage, elles s'expriment à travers les discours et les pratiques, elles se transmettent par l'éducation, les médias, les interactions quotidiennes. Elles remplissent des fonctions multiples : comprendre, catégoriser, légitimer, orienter l'action, construire l'identité. À ce titre, elles participent à la stabilisation des rapports sociaux, tout en étant susceptibles d'évoluer selon les contextes et les enjeux.

Les représentations linguistiques et sociolinguistiques occupent une place centrale dans ce dispositif. Elles traduisent les jugements et les valeurs associés aux langues, à leurs usages, à leurs locuteurs. Elles déterminent les attitudes, influencent les choix linguistiques, et participent à la construction de la conscience linguistique, à la fois individuelle et collective. En tant que telles, elles sont liées aux notions d'idéologie, d'imaginaire, de stéréotype, de norme, de pouvoir.

Dans des contextes multilingues, comme celui de l'Algérie, les représentations sociolinguistiques prennent une dimension particulière : elles cristallisent des rapports de force historiques, culturels et politiques. Elles peuvent générer des tensions identitaires, des phénomènes d'insécurité linguistique, ou au contraire, des dynamiques d'affirmation et de valorisation.

Ce chapitre théorique constitue ainsi une base indispensable pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues, et en particulier du français langue étrangère. Il permet d'éclairer les enjeux liés aux attitudes des apprenants, à la perception du français, à la hiérarchisation des langues, et aux effets de ces représentations sur la performance scolaire et la construction identitaire.

CHAPITRE II La  
conscience linguistique  
: définitions,  
dimensions et enjeux  
en FLE

### **Introduction**

Dans le champ des sciences du langage et de la didactique des langues, la notion de conscience linguistique occupe une place centrale, en particulier lorsqu'il s'agit d'appréhender les processus d'apprentissage, les compétences métalinguistiques des apprenants, ou encore leur rapport subjectif à la langue. Si parler une langue implique des automatismes et des usages implicites, développer une conscience linguistique suppose une capacité de réflexion sur le langage, sur ses règles, ses usages, ses formes et ses contextes d'énonciation. C'est ce niveau de prise de conscience, de vigilance métalinguistique, qui intéresse de nombreux chercheurs, enseignants et didacticiens.

La conscience linguistique ne se réduit pas à une compétence grammaticale. Elle englobe différentes dimensions : phonologique, grammaticale, lexicale, syntaxique, sociolinguistique et, plus récemment, pragmatique. Elle est à la fois cognitive et sociale, car elle mobilise les facultés de raisonnement tout en étant façonnée par les représentations, les normes, les croyances et les contextes d'apprentissage. Cette conscience peut se manifester de manière explicite (questions métalinguistiques, reformulations, justification des choix langagiers) ou rester implicite (hésitations, auto-corrrections, ajustements discursifs).

Dans le cadre spécifique de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), la conscience linguistique devient un levier puissant d'appropriation linguistique, mais aussi un révélateur de tensions identitaires ou d'insécurités. En effet, la manière dont les apprenants perçoivent et évaluent leurs propres productions langagières est influencée par une série de facteurs : leur langue maternelle, leur environnement socioculturel, les représentations sociales des langues en présence, et la place symbolique du français dans leur parcours.

Ce chapitre se propose de poser les fondements conceptuels et pédagogiques de la conscience linguistique, afin de mieux comprendre son rôle dans l'apprentissage du FLE. Il s'articule autour de plusieurs axes : une clarification terminologique et théorique du concept, une description de ses différentes dimensions, une réflexion sur ses liens avec le développement cognitif et l'acquisition des langues, ainsi qu'une analyse des facteurs qui la favorisent ou la freinent. L'insécurité linguistique, la perception de la norme, ainsi que les enjeux pédagogiques liés à la mobilisation de cette conscience en contexte didactique feront également l'objet d'un développement approfondi.

En situant la conscience linguistique au croisement de la linguistique, de la psychologie, de la sociolinguistique et de la didactique, ce chapitre constitue une base théorique essentielle pour comprendre les dynamiques internes à l'acte d'apprentissage en FLE, et pour éclairer les résultats issus de notre enquête de terrain.

### **1. Définir la conscience linguistique : regards croisés**

La notion de conscience linguistique s'inscrit au croisement de plusieurs disciplines scientifiques qui ont chacune contribué à en façonner les contours théoriques. En effet, la linguistique, la psychologie du langage, la psycholinguistique, la neurolinguistique, la sociolinguistique, ainsi que la didactique des langues ont toutes abordé ce concept selon des objectifs distincts, ce qui explique la diversité des définitions et des approches rencontrées dans la littérature.

- D'un point de vue linguistique, la conscience linguistique est envisagée comme la capacité d'un individu à réfléchir explicitement sur les unités et les structures de la langue. Cette capacité métalinguistique permet une observation consciente des phénomènes phonologiques, morphologiques, syntaxiques ou lexicaux GOMBERT (1990). Selon cet auteur, elle constitue un indicateur clé du développement langagier, notamment chez les apprenants.

- Dans le champ de la psycholinguistique, la conscience linguistique est souvent liée aux processus cognitifs sous-jacents à l'acquisition et à la production du langage. Elle est définie comme « *la capacité à focaliser l'attention sur la forme du langage plutôt que sur son contenu référentiel* » (TUNMER, HERRIMAN, & NESDALE, 1988). Cette perspective met en évidence le rôle des mécanismes mentaux dans la prise de conscience des éléments linguistiques.

- Sur le plan neurolinguistique, des recherches ont montré que certaines zones cérébrales sont activées lorsqu'un locuteur réfléchit à la langue qu'il utilise, ce qui tend à démontrer l'ancrage biologique de cette forme de conscience (PARADIS, 2004).

- La sociolinguistique, quant à elle, insiste sur le caractère socialement construit de cette conscience. Les représentations que les individus entretiennent à propos de leur propre langue ou des autres langues qu'ils côtoient façonnent leur conscience linguistique. Comme le notent CASTELLOTTI & MOORE (2002), la conscience linguistique est traversée par des dimensions identitaires et idéologiques, et elle est étroitement liée aux rapports de légitimité linguistique au sein d'une société donnée.

- Enfin, dans le domaine de la didactique des langues, la conscience linguistique est souvent mobilisée comme un levier pédagogique. Elle est perçue comme une compétence réflexive à développer chez l'apprenant afin de faciliter l'appropriation de la langue étrangère. Pour BIALYSTOK (1991), cette capacité métalinguistique permet à l'apprenant de mieux contrôler et ajuster ses productions langagières. En ce sens, elle est intimement liée à la progression linguistique et à l'autonomie de l'apprenant

Ainsi, la diversité des champs d'étude ayant contribué à la conceptualisation de la conscience linguistique explique la pluralité des définitions recensées dans la littérature. Chaque discipline l'interprète en fonction de ses finalités spécifiques, qu'elles soient descriptives, explicatives, pédagogiques ou interventionnelles. Cette richesse théorique rend nécessaire une clarification du cadre d'analyse adopté dans toute recherche portant sur cette notion.

Toutefois, toutes les approches convergent vers une idée centrale : la conscience linguistique renvoie à la capacité du sujet parlant à réfléchir sur la langue et à la considérer comme un objet de pensée et d'analyse. « *La conscience linguistique fait référence, à la capacité du sujet parlant, qui a intériorisé la grammaire spécifique d'une langue, de formuler sur les énoncés émis dans cette langue des jugements de grammaticalité, de synonymie et de paraphrase* » (DUBOIS, 1973, pp. 468-469).

### **1.1. Origine du concept de conscience linguistique**

Le concept de conscience linguistique (ou *language awareness* en anglais) est apparu progressivement dans le champ des sciences du langage, de la psycholinguistique et de la didactique des langues. Ses origines remontent à l'étude du développement du langage chez l'enfant, en particulier dans les travaux de Jean Piaget, Lev Vygotski et Jerome Bruner, trois figures majeures de la psychologie du développement et de la pédagogie.

#### **1.1.1. Fondements dans les travaux sur le développement du langage chez l'enfant**

Selon Piaget (1964, p. 71), le développement cognitif de l'enfant suit une progression de stades où la langue joue un rôle à la fois de reflet et d'outil de la pensée. Chez Piaget, la prise de conscience linguistique s'effectue dans le cadre plus large du développement de l'intelligence: l'enfant passe d'un usage spontané et implicite de la langue à une capacité réflexive, c'est-à-dire à la capacité d'observer la langue comme un objet extérieur, d'y

réfléchir, de la comparer, de la corriger. Il note : « *L'enfant utilise d'abord le langage sans se rendre compte de ses mécanismes, puis peu à peu, il en prend conscience à travers l'activité réflexive.* ».

Vygotski (1997, p. 132), quant à lui, met l'accent sur la dimension sociale du langage. Pour lui, la conscience linguistique se développe grâce aux interactions sociales et à l'internalisation progressive du langage. Cette conscience se construit lorsque l'enfant apprend à utiliser la langue non seulement pour communiquer, mais aussi pour organiser sa pensée. Le passage du langage social au langage intérieur correspond à une prise de conscience croissante de la fonction et de la structure de la langue : « *Le langage ne devient un objet de conscience qu'à partir du moment où l'enfant commence à réfléchir sur sa propre parole.* ».

Bruner (1983, p. 59), enfin, insiste sur l'importance de l'accompagnement adulte dans l'émergence de la conscience linguistique chez l'enfant. Grâce au dialogue, à la reformulation et à la médiation, l'enfant apprend peu à peu à objectiver la langue, à en reconnaître les règles implicites et à développer une compétence métalinguistique : « *La prise de conscience linguistique s'observe chez l'enfant lorsqu'il commence à manipuler volontairement les structures de la langue dans un but cognitif.* ».

Ces apports ont été prolongés par Jean-Émile Gombert (1990, p. 25) , qui a introduit une distinction fondamentale entre la connaissance linguistique implicite et la capacité de réflexion sur la langue : « *La conscience linguistique désigne la capacité à réfléchir sur le langage et à le manipuler volontairement, au-delà de son usage automatique.* ». Il ajoute que : « *Cette capacité se développe parallèlement aux compétences cognitives et est favorisée par l'apprentissage scolaire explicite.* » (GOMBERT, 1990, p. 84).

### **1.1.2. Évolution du concept dans l'enseignement des langues (1970–1990)**

À partir des années 1970–1980, le concept de conscience linguistique a été réinvesti dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans un contexte de renouvellement des approches didactiques. La question centrale devient alors : en quoi la capacité à réfléchir sur la langue peut-elle faciliter son apprentissage ?

Des chercheurs tels que Donmall (1985), Hawkins (1984), James & Garrett (1992), puis van Lier (1995) ont contribué à donner au concept une définition plus opérationnelle, en lien

avec les pratiques pédagogiques. Ces auteurs ont défendu l'idée que la réussite en langue ne dépend pas uniquement de l'exposition à des contenus linguistiques, mais aussi de la capacité de l'apprenant à observer, analyser et commenter la langue qu'il apprend.

Par exemple, Hawkins (1984, p. 6), dans son ouvrage fondateur *Awareness of Language*, propose d'introduire dans les programmes scolaires un enseignement explicite de la langue, non seulement pour améliorer la maîtrise de la langue maternelle, mais aussi pour sensibiliser les élèves aux mécanismes des langues étrangères. Il écrit : "*Language awareness means the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms and functions of language.*". Il plaide pour une approche interlinguistique, qui met en relation les langues et développe une conscience critique des structures linguistiques.

James & Garrett (1992), quant à eux, insistent sur les dimensions cognitives et pédagogiques de la conscience linguistique. Ils la définissent comme la capacité à identifier, manipuler et commenter les éléments de la langue : sons, morphèmes, mots, phrases, fonctions discursives. Cette approche s'inscrit dans une perspective métalinguistique, où l'apprenant est encouragé à devenir acteur réflexif de son apprentissage linguistique.

Enfin, van Lier (1995) a élargi le champ de la conscience linguistique en l'intégrant dans une approche écologique de l'apprentissage. Il considère que l'apprenant développe une conscience linguistique dans des contextes authentiques de communication, en observant le langage en usage dans les interactions. Pour van Lier, la conscience linguistique n'est pas une compétence isolée, mais une composante dynamique de la compétence communicative.

Ainsi, le concept de conscience linguistique naît de la rencontre entre la psychologie du développement et la didactique des langues. Il désigne la capacité à prendre du recul sur la langue, à en comprendre les structures et les usages, et à les mobiliser consciemment dans les situations de communication. Dès l'enfance, cette capacité émerge de manière implicite, puis peut être développée de manière explicite par des démarches pédagogiques adaptées.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), cette notion prend une importance particulière : elle permet de former des apprenants plus autonomes, capables d'observer, comparer, questionner et corriger leur propre usage de la langue, ce qui favorise une meilleure maîtrise linguistique et une plus grande conscience identitaire.

**Tableau récapitulatif de l'origine et de l'évolution du concept de conscience linguistique (1)**

Période	Chercheur (s)	Champ disciplinaire	Apports essentiels
Années 1920–1950	Jean Piaget	Psychologie du développement	L'enfant accède progressivement à la réflexion sur la langue en lien avec la pensée.
Années 1930–1970	Lev Vygotski	Psychologie socioculturelle	La conscience linguistique se développe par l'interaction sociale et l'appropriation.
Années 1960–1980	Jerome Bruner	Psycholinguistique et pédagogie	L'environnement éducatif favorise l'émergence de la conscience linguistique.
Années 1980	Eric Hawkins	Didactique des langues	Introduction de l'« awareness of language » à l'école, dimension interlinguistique.
Années 1980	Donmall	Éducation linguistique	Propose l'idée de sensibilisation métalinguistique chez l'apprenant.
Années 1990	James & Garrett	Didactique du FLE	Définissent les composantes de la conscience linguistique (sons, mots, fonctions...).
Années 1990	Leo van Lier	Approche écologique de l'apprentissage	Intègre la conscience linguistique dans des contextes de communication réels.

### Chronologie de l'évolution du concept

#### 1.2. Définition générale

De manière générale, la conscience linguistique peut être définie comme :

« *La capacité à réfléchir consciemment sur la langue et son fonctionnement, à percevoir ses composantes, à analyser ses usages, et à juger de leur adéquation dans différents contextes* » (GOMBERT, 1990).

Elle implique une distanciation cognitive, une réflexivité linguistique, ainsi qu'un accès au métalangage permettant de décrire et d'expliquer les faits de langue.

J. DUBOIS et alii soulignent que la conscience linguistique est la connaissance explicite des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques, ainsi que la capacité à réfléchir sur la manière dont la langue est utilisée pour communiquer, persuader et exprimer des idées.

« *la conscience linguistique fait référence, à la capacité du sujet parlant, qui a intériorisé la grammaire spécifique d'une langue, de formuler sur les énoncés émis dans cette langue des*

*jugements de grammaticalité, de synonymie et de paraphrase* » (DUBOIS, 1973, pp. 468-469).

Pour James & Garrett (1992), la conscience linguistique est à la fois une compétence analytique, affective (liée aux attitudes envers la langue) et critique (capacité à interroger les normes, les usages, les discours).

### **1.3. Distinction entre conscience linguistique et métalinguistique**

Il est important de distinguer la conscience linguistique de la simple compétence métalinguistique. La compétence métalinguistique désigne l'aptitude à manipuler des unités linguistiques de manière formelle (ex. : repérer une faute grammaticale, transformer une phrase...). Elle est souvent mobilisée dans les contextes scolaires, lors d'exercices de grammaire explicite.

En revanche, la conscience linguistique englobe une dimension plus large :

- Elle intègre les attitudes, les représentations, les sentiments d'aisance ou de gêne linguistique.
- Elle prend en compte la diversité des registres, des normes, des contextes d'énonciation.
- Elle permet une réflexion critique et sociale sur la langue.

Ainsi, la conscience linguistique inclut la compétence métalinguistique, mais la dépasse en intégrant l'expérience vécue du langage, dans ses aspects sociaux, affectifs et cognitifs.

### **1.4. Composantes de base de la conscience linguistique**

Plusieurs chercheurs Gombert (1990) ; van Lier (1995) ; Andrews (2007) s'accordent à reconnaître que la conscience linguistique se compose de plusieurs éléments interdépendants :

- **La perception** : capter les différences linguistiques (entre sons, mots, structures, registres...).
- **La réflexion** : interroger les usages, évaluer leur pertinence, repérer les écarts.
- **L'explicitation** : être capable de verbaliser des connaissances sur la langue.
- **L'ajustement** : modifier son discours selon le contexte ou l'interlocuteur.
- **L'attitude** : adopter une posture d'ouverture ou de rejet vis-à-vis d'une langue ou d'un usage.

### **1.5. Une notion transversale et évolutive**

La conscience linguistique n'est pas une compétence figée. Elle se développe progressivement, au fil de l'expérience langagière, de la scolarisation, de l'apprentissage formel, des interactions sociales. Elle peut varier :

- selon l'âge,
- selon le niveau d'étude,
- selon la langue concernée (L1, L2, LE),
- selon les environnements linguistiques (monolingue, bilingue, diglossique...).

Elle est également contextualisée culturellement : les normes de correction, les usages légitimes, les perceptions de la langue varient d'une société à l'autre.

En résumé, la conscience linguistique désigne un rapport actif, réfléchi et critique à la langue, qui mobilise à la fois des compétences cognitives, linguistiques, affectives et sociales. Elle constitue un indicateur précieux du développement langagier et un levier important pour l'enseignement des langues, en particulier en contexte plurilingue et dans des sociétés marquées par des inégalités linguistiques.

## **2. Les dimensions de la conscience linguistique**

La conscience linguistique n'est pas un bloc homogène. Elle se manifeste à travers plusieurs dimensions complémentaires, qui correspondent aux différents niveaux d'analyse du langage. Chaque dimension implique des compétences spécifiques et joue un rôle distinct dans l'apprentissage et l'usage de la langue. En didactique des langues, reconnaître et mobiliser ces dimensions permet de mieux comprendre les forces et les obstacles rencontrés par les apprenants.

### **2.1. La conscience phonologique**

La conscience phonologique désigne la capacité à percevoir, segmenter et manipuler les sons de la langue. Elle intervient très tôt dans le développement de la langue chez l'enfant et reste fondamentale pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des langues étrangères.

Elle inclut des compétences telles que :

- la discrimination entre phonèmes proches (/p/ vs /b/, /é/ vs /è/) ;
- l'identification des syllabes, rimes et allitérations ;
- la manipulation phonémique (ajouter, supprimer ou inverser un son dans un mot).

Chez l'apprenant de FLE, une bonne conscience phonologique facilite :

- la compréhension orale ;
- la production intelligible ;
- l'intégration des rythmes et intonations de la langue cible.

### **2.2. La conscience grammaticale**

La conscience grammaticale renvoie à la capacité à percevoir et à analyser les structures morphosyntaxiques d'une langue. Elle implique de pouvoir :

- identifier les catégories grammaticales (verbe, nom, adjectif...).
- repérer les accords (genre, nombre, temps, mode...).
- justifier des choix syntaxiques (inversion sujet-verbe, emploi du subjonctif, etc.).

Elle se manifeste dans les tâches de correction, de reformulation, de transformation de phrases. En FLE, elle est cruciale pour éviter les erreurs persistantes et pour stabiliser les acquis morphologiques.

Elle contribue également à développer des compétences métalinguistiques utiles à l'auto-évaluation et à l'auto-correction.

### **3.3. La conscience lexicale**

La conscience lexicale concerne la sensibilité aux mots, à leur forme, à leur sens, à leur dérivation et à leurs usages contextuels. Elle comprend :

- la capacité à reconnaître des familles de mots (ex. : *parler, parlant, parole, parlote*).
- à comprendre les mécanismes de dérivation et de composition.
- à distinguer les mots selon leur registre (familier, soutenu, courant).

En FLE, cette conscience permet d'enrichir le vocabulaire, de comprendre la polysémie, de repérer les faux amis, et de s'adapter lexicalement aux situations.

Elle est essentielle pour :

- affiner la compréhension des textes.
- améliorer la précision lexicale en expression.
- éviter les approximations ou calques de la L1.

### **2.4. La conscience syntaxique**

La conscience syntaxique est la capacité à percevoir l'ordre des mots, les relations entre les constituants d'une phrase et à juger de la grammaticalité d'une construction.

Elle s'observe dans la capacité à :

- segmenter des phrases complexes.
- reconnaître les subordonnées, les propositions coordonnées.
- identifier les fonctions syntaxiques (sujet, complément, attribut, etc.).
- détecter une erreur d'ordre ou de construction (ex. : *l'enfant a tombé*).

En classe de FLE, cette conscience se manifeste dans les exercices de transformation, de réécriture, de production structurée. Elle favorise la maîtrise progressive de la syntaxe française, qui peut être éloignée de celle de la langue maternelle de l'apprenant.

### **2.5. La conscience pragmatique**

La conscience pragmatique complète la dimension sociolinguistique en s'intéressant à l'intention communicative, à l'implicite, à l'interprétation des actes de langage dans une situation donnée.

Elle implique :

- la compréhension de ce qu'un locuteur veut dire au-delà de ce qu'il dit littéralement.
- l'identification des actes de langage (demander, refuser, promettre, ironiser...).
- l'ajustement du discours selon les attentes implicites de l'interlocuteur.

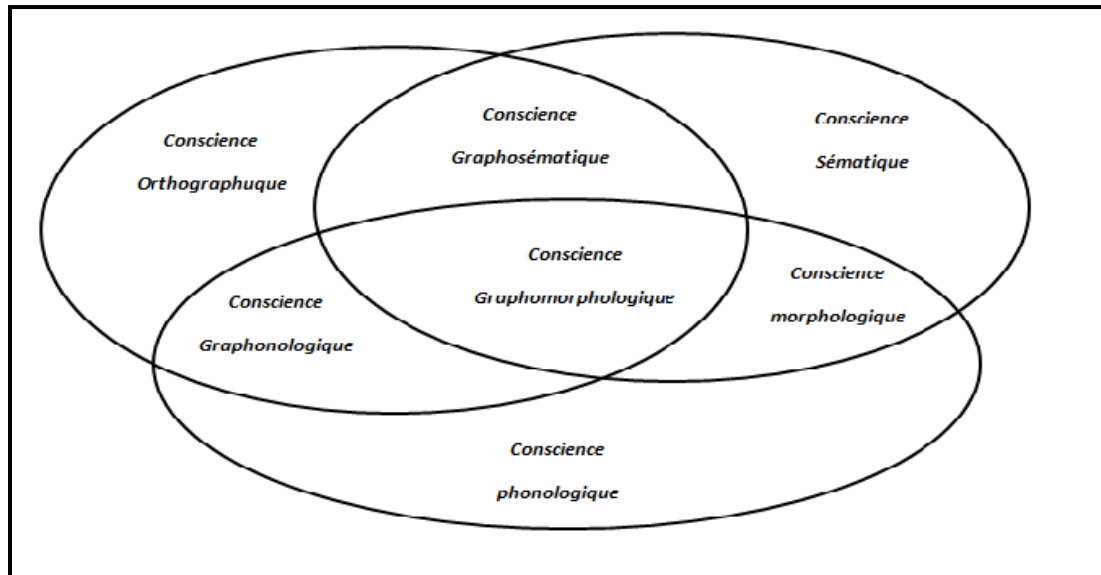
Par exemple, comprendre que « *C'est une belle idée, vraiment !* » peut être ironique, ou que « *Tu peux fermer la fenêtre ?* » est en réalité une demande polie et non une question.

En FLE, cette conscience est essentielle pour :

- interpréter correctement les discours.
- produire des énoncés culturellement acceptables.
- éviter les incompréhensions pragmatiques.

Afin de mieux visualiser les relations complexes entre ces types, nous présentons ci-dessous un schéma synthétique mettant en lumière l'interdépendance entre les différents types de conscience métalinguistique. Ce diagramme permet de comprendre comment ces différents types interagissent, se chevauchent et se renforcent mutuellement, notamment autour de la lecture, de l'écriture et de la compréhension du langage écrit. Il offre une vue d'ensemble des recoupements cognitifs qui se produisent entre la conscience phonologique, la conscience morphologique, la conscience orthographique et la conscience sémantique, tout en mettant en évidence un point central de convergence : la conscience graphomorphosémantique, représentant une compétence métalinguistique de haut niveau.

**Figure1. L'interrelation entre les différents aspects de la conscience métalinguistique**



Source : Kuo et Anderson (2006)

## 2.6. La conscience sociolinguistique

La conscience sociolinguistique désigne la capacité d'un individu à percevoir et à comprendre les variations de la langue en fonction des contextes sociaux, des locuteurs et des situations de communication. Elle permet de saisir que la langue n'est pas un système figé, mais un phénomène social dynamique influencé par les rapports de pouvoir, les identités et les représentations sociales. Selon Cuq (2003), elle est la « *capacité à percevoir les usages de la langue dans leur diversité et à en comprendre les implications sociales* ». Cette conscience inclut la reconnaissance des registres de langue, des variétés dialectales, et des normes implicites régissant l'usage linguistique. En classe de FLE, elle joue un rôle crucial, car elle permet aux apprenants de développer une compétence communicative adaptée aux réalités socioculturelles. Moore (2006) souligne que « *parler, ce n'est pas seulement produire des structures grammaticales correctes, mais aussi se positionner socialement* ». Dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, cette conscience permet aux étudiants de mieux comprendre la place du français, ses fonctions symboliques, et les tensions identitaires qui lui sont associées. Elle contribue ainsi à une meilleure compréhension de leur propre identité linguistique.

La conscience sociolinguistique renvoie à la capacité à adapter son discours en fonction de l'interlocuteur, du lieu, du moment et du but de la communication. Elle repose sur :

- la reconnaissance des registres de langue (familier, courant, soutenu) ;
- la capacité à choisir les tournures appropriées selon la situation (discours formel vs échange amical) ;
- la compréhension des normes culturelles associées à la communication (prise de parole, politesse, etc.).

Un apprenant de FLE qui développe cette conscience saura par exemple :

- distinguer *tu* et *vous*.
- formuler une demande selon le contexte (ex. : « Je voudrais... » vs « Donne-moi... »)
- comprendre les implicites culturels dans un discours.

Cette dimension est essentielle pour éviter les maladresses, les malentendus ou les ruptures communicationnelles, surtout dans un cadre interculturel.

### **3. Conscience linguistique et développement cognitif**

La conscience linguistique, en tant que capacité à réfléchir sur la langue et à en manipuler mentalement les éléments, est intimement liée au développement cognitif de l'individu. Elle ne se manifeste pas de façon spontanée ni homogène, mais se construit progressivement, en interaction avec la maturation intellectuelle, les expériences langagières, la scolarisation et les contextes sociaux.

#### **3.1. Perspectives développementales : de l'usage à la réflexion**

Les travaux de Jean Piaget ont mis en lumière le passage, chez l'enfant, d'un usage fonctionnel et intuitif de la langue à une capacité à la conceptualiser, à la questionner, à la transformer. Ce passage s'opère généralement vers l'âge de 6-7 ans, au moment où l'enfant entre dans la phase des opérations concrètes, capable de manipuler mentalement des objets abstraits comme les mots ou les structures grammaticales.

De son côté, Lev Vygotski insiste sur le rôle fondamental du langage intérieur et de l'interaction sociale dans le développement de la pensée réflexive. Il considère que la conscience de la langue émerge à travers les échanges avec les adultes et les pairs, qui modélisent les usages, interrogent les formes, formulent des règles, corrigent les erreurs.

Ainsi, le développement de la conscience linguistique ne dépend pas uniquement de l'âge biologique, mais aussi :

- du milieu linguistique et culturel dans lequel évolue l'enfant.

- de l'étayage fourni par l'environnement éducatif.
- du contact avec des situations de langage variées, qui sollicitent l'observation, l'analyse, la justification.

### **3.2. De la langue maternelle à la langue étrangère : continuités et ruptures**

La conscience linguistique s'élabore d'abord à partir de la langue première (L1), souvent de manière implicite. L'enfant apprend les règles de fonctionnement de sa langue sans en avoir une conscience explicite immédiate. Mais dès l'entrée à l'école, l'enseignement de la lecture, de la grammaire et de l'orthographe favorise une mise à distance du langage, qui amorce une réflexivité métalinguistique.

L'apprentissage d'une langue étrangère (LE) crée alors une rupture bénéfique : il oblige à comparer, distinguer, interroger les fonctionnements linguistiques. L'apprenant réalise que d'autres systèmes existent, que ses habitudes ne sont pas universelles, et que chaque langue impose des choix différents.

Ce contact interlinguistique est souvent un facteur déclencheur de conscience linguistique. Il stimule :

- l'observation des régularités et des exceptions.
- la décentration linguistique et culturelle.
- la prise de conscience de son propre système linguistique.

### **3.3. Fonctions cognitives mobilisées dans la conscience linguistique**

Le développement de la conscience linguistique engage plusieurs fonctions cognitives de haut niveau. Ces fonctions permettent à l'apprenant de porter un regard réflexif sur le langage, d'analyser ses mécanismes internes et d'élaborer des représentations métalinguistiques. Comme l'affirme Gombert (1990, p. 16), « *la conscience métalinguistique consiste à porter un jugement explicite sur le fonctionnement de la langue et sur les unités qui la composent* ». C'est dire que la conscience linguistique ne peut émerger sans l'activation de capacités cognitives spécifiques, qui se consolident progressivement grâce à la scolarisation et aux interactions sociales.

### **3.3.1. L'attention sélective**

L'attention sélective constitue un mécanisme fondamental pour repérer un fait de langue précis dans un flux verbal. Elle permet de filtrer les informations et de concentrer l'analyse sur des éléments linguistiques pertinents, tels que l'accord du verbe ou la place de l'adjectif. Posner et Petersen (1990, p. 26) définissent l'attention sélective comme « *un système de filtrage qui oriente les ressources cognitives vers les stimuli pertinents* ». Dans l'apprentissage du FLE, cette capacité se manifeste par la faculté de l'étudiant à isoler des régularités grammaticales dans un discours, condition nécessaire pour développer une conscience linguistique approfondie.

### **3.3.2. La mémoire de travail**

La mémoire de travail occupe également une place centrale dans le développement de la conscience linguistique. Elle permet de maintenir et de manipuler mentalement des segments de langage afin de comparer, reformuler ou analyser des structures syntaxiques. Selon Baddeley (2000, p. 418), la mémoire de travail « *constitue un système temporaire de stockage et de traitement de l'information, essentiel pour la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement* ». Dans la classe de FLE, elle est particulièrement sollicitée lorsque l'apprenant doit retenir une phrase afin de l'adapter ou de l'analyser sur le plan grammatical.

### **3.3.3. La catégorisation**

La catégorisation représente une autre fonction cognitive mobilisée par la conscience linguistique. Elle permet à l'apprenant de regrouper les unités linguistiques en fonction de critères formels ou sémantiques, facilitant ainsi la construction de schémas linguistiques. ROSCH & LOYD (1978) souligne que « *la catégorisation est un processus cognitif fondamental qui organise le monde en unités de signification* ». Appliquée à l'apprentissage des langues, cette fonction se traduit par la capacité à distinguer les mots selon leur nature grammaticale (nom, verbe, adjectif) ou à identifier les régularités morphologiques.

### **3.3.4. La capacité d'abstraction**

La capacité d'abstraction est essentielle pour formuler des règles générales à partir d'exemples concrets. Elle permet à l'apprenant de dépasser le particulier pour construire des généralisations linguistiques. Piaget (1974, p. 62) explique que « *l'abstraction réfléchissante*

*consiste à dégager des invariants à partir de l'action et de l'expérience* ». Dans le cadre du FLE, cette capacité se manifeste par la formulation de règles comme " les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent ", à partir de plusieurs exemples rencontrés en classe.

### **3.3.5. La pensée divergente**

La pensée divergente joue également un rôle important, car elle ouvre la voie à la créativité linguistique. Elle permet d'envisager plusieurs formulations possibles pour un même énoncé et favorise ainsi la richesse expressive. Guilford (1967, p. 141) définit la pensée divergente comme « *la capacité à générer de multiples solutions à un problème donné* ». Dans l'apprentissage du FLE, elle se traduit par la recherche de synonymes, de reformulations ou de constructions syntaxiques alternatives, renforçant ainsi la flexibilité linguistique de l'apprenant.

### **3.3.6. La métacognition**

Enfin, la métacognition constitue la fonction la plus élevée sollicitée par la conscience linguistique. Elle implique une réflexion de l'apprenant sur ses propres processus d'apprentissage, lui permettant d'identifier ses erreurs et de mettre en place des stratégies correctives. Flavell (1979) définit la métacognition comme « *la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus cognitifs et sa capacité de les contrôler* ». Dans un contexte scolaire, elle se traduit par la prise de conscience des difficultés rencontrées lors de la production ou de la compréhension et par l'adoption de méthodes d'auto-régulation.

En somme, la conscience linguistique ne résulte pas d'un simple contact avec la langue, mais de l'articulation de ces fonctions cognitives. Comme le rappelle Vygotski (1997, p. 131), « *le développement des fonctions supérieures de la pensée est intimement lié aux interactions sociales et à la médiation du langage* ». Plus l'apprenant est exposé à des activités réflexives et métalinguistiques, plus ces fonctions se renforcent et contribuent à une meilleure maîtrise du français langue étrangère.

## **3.4. Une compétence évolutive, variable et influencée par le contexte**

Il est essentiel de rappeler que la conscience linguistique n'est ni automatique, ni universelle, ni également développée chez tous les individus. Elle varie en fonction :

- **de l'âge** : elle s'affine au fil du développement cognitif.
- **du contexte éducatif** : les approches pédagogiques influencent son développement (grammaire implicite ou explicite, pratique orale ou écrite, etc.).
- **du rapport à la langue** : les représentations sociales, l'aisance linguistique, le sentiment de légitimité jouent un rôle clé.
- **des expériences plurilingues** : les apprenants exposés à plusieurs langues sont souvent plus conscients des phénomènes linguistiques.

En ce sens, la conscience linguistique n'est pas simplement un produit du développement naturel, mais aussi le résultat d'un environnement social, scolaire et affectif qui valorise ou non la réflexion sur la langue.

Ainsi, aborder la conscience linguistique à la lumière du développement cognitif permet de comprendre pourquoi certains apprenants parviennent à analyser, commenter et ajuster leur langue plus facilement que d'autres. Cela invite à concevoir des situations pédagogiques différenciées, adaptées aux profils cognitifs, culturels et linguistiques des élèves.

### **4. Conscience linguistique et acquisition des langues : approches théoriques**

Dans les domaines de la linguistique appliquée, de la psycholinguistique et de la didactique des langues, de nombreux travaux ont exploré le lien entre développement de la conscience linguistique et acquisition d'une langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle (L1), d'une langue seconde (L2) ou d'une langue étrangère (LE). La conscience linguistique apparaît comme un facteur transversal qui agit à plusieurs niveaux : compréhension, production, correction, transfert de connaissances, et stratégies d'apprentissage.

#### **4.1. Conscience linguistique et acquisition de la langue maternelle**

Chez l'enfant, l'acquisition de la langue maternelle (L1) se fait d'abord de manière implicite : l'enfant apprend à parler en interagissant avec son environnement, sans avoir besoin d'analyser la langue. Mais très tôt, il manifeste une forme de conscience intuitive, observable par exemple lorsqu'il joue avec les mots, invente des expressions, ou remarque des erreurs dans le langage d'autrui.

C'est vers l'âge de 5-7 ans que cette conscience devient plus explicite, notamment avec l'entrée à l'école, qui introduit :

- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- l'enseignement de la grammaire.

- des situations de réflexion sur le langage.

Selon Gombert (1990), cette évolution de la compétence implicite vers une compétence explicite est une transition majeure dans le développement langagier. Elle ouvre la voie à des activités métalinguistiques, à la capacité d'auto-correction et à l'ajustement discursif en fonction des contextes.

### **4.2. Conscience linguistique et apprentissage d'une langue étrangère**

Dans l'acquisition d'une LE, la conscience linguistique joue un rôle encore plus déterminant. L'apprenant n'est plus un enfant en immersion dans sa langue maternelle : il doit apprendre un système nouveau, souvent éloigné de son système initial, ce qui implique :

- de comparer les langues (L1 vs LE) ;
- de repérer les similitudes et différences ;
- de corriger ses erreurs à partir d'une observation consciente.

Cette approche est confirmée par les modèles cognitifs de l'apprentissage des langues, notamment ceux de Ellis (1994) (1994) et van Lier (1995) , pour qui la réflexivité linguistique est un levier fondamental de la progression en LE.

### **4.3. Théories majeures liant conscience linguistique et acquisition**

Parmi les principales approches théoriques, on peut citer :

#### **4.3.1. Le modèle de Gombert (1990)**

Il distingue :

- la compétence linguistique implicite (intuitions sur la langue) ;
- la conscience épilinguistique (capacité de juger sans expliquer) ;
- la conscience métalinguistique (capacité d'analyser et d'explicitier).

Ce modèle met en évidence la progression graduelle de la conscience linguistique et son rôle dans la réussite scolaire.

#### **4.3.2. La théorie de la noticing Schmidt (1990)**

Selon Richard Schmidt, on ne peut apprendre que ce que l'on remarque consciemment. La conscience linguistique est donc indispensable pour enregistrer une forme linguistique nouvelle et l'intégrer au système mental.

Ce modèle a eu une influence importante sur l'enseignement explicite des langues : il justifie l'intérêt des activités qui attirent l'attention sur les faits de langue.

### **4.3.3. Le modèle interactionniste**

Inspiré de Vygotski, il considère que la conscience linguistique se développe dans les interactions sociales. Elle est favorisée par la négociation de sens, la reformulation, la médiation pédagogique. Cela soutient l'idée que l'enseignant peut aider l'apprenant à prendre conscience de ses erreurs, de ses choix langagiers, et à progresser par étayage.

## **5. Manifestations de la conscience linguistique en classe de FLE**

En contexte scolaire, et plus particulièrement dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), la conscience linguistique des apprenants se manifeste à travers une série d'indicateurs linguistiques, cognitifs et comportementaux. Ces manifestations ne sont pas toujours explicites : elles peuvent être observées dans les productions orales ou écrites, les interactions en classe, les réactions face à l'erreur, ou encore dans les attitudes face aux activités métalinguistiques.

Selon Jean-Pierre Cuq (2003, p. 46), la conscience linguistique est « *la capacité qu'a un sujet parlant d'objectiver le fonctionnement de la langue, de manipuler consciemment ses éléments et d'avoir une réflexion métalinguistique* ». Cette capacité se révèle dans la manière dont les apprenants réagissent à la langue qu'ils apprennent : lorsqu'ils posent des questions sur une règle grammaticale, corrigent spontanément leurs erreurs ou réfléchissent à l'usage d'un mot ou d'une structure, ils démontrent une conscience linguistique active.

### **5.1. Dans les productions orales et écrites**

Les manifestations les plus visibles apparaissent souvent dans les productions langagières. Par exemple, lorsqu'un apprenant utilise correctement les temps verbaux ou les accords en genre et en nombre, cela reflète un certain degré de contrôle linguistique conscient. Pour Moore (2001, p. 102), « *la conscience linguistique se manifeste d'abord dans la capacité à surveiller ses productions langagières et à en corriger les écarts* ». La reformulation spontanée ou l'autocorrection sont des signes clairs de cette compétence.

### **5.2. Dans les interactions en classe**

Lors des interactions orales avec l'enseignant ou entre pairs, certains comportements traduisent une attention portée aux formes linguistiques. Par exemple, un élève qui interrompt pour poser une question sur une formulation entendue, ou qui propose une reformulation plus adéquate d'un énoncé, manifeste une vigilance linguistique. Selon Vygotski (1997), cette forme de prise de conscience linguistique est favorisée par l'interaction sociale : « *la conscience se développe par l'intermédiaire du langage, dans une relation dialectique entre le moi et l'autre* ».

### **5.3. Dans la gestion de l'erreur**

Les réactions face aux erreurs constituent un autre indicateur de la conscience linguistique. Un apprenant qui remarque ses fautes, les analyse ou demande à les comprendre montre qu'il est engagé dans un processus réflexif. D'après Corder (1981), « *l'erreur n'est pas simplement un échec de l'apprentissage, mais un signe d'un processus actif de construction de la langue* ». La capacité à identifier une erreur, à en comprendre la nature, et à y remédier traduit un niveau élevé de conscience linguistique.

### **5.4. Dans les activités métalinguistiques**

Les tâches qui demandent aux élèves de réfléchir sur la langue, comme la grammaire explicite, les comparaisons entre langues, ou les reformulations, activent et révèlent la conscience linguistique. Selon Gombert (1990, p. 12), « *la conscience métalinguistique consiste à pouvoir porter un jugement sur les aspects formels du langage* ».

### **5.5. Dans les attitudes et représentations**

Enfin, la conscience linguistique peut aussi se traduire par des attitudes : le plaisir de manipuler la langue, la curiosité face à des structures complexes, ou encore la valorisation des activités grammaticales. Les représentations que les apprenants ont de la langue française et de leur propre compétence linguistique influencent directement leur niveau de conscience. Castellotti et Moore (2002, p. 89) soulignent que « *les représentations influencent les comportements langagiers des apprenants, mais aussi leur capacité à entrer dans une démarche réflexive sur la langue* ».

Comprendre comment la conscience linguistique se manifeste en classe permet à l'enseignant de mieux accompagner les apprenants, de repérer leurs besoins et d'adapter sa pédagogie. Elle constitue non seulement un indicateur du développement langagier, mais aussi un levier pour renforcer l'autonomie des apprenants et favoriser une approche réflexive et critique de la langue.

### **6. Méthodes d'évaluation de la conscience linguistique**

Évaluer la conscience linguistique d'un apprenant ne consiste pas simplement à vérifier ses connaissances grammaticales ou lexicales. Il s'agit de mettre en évidence sa capacité à observer, analyser, manipuler, commenter et ajuster ses productions linguistiques, en tenant compte de ses représentations, de ses attitudes et de ses réflexions sur la langue.

Plusieurs méthodes, d'origines diverses (psycholinguistique, didactique, sociolinguistique), ont été élaborées pour évaluer cette compétence complexe, à la fois cognitive, discursive et sociale.

#### **6.1. Les tests de manipulation linguistique**

Ces tests consistent à demander à l'apprenant de jouer avec la langue en en modifiant certains éléments. Ils permettent de mesurer sa capacité à mobiliser ses connaissances linguistiques de manière consciente.

Parmi ces tests :

- **Substitutions lexicales ou syntaxiques** : remplacer un mot ou un groupe de mots tout en conservant la structure correcte ;
- **Transformations** : passer de l'actif au passif, de l'interrogative à l'affirmative ;
- **Rectifications** : corriger des phrases fautives en justifiant les modifications ;
- **Classements** : classer des mots, des expressions ou des phrases selon leur registre ou leur fonction grammaticale.

Ce type d'évaluation met l'accent sur les compétences formelles et structurales, mais peut être enrichi par des questions métalinguistiques explicites pour accéder au raisonnement de l'apprenant.

## **6.2. Les tâches de justification métalinguistique**

Elles consistent à demander à l'apprenant :

- pourquoi il a utilisé une forme particulière ;
- s'il peut expliquer une règle qu'il applique ou enfreint ;
- s'il peut comparer deux formulations proches ou expliquer une nuance.

Ces tâches révèlent la capacité de l'apprenant à :

- verbaliser son savoir linguistique ;
- formuler des règles implicites ;
- distinguer entre usage intuitif et connaissance explicite.

Ce type d'exercice est très utile pour mesurer la maturité métalinguistique de l'élève et sa conscience réflexive de la langue.

## **6.3. L'analyse des erreurs commentées**

Cette méthode repose sur la capacité de l'apprenant à identifier et commenter ses propres erreurs, ou celles d'un pair. Elle peut prendre plusieurs formes :

- auto-correction avec justification ;
- correction croisée entre apprenants ;
- discussion collective sur une production fautive.

L'intérêt de cette approche réside dans le fait que l'erreur n'est pas seulement un échec, mais un révélateur de réflexion linguistique. Un apprenant capable de reconnaître une erreur, de l'expliquer et de proposer une reformulation manifeste une conscience linguistique active.

En définitive, il apparaît clairement que l'évaluation de la conscience linguistique ne peut se limiter à une appréciation purement formelle ou technique des connaissances linguistiques que possède l'apprenant. Il ne s'agit pas uniquement de vérifier la maîtrise de règles grammaticales ou l'exactitude lexicale dans les productions écrites ou orales, mais plutôt de s'interroger sur la manière dont l'apprenant pense, ressent et mobilise la langue dans divers contextes d'apprentissage.

Cette approche repose sur une conception élargie et multidimensionnelle de la conscience linguistique, qui articule trois composantes essentielles : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension sociale.

- **La dimension cognitive** renvoie à la capacité de l'apprenant à prendre du recul sur la langue, à en analyser les structures et à identifier des régularités ou des dysfonctionnements dans ses propres productions. Selon Gombert, cette capacité métalinguistique constitue un indicateur essentiel de la conscience linguistique, car elle implique une réflexion explicite sur le fonctionnement du langage. Un apprenant qui s'interroge sur l'usage du subjonctif, qui tente de reformuler une phrase en mobilisant ses connaissances grammaticales, ou qui cherche à établir des analogies avec sa langue maternelle, manifeste une conscience linguistique en action. (GOMBERT, 1990)

- **La dimension affective**, quant à elle, concerne le rapport émotionnel de l'apprenant à la langue cible. Les attitudes positives ou négatives, la motivation, la confiance en soi ou encore l'anxiété linguistique influencent fortement le degré d'implication et la qualité de la réflexion métalinguistique. D'après Vygotski, l'affectivité joue un rôle fondamental dans le développement cognitif, y compris dans le domaine du langage. Un apprenant qui ressent du plaisir à jouer avec les mots ou à décortiquer une phrase est bien plus susceptible de développer une conscience linguistique approfondie qu'un apprenant inhibé ou démotivé. (VIGOTSKI, 1997)

- Enfin, **la dimension sociale** englobe les représentations que l'apprenant construit à propos de la langue française, de sa légitimité, de son utilité, de son prestige ou de son rôle dans la société. Ces représentations, souvent héritées du milieu familial, scolaire ou culturel, influencent la manière dont l'apprenant investit l'apprentissage de cette langue. Comme le soulignent Lahire (1998) et Castellotti & Moore (2002), les pratiques langagières des individus sont façonnées par un ensemble de discours sociaux qui orientent leur rapport aux langues et, par conséquent, leur conscience linguistique.

Ainsi, évaluer la conscience linguistique revient à adopter une posture d'écoute et d'observation fine, qui intègre non seulement les productions linguistiques des apprenants, mais également leurs démarches cognitives, leurs affects et leurs représentations sociales. Cette évaluation globale permet de mieux comprendre les dynamiques internes de l'apprentissage linguistique, de repérer les leviers ou les freins éventuels, et d'adapter, en conséquence, les stratégies pédagogiques mises en œuvre.

### **Conclusion**

Ce chapitre a permis de cerner la richesse, la complexité et la portée du concept de conscience linguistique, envisagé à la croisée de plusieurs disciplines : la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues. Il s'agit d'un processus évolutif, profondément ancré dans le développement cognitif, mais aussi façonné par l'environnement scolaire, les représentations sociales et les parcours individuels des apprenants.

Nous avons montré que la conscience linguistique ne se limite pas à la connaissance formelle des règles, mais englobe une capacité à observer, analyser, interroger, ajuster et verbaliser les faits de langue dans une perspective réflexive. Cette compétence se décline en plusieurs dimensions – phonologique, grammaticale, lexicale, syntaxique, sociolinguistique et pragmatique – et peut être mobilisée de façon plus ou moins consciente selon les tâches, les contextes et les profils des élèves.

Son rôle dans l'acquisition et l'apprentissage des langues est désormais reconnu : elle favorise l'appropriation active des formes linguistiques, stimule les stratégies d'apprentissage, facilite l'auto-correction et soutient l'autonomie. Mais elle peut également, dans certains contextes, engendrer de l'insécurité linguistique, notamment lorsque l'apprenant est confronté à des normes rigides, à des représentations négatives ou à un sentiment d'illégitimité.

L'enseignement du FLE, dans un cadre multilingue et multiculturel, offre un terrain privilégié pour développer cette conscience. Encore faut-il que les démarches pédagogiques soient pensées dans ce sens : il s'agit de créer des espaces de réflexion sur la langue, d'intégrer des activités métalinguistiques stimulantes, de valoriser l'erreur comme outil de progrès, et de reconnaître les expériences langagières diversifiées des apprenants.

Ce chapitre constitue ainsi un socle conceptuel et pédagogique indispensable pour aborder notre problématique de recherche, qui explore l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique en classe de FLE. Il offre des outils théoriques, des repères didactiques et des clés de lecture utiles pour analyser les pratiques, comprendre les attitudes des apprenants, et proposer des dispositifs d'enseignement plus adaptés, plus inclusifs et plus efficaces.

# CHAPITRE II

## Concepts

sociolinguistiques et  
politique linguistique  
en Algérie

### **Introduction**

La sociolinguistique constitue un champ d'étude privilégié pour analyser les interactions entre langue et société. Elle permet de saisir la langue non seulement comme un système de communication, mais également comme un instrument de construction identitaire, de pouvoir symbolique et de représentations sociales. Dans cette perspective, l'examen des concepts fondamentaux de la sociolinguistique et l'analyse des orientations politiques en matière de gestion des langues apparaissent essentiels pour comprendre les dynamiques langagières propres aux contextes plurilingues.

Ce chapitre s'articule autour de deux sections complémentaires. La première présente les notions clés de la sociolinguistique, telles que la variation linguistique, le bilinguisme, le plurilinguisme, l'alternance codique, l'interférence, l'emprunt, la diglossie et l'insécurité linguistique. Ces concepts offrent un cadre théorique indispensable pour appréhender les pratiques et les usages linguistiques dans toute leur complexité. La seconde section porte sur la politique linguistique en Algérie, en mettant en lumière ses enjeux, ses évolutions et ses perspectives. Elle permet de montrer que les choix institutionnels en matière de gestion des langues influencent profondément les pratiques sociales, les représentations collectives et les rapports identitaires.

### **1: les concepts clés de la sociolinguistique**

La sociolinguistique, en tant que discipline, s'intéresse à l'étude des relations étroites entre la langue et la société. Elle met en lumière les mécanismes par lesquels les pratiques langagières traduisent, reflètent et parfois transforment les dynamiques sociales, identitaires et culturelles. Dans cette perspective, plusieurs concepts fondamentaux structurent l'analyse sociolinguistique et permettent de comprendre la complexité des usages linguistiques dans les sociétés contemporaines. Parmi eux, la variation linguistique, le bilinguisme, le plurilinguisme, les pratiques langagières en contexte de contact de langues (alternance codique, interférence, emprunt), ainsi que les notions de diglossie et d'insécurité linguistique, constituent des notions centrales. Leur étude ne se limite pas à un cadre purement descriptif : elle s'accompagne d'enjeux cognitifs, identitaires, didactiques et politiques, particulièrement pertinents dans des contextes plurilingues comme celui de l'Algérie. Cette section se propose donc de clarifier ces concepts clés, de mettre en évidence leurs articulations et d'analyser leurs implications pour la compréhension des pratiques linguistiques en classe de FLE.

#### **1.1. La variation linguistique : diversité interne et enjeux pédagogiques**

##### **1.1.1. Définir la variation linguistique : entre norme et usages**

La variation linguistique constitue une dimension fondamentale de toute langue naturelle. Loin d'être un phénomène marginal ou accidentel, elle est au contraire un moteur essentiel de la vitalité des langues et de leur capacité à évoluer au fil du temps et des contextes. Comme le souligne A. Paillet, « *la variation linguistique naît, se transforme, selon l'évolution même de la société et donc de la langue* » (SENDI, 2021, p. 75).

En sociolinguistique, la notion de variation occupe une place centrale, notamment dans les travaux de William Labov (1976), pionnier du domaine, qui affirme que « *l'existence de variations et de structures hétérogènes dans les communautés linguistiques étudiées est une réalité bien établie* ». La variation linguistique est ainsi perçue comme inhérente à toute langue vivante, et chaque individu, selon son appartenance sociale, géographique ou générationnelle, en maîtrise au moins une forme ou variante.

L'étude de la variation linguistique, parfois qualifiée de linguistique variationniste, repose sur l'analyse des fluctuations observables dans l'usage de la langue, en lien avec différents facteurs d'ordre linguistique (internes) ou extralinguistique (externes). Ces variations, loin

d'être uniformes, se répartissent en deux grandes catégories : la variation interne et la variation externe (GADET, 1992).

### **1.1.2. Les dimensions internes de la variation**

La variation interne désigne les transformations qui s'opèrent à l'intérieur même du système linguistique. Elle touche les structures fondamentales de la langue et se manifeste principalement au niveau phonologique, lexical et syntaxique. Elle résulte de l'évolution naturelle de la langue ou de son fonctionnement propre.

#### **1.1.2.1. Variation phonologique**

Elle concerne les différences de prononciation d'un même son ou groupe de sons. Ces différences peuvent relever de l'accent régional, de la position sociale du locuteur, ou encore de son âge. Par exemple, la prononciation du [ʁ] uvulaire en français standard peut varier selon les régions francophones.

#### **1.1.2.2. Variation lexicale**

Elle se rapporte aux différences de vocabulaire entre locuteurs d'une même langue. Ces différences peuvent refléter des distinctions régionales (« auto » au Canada vs. « voiture » en France) ou socioculturelles. La variation lexicale traduit souvent une richesse expressive et une créativité propre à chaque communauté linguistique.

#### **1.1.2.3. Variation syntaxique**

Elle concerne les différences dans la construction des phrases, telles que l'ordre des mots ou l'usage de certaines formes grammaticales. Elle peut refléter un changement diachronique (ex. : évolution du français ancien au français moderne) ou une influence externe (comme le calque d'une structure d'une autre langue chez un locuteur bilingue).

### **1.1.3. Les dimensions externes de la variation**

La variation externe est liée aux caractéristiques sociales des locuteurs. Elle n'affecte pas directement le système de la langue, mais plutôt son usage dans des contextes sociaux, culturels, géographiques et historiques spécifiques. Plusieurs types de variation externe ont été

distingués par Bulot & Blanchet (2013) et Moreau (1997), et sont largement repris dans la littérature sociolinguistique.

### **1.1.3.1. La variation diachronique**

Elle renvoie aux changements linguistiques à travers le temps. Cette variation permet de retracer l'évolution d'une langue et de comparer des formes anciennes et modernes. Moreau rappelle que cette dimension temporelle est essentielle pour comprendre l'origine et le développement de certaines formes linguistiques. (MOREAU, 1997, p. 284).

### **1.1.3.2. La variation diastratique**

Cette variation concerne les différences linguistiques liées aux couches sociales (sociolectes). Elle met en évidence la corrélation entre l'usage de la langue et des facteurs tels que le niveau d'instruction, l'âge, le sexe, ou encore le statut socio-économique. Par exemple, le langage employé par un adolescent diffère de celui d'un cadre supérieur, reflétant des identités sociales distinctes.

### **1.1.3.3. La variation diatopique**

Elle désigne les différences linguistiques selon les régions géographiques. Ce type de variation se manifeste par l'usage de dialectes, régiolectes ou topolectes spécifiques. Moreau souligne que cette dimension spatiale est au cœur de la diversité linguistique observable dans un même espace francophone. (MOREAU, 1997, p. 284)

### **1.1.3.4. La variation diaphasique**

Également appelée variation stylistique, elle s'opère en fonction du contexte de communication. Elle désigne l'aptitude du locuteur à adapter son langage selon la situation : formelle ou informelle, écrite ou orale, professionnelle ou familiale. Labov (1998) et Moreau (1997) insistent sur le rôle central de cette capacité d'adaptation dans la compétence communicative. Cette variation peut se manifester :

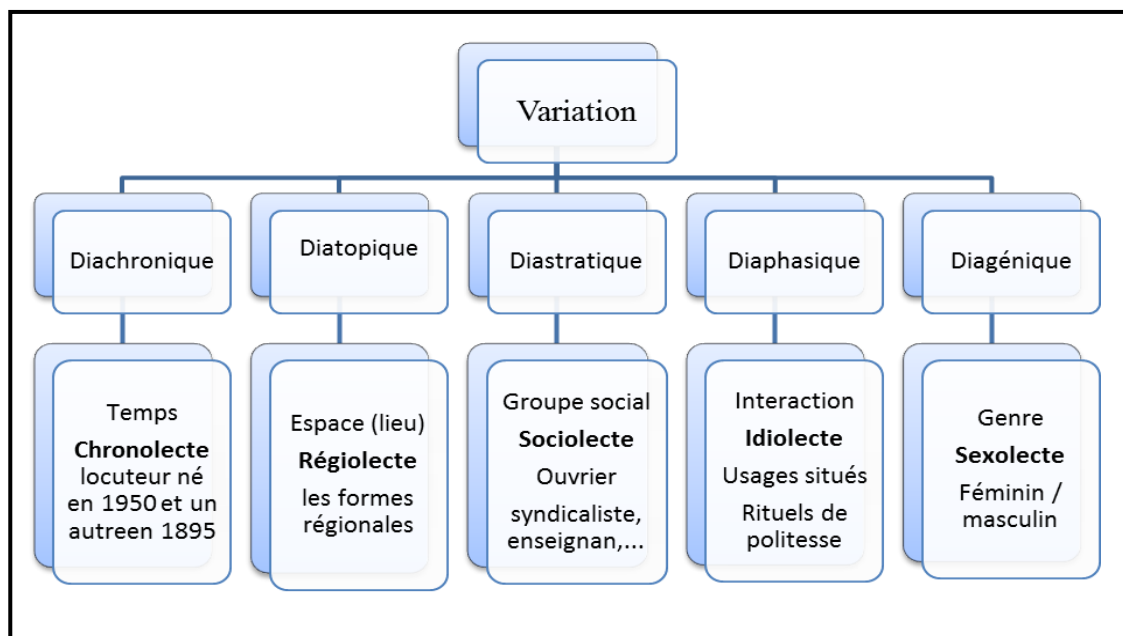
- par le registre (soutenu, courant, familier),
- par le contexte (réunion, cours, discussion amicale),
- par le genre de discours (texte académique vs. message numérique),
- par le public (enfants, pairs, experts).

### 1.1.3.5. La variation diagénique

Elle fait référence à la variation liée au genre du locuteur. Labov observe que les femmes ont tendance à adopter plus fréquemment des formes linguistiques valorisées ou innovantes, tandis que les hommes, dans certains contextes, peuvent maintenir des usages perçus comme moins prestigieux. Cette variation met en lumière les choix stylistiques influencés par les normes sociales liées au genre. (LABOV, 1998, p. 32)

Les variations internes et externes offrent une grille d'analyse riche pour comprendre la complexité et la dynamique de la langue en usage. Si les premières relèvent des mécanismes propres à la langue, les secondes soulignent son inscription dans le social. La linguistique variationniste, en articulant ces deux pôles, permet de saisir les liens étroits entre langue, société et individu. Ainsi, l'étude de la variation linguistique constitue un fondement essentiel pour comprendre les formes d'insécurité linguistique, les pratiques plurilingues, ou encore les manifestations de la conscience linguistique chez les apprenants en contexte de FLE.

**FIGURE 2:LES TYPES DE VARIATIONS**



Source : (BLANCHET & BULOT, Sociolinguistique : épistémologie, langues et théories. , 2013, p. 49)

### **1.1.4. Enjeux didactiques de la variation linguistique**

Dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la prise en compte de la variation linguistique constitue un enjeu fondamental. Loin d'être une exception ou un obstacle, la variation est une caractéristique structurelle de toute langue vivante. Elle se manifeste à plusieurs niveaux : phonétique, lexical, morphosyntaxique, discursif, pragmatique, et sociolinguistique.

#### **1.1.4.1. Une alternative à la norme excluante**

L'intégration de la variation dans les pratiques pédagogiques permet d'éviter une vision rigide, monolithique et normative de la langue, souvent centrée sur une variété standard idéalisée. Dans une approche traditionnelle, cette norme est présentée comme le seul modèle légitime, reléguant les autres formes (variétés régionales, dialectales ou sociales).

Or, une telle posture peut produire un effet d'exclusion ou de dévalorisation chez les apprenants, notamment lorsqu'ils ne maîtrisent pas parfaitement la norme attendue. Selon Calvet (2002, p. 45), « *l'école a longtemps été le lieu d'une pédagogie de la norme qui oubliait que la variation est la règle du langage, non l'exception* ».

Prendre en compte la variation permet donc de construire une didactique plus inclusive, fondée non sur la correction mais sur la compréhension des usages diversifiés, et sur la valorisation des compétences langagières réelles des apprenants.

#### **1.1.4.2. Une valorisation des compétences plurilingues et plurivariétales**

La variation est également un levier de reconnaissance des compétences plurilingues des apprenants, en particulier dans des contextes multilingues comme l'Algérie. En effet, les apprenants algériens naviguent quotidiennement entre plusieurs langues (arabe dialectal, tamazight, français, anglais), mais aussi entre plusieurs variétés à l'intérieur d'une même langue (français standard vs français populaire, arabe classique vs dialectes, etc.).

Dans ce contexte, une pédagogie qui intègre la variation permet de :

- reconnaître les répertoires langagiers hybrides des élèves ;
- encourager des pratiques de translanguaging (alternance ou mélange des langues comme ressource cognitive et expressive) ;

- éviter la stigmatisation des « erreurs » qui ne sont que des manifestations de variations naturelles ou interférences attendues.

Ainsi, selon Coste, Moore & Zarate (2009, p. 12), une approche plurilingue implique *de « reconnaître que les compétences linguistiques des individus ne se construisent pas langue par langue, mais dans un réseau de ressources communicatives partagées »*.

#### 1.1.4.3. Un appui pour le développement de la conscience linguistique critique

La variation, lorsqu'elle est didactisée, constitue un terrain propice au développement de la conscience linguistique, et plus spécifiquement de sa dimension critique. Elle pousse l'apprenant à :

- interroger les normes linguistiques (Pourquoi dit-on que telle forme est correcte ? Qui décide de ce qui est normé ou non ?) ;
- réfléchir aux enjeux sociaux, culturels et identitaires associés aux différentes variétés ;
- analyser les rapports de pouvoir entre les langues et les usages (par exemple : le statut du français en Algérie comme langue de prestige ou de domination postcoloniale).

Ce type de réflexivité favorise une éducation linguistique citoyenne, qui ne forme pas seulement des locuteurs compétents, mais aussi des sujets critiques, conscients des dynamiques sociales que le langage véhicule.

#### 1.1.4.4. Le cas de l'Algérie : un terrain de variation complexe

En Algérie, la variation linguistique est particulièrement marquée et multidimensionnelle. Elle concerne à la fois :

- **la variation interlinguistique** : coexistence de plusieurs langues dans l'espace public et privé (arabe dialectal, arabe classique, tamazight avec ses variantes, français, anglais en expansion) ;
- **la variation intralinguistique** : usage de registres et dialectes variés à l'intérieur de chaque langue (par exemple, la coexistence du français académique, du français populaire, et de formes francisées dans le parler quotidien).

Ce paysage linguistique pluriel représente un défi majeur pour les politiques éducatives, mais aussi une opportunité pour l'enseignement des langues. En intégrant cette diversité dans les curricula et les pratiques de classe, on peut :

- favoriser l'équité linguistique;

- renforcer l'identité plurielle des apprenants ;
- développer une compétence langagière élargie qui dépasse la simple norme scolaire.

Pour Candelier (2003), il s'agit de « *faire de la diversité linguistique non un problème à résoudre, mais une ressource à exploiter* ».

La prise en compte de la variation linguistique n'est pas une concession à la diversité, mais un enjeu didactique majeur. Elle permet de construire une approche plus inclusive, qui valorise les identités linguistiques complexes des apprenants, tout en développant des compétences d'observation, d'analyse et de critique du langage. Dans des contextes comme celui de l'Algérie, cette perspective est essentielle pour réconcilier école et réalité linguistique, et pour former des citoyens plurilingues, autonomes et réflexifs.

### 1.2. Le bilinguisme: Entre ressource cognitive et tension identitaire

#### 1.2.1. Définition:

Le bilinguisme est un phénomène linguistique et cognitif qui désigne l'usage régulier de deux langues par un même individu ou une même communauté. Il peut se manifester sous différentes formes, selon les contextes d'acquisition, les fonctions sociales des langues et les niveaux de compétence des locuteurs. Dans les sociétés plurilingues comme l'Algérie, le bilinguisme est un fait quotidien qui reflète à la fois des héritages historiques, des choix politiques et des pratiques sociales complexes.

#### 1.2.2. Typologies du bilinguisme

Les chercheurs distinguent plusieurs types de bilinguisme :

- **Bilinguisme individuel vs sociétal** : le premier concerne les compétences linguistiques d'un individu ; le second, la coexistence de plusieurs langues dans une communauté.
- **Bilinguisme simultané vs successif** : le bilinguisme simultané implique l'acquisition des deux langues dès la petite enfance ; le bilinguisme successif survient lorsque la seconde langue est apprise après la première.
- **Bilinguisme équilibré vs dominant** : dans le bilinguisme équilibré, les deux langues sont maîtrisées de façon équivalente ; dans le bilinguisme dominant, l'une des deux langues est mieux maîtrisée.

### **1.2.3. Enjeux cognitifs et identitaires**

Le bilinguisme a longtemps été perçu de manière ambivalente. Autrefois considéré comme un facteur de confusion ou de retard chez l'enfant, il est aujourd'hui largement reconnu pour ses bénéfices cognitifs. Des études récentes Bialystok (2001) ; Grosjean (2010), montrent que le bilinguisme :

- améliore la flexibilité mentale,
- renforce les capacités attentionnelles,
- favorise la conscience métalinguistique,
- retarde certaines formes de déclin cognitif.

Sur le plan identitaire, le bilinguisme implique une dynamique de négociation entre plusieurs appartenances culturelles. Comme le souligne François Grosjean (1982, p. 55), « *les bilingues ne sont pas deux monolingues en un, mais possèdent un répertoire langagier intégré et complémentaire* ».

### **1.2.4. Le bilinguisme en Algérie**

L'Algérie est un terrain privilégié d'étude du bilinguisme. Le contact entre l'arabe dialectal et le français est l'une des formes les plus visibles du bilinguisme algérien, hérité de la colonisation. Mais on observe aussi d'autres formes : arabe/tamazight, arabe/anglais, tamazight/français, selon les régions et les générations.

Ce bilinguisme peut être vécu comme :

- une richesse identitaire (polyglottisme, ouverture),
- ou un facteur d'insécurité linguistique, surtout dans un contexte scolaire où la norme institutionnelle ne correspond pas toujours aux pratiques réelles des apprenants.

### **1.2.5. Implications pédagogiques et orientations politiques**

Reconnaître le bilinguisme dans les politiques éducatives constitue une étape essentielle pour rendre l'enseignement plus inclusif et plus adapté à la diversité linguistique des apprenants. Cette reconnaissance permet d'ajuster les méthodes pédagogiques en tenant compte des langues réellement utilisées par les élèves, plutôt que de se limiter à la langue officielle de scolarisation. Elle implique également de légitimer les pratiques langagières mixtes, souvent présentes dans les interactions quotidiennes, en les considérant comme des

atouts plutôt que comme des écarts à corriger. Ainsi, au lieu de stigmatiser les apprenants pour leur usage alterné des langues, on valorise leurs ressources linguistiques, ce qui favorise leur confiance et leur motivation.

Comme le souligne François Grosjean (2010, p. 82), « *le bilingue utilise ses langues de manière fonctionnelle et complémentaire selon les contextes et les besoins* ». Cette affirmation renvoie au principe de complémentarité, selon lequel les bilingues mobilisent chaque langue pour des fonctions et des situations différentes, en fonction de leurs besoins communicatifs et culturels. Leur répertoire langagier n'est donc pas constitué de deux systèmes séparés, mais d'un ensemble intégré et flexible qui s'adapte en permanence. Dans cette perspective, il est essentiel de ne pas envisager le bilinguisme comme une lacune ou un obstacle, mais bien comme une compétence précieuse qu'il convient de développer et de soutenir dans le cadre scolaire.

### **1.3. Le plurilinguisme**

#### **1.3.1. Définition:**

Le plurilinguisme désigne la capacité d'un individu à mobiliser plusieurs langues, ou variétés de langues, dans des contextes et à des degrés divers. Contrairement au multilinguisme, qui renvoie à la coexistence de plusieurs langues dans un espace donné (État, territoire, école...), le plurilinguisme met l'accent sur la compétence communicative des individus à travers leurs répertoires langagiers personnels.

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, (CECRL, 2001). « *le plurilinguisme ne consiste pas en la juxtaposition de compétences distinctes, mais en un répertoire linguistique complexe dans lequel les langues interagissent et s'enrichissent mutuellement* ».

**1.3.2. Distinction : multilinguisme vs plurilinguisme (tableau 2)**

<b>Multilinguisme</b>	<b>Plurilinguisme</b>
* Fait social ou territorial	*Fait individuel, lié à l'expérience langagière
* Plusieurs langues coexistent	*Plusieurs langues sont utilisées par une même personne
* Approche souvent institutionnelle	*Approche centrée sur les pratiques et les parcours

**1.3.3. Enjeux cognitifs et identitaires**

Le plurilinguisme offre de nombreux avantages :

- Il développe la flexibilité cognitive et la capacité d'adaptation linguistique.
- Il renforce la conscience métalinguistique et interculturelle.
- Il favorise l'ouverture à l'altérité et à la diversité.

Sur le plan identitaire, le plurilinguisme permet de construire une identité fluide et multiple, en mobilisant différentes ressources langagières selon les interlocuteurs, les situations et les intentions.

**1.3.4. Le plurilinguisme en contexte algérien**

En Algérie, le plurilinguisme est une réalité sociolinguistique évidente : arabe dialectal, arabe classique, tamazight (et ses variantes), français, anglais... Les locuteurs algériens développent des compétences hétérogènes, évolutives et stratégiques dans ces différentes langues, selon leur parcours personnel, scolaire, social ou professionnel.

Cependant, le système éducatif reste dominé par une vision normative et hiérarchisée des langues, ce qui empêche souvent une réelle valorisation du plurilinguisme. Les apprenants sont parfois pénalisés pour leurs usages mixtes ou non conformes, alors qu'ils témoignent d'une véritable compétence plurilingue.

### **1.4. Les pratiques langagières en contexte plurilingue : alternance codique, interférence et emprunt**

Dans les contextes plurilingues comme celui de l'Algérie, les usages linguistiques réels s'éloignent souvent des modèles normatifs. En effet, les locuteurs naviguent entre plusieurs systèmes linguistiques, mobilisant diverses ressources de manière souple et fonctionnelle. Trois phénomènes centraux structurent cette réalité linguistique : l'alternance codique, l'interférence et l'emprunt. S'ils sont souvent confondus, chacun présente des caractéristiques spécifiques, des fonctions précises et des implications particulières sur les plans sociolinguistique, identitaire et didactique.

#### **1.4.1. L'alternance codique : une stratégie discursive plurilingue**

##### **1.4.1.1. Définition et typologie**

L'alternance codique désigne l'alternance, dans un même discours ou une même interaction, entre deux ou plusieurs langues ou variétés linguistiques. Elle constitue une pratique discursive habituelle dans les sociétés plurilingues. Elle peut s'exercer entre deux phrases, à l'intérieur d'une phrase, voire dans un même syntagme.

- Selon Gardner-Chloros (2009, p. 42) : « L'alternance codique désigne le passage d'une langue à une autre au cours d'un même discours, que ce soit entre deux phrases, à l'intérieur d'une même phrase, voire dans un même syntagme. »

- Poplack (1980) distingue trois types :

- Interphrastique : entre deux phrases distinctes.
- Intraphrastique : à l'intérieur d'une même phrase.
- Intramorphémique : à l'intérieur d'un mot.

Exemples :

- Interphrastique : « Je suis fatigué. Let's go home. »
- Intraphrastique : « Il est very smart ce garçon ! »
- Intramorphémique : « Il a *checké* ses messages. »

### **1.4.1.2. Fonctions sociales et pragmatiques**

Loin d'être un signe d'approximation, l'alternance codique remplit des fonctions sociolinguistiques complexes. Gumperz (1989, p. 149) affirme : « *Le changement de code est un outil de contextualisation ; il sert à marquer des changements d'attitude, de statut, ou de rôle dans l'interaction.* ».

Elle permet de :

- souligner une appartenance identitaire ;
- introduire une citation ;
- créer un effet d'humour ou d'intimité ;
- compenser un mot manquant ;
- exprimer une connivence culturelle.

### **1.4.1.3. Enjeux algériens**

En Algérie, l'alternance codique est omniprésente dans les milieux urbains, dans les échanges entre jeunes, les médias, les réseaux sociaux. Elle met en jeu des combinaisons variées :

- Arabe dialectal ↔ français ;
- Tamazight ↔ français ;
- Arabe dialectal ↔ anglais.

Dourari (2005, p. 91) note : « *L'alternance codique apparaît comme une régulation pragmatique du bilinguisme conflictuel qui caractérise la situation linguistique algérienne.* ».

## **1.4.2. L'interférence linguistique : un phénomène d'influence structurelle**

### **1.4.2.1. Définition**

L'interférence linguistique désigne les influences d'une langue sur une autre dans le discours d'un locuteur bilingue, touchant souvent la phonétique, la morphosyntaxe, ou la sémantique. Elle est le reflet d'une cohabitation cognitive entre deux langues.

Selon Weinreich (1953) : « *Une interférence se produit lorsque des éléments d'une langue apparaissent dans une autre, en modifiant ses structures.* ».

### **1.4.2.2. Types d'interférences: On distingue :**

- **Interférences phonologiques** : prononciation influencée (ex. : « zénéral » au lieu de « général ») ;
- **Morphosyntaxiques** : emploi de structures syntaxiques calquées ;
- **Lexicales** : emprunt de mots sans adaptation ;
- **Sémantiques** : transfert de sens (faux amis, calques).

L'interférence peut être temporaire (erreur d'apprentissage) ou stabilisée (bilinguisme communautaire). Elle ne traduit pas nécessairement une faiblesse, mais l'influence réciproque entre langues en contact.

### **1.4.2.3. Enjeux didactiques dans l'apprentissage du FLE**

Dans l'enseignement du FLE, les interférences sont souvent perçues comme des erreurs. Pourtant, Coste (2002, p. 62) invite à les considérer comme des indicateurs de développement linguistique : « *Les interférences peuvent être interprétées comme les traces du fonctionnement cognitif en contexte plurilingue.* ».

## **1.4.3. L'emprunt linguistique : intégration d'éléments étrangers**

### **1.4.3.1. Définition**

L'emprunt consiste à intégrer durablement dans une langue un mot, une expression ou un morphème d'une autre langue. Contrairement à l'alternance codique, il s'agit ici d'un transfert lexical stabilisé dans le système de la langue réceptrice.

Selon Haugen (1950) : « *L'emprunt est le processus par lequel un mot d'une langue étrangère est adopté et parfois adapté au système phonologique ou morphologique de la langue emprunteuse.* »

### 1.4.3.2. Types d'emprunts

#### 1.4.3.2.1. Emprunt intégral

L'emprunt intégral consiste à adopter un mot étranger sans en modifier la forme, la prononciation ou l'orthographe (ou de façon minimale). Ce type d'emprunt se retrouve couramment dans le lexique français ex: *weekend, sandwich, camping, football, wagon*.

Dans le contexte algérien, on rencontre fréquemment des emprunts directs du français ou de l'anglais dans l'arabe dialectal et le tamazight — par exemple *internet, wifi, bus*. Ces mots sont intégrés dans le langage courant, souvent par des locuteurs qui n'ont pas étudié la langue d'origine, ce qui témoigne de leur assimilation dans l'usage quotidien.

#### 1.4.3.2.2. Emprunt morphologique

L'emprunt morphologique, aussi appelé parfois calque morphologique, désigne la création d'un mot à partir d'éléments autochtones (préfixes, suffixes, racines) imitant la structure formelle d'un mot étranger. Par exemple, *supermarché* (de *supermarket*) ou *gratte-ciel* (de *skyscraper*) sont des emprunts morphologiques bien acceptés.

Des verbes comme *finaliser* (to finalize) ou *prioriser* (to prioritize) sont également des emprunts morphologiques, où des mots français sont formés à partir de racines d'origine anglaise, mais conformes à la morphologie française.

En Algérie, de telles adaptations morphologiques sont très productives. On trouve des créations hybrides comme *lcachiet* (des cachets), *remarquit* (j'ai remarqué), ou *tiviti* (pour « que tu évites »), où les bases françaises sont enrichies de préfixes et suffixes de l'arabe dialectal.

#### 1.4.3.2.3. Calque sémantique (ou emprunt sémantique)

Le calque sémantique consiste à attribuer à un mot déjà existant dans la langue d'arrivée un nouveau sens emprunté à une langue source. On parle alors d'emprunt sémantique. Par exemple, *réaliser* a acquis en français le sens de « comprendre », sous l'influence de l'anglais *to realize*. De même, *souris* en informatique (pour *mouse*) ou *portable* dans le sens de « informatique » sont des cas typiques.

**1.4.3.3. Contexte sociolinguistique en Algérie****1.4.3.3.1. Dominance du français**

Dans la société algérienne, le français reste la langue la plus empruntée, en grande partie du fait de l'héritage colonial et de son statut persistant dans les domaines de l'éducation, de l'administration et des médias.

**1.4.3.3.2. Montée en puissance de l'anglais**

Cependant, l'anglais gagne du terrain, particulièrement chez les jeunes connectés aux réseaux sociaux, aux jeux vidéo et à la culture numérique mondialisée. Des termes comme *followers*, *likes*, *screenshot*, *hashtag* deviennent désormais partie intégrante du lexique familial, souvent sous forme d'emprunts intégraux ou en adaptation morphologique.

Cette tendance illustre une dynamique linguistique où l'anglais est perçu comme symbole de modernité, de technologie et d'ouverture globale, poussant à une évolution linguistique dynamique et contemporaine.

**Tableau récapitulatif des types d'emprunts (3)**

Type d'emprunt	Définition brève	Exemple français standard	Exemple en contexte algérien
Emprunt intégral	Mot étranger adopté tel quel	<i>weekend, sandwich</i>	<i>internet, wifi, bus</i>
Emprunt morphologique	Forme française créée selon un modèle étranger	<i>supermarché, gratte-ciel</i>	<i>remarquit, lcachiet, tiviti</i>
Calque sémantique	Mot existant prend un sens étranger	<i>réaliser</i> (comprendre), <i>souris</i>	—

- **Emprunt intégral** : mot gardé tel quel (ex. : *weekend, sandwich*) ;
- **Emprunt morphologique** : mot étranger francisé (*liker, managerial*) ;
- **Calque sémantique** : traduction littérale d'une expression (ex. : *gratter un ticket pour scratch a ticket*).

### CHAPITRE III : Concepts sociolinguistiques et politique linguistique en Algérie

En Algérie, le français est la langue la plus empruntée, mais l'anglais gagne du terrain, notamment chez les jeunes (*followers, likes, screenshot...*).

#### 1.4.3.4. Comparaison entre alternance, interférence et emprunt (tableau 4)

Critère	Alternance codique	Interférence	Emprunt
Nature	Alternance de langues	Influence inconsciente	Intégration stable
Moment d'apparition	Discours (parole)	Parole ou système transitoire	Langue (système stable)
Statut sociolinguistique	Stratégique, contextuelle	Souvent inconsciente, spontanée	Reconnu, lexicalisé
Fonction	Expressive, identitaire	Cognitive, involontaire	Pratique, économique, culturel
Exemple algérien	« Je pars demain. Inchallah. »	« Il a discuté avec son frère <i>sur</i> ce sujet. »	« Tchouf mon <i>style</i> , wallah. »

#### 1.4.3.5. Enjeux didactiques et politiques

Les trois phénomènes ont longtemps été stigmatisés dans l'enseignement des langues, considérés comme des obstacles à la maîtrise « correcte » du français. Toutefois, les recherches récentes en didactique des langues et en plurilinguisme appellent à changer de regard. Comme le souligne Candelier (2003, p. 19) : « *Il ne s'agit pas d'éradiquer l'alternance ou l'interférence, mais de les intégrer comme objets de réflexion métalinguistique.* »

Dans le contexte algérien, une telle approche :

- valorise les **répertoires plurilingues réels** ;
- favorise la **conscience linguistique critique** ;
- réduit le **sentiment d'insécurité linguistique** ;
- prépare les apprenants à évoluer dans un monde **linguistiquement hétérogène**.

Ces concepts sont des manifestations concrètes du plurilinguisme en action. Ils témoignent de la souplesse, de l'intelligence linguistique, et de la créativité des locuteurs dans des contextes de contact de langues. Intégrer ces phénomènes dans la réflexion didactique, non comme des erreurs à éviter, mais comme des ressources à exploiter, constitue un enjeu fondamental pour une éducation linguistique plurilingue, inclusive et critique.

#### 1.5. La diglossie : hiérarchisation linguistique et tensions sociales

Le concept de diglossie désigne une situation linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue, ou deux langues distinctes, coexistent dans une communauté avec des fonctions sociales différenciées. Introduit par Ferguson (1959) (1959), puis élargi par Fishman (1967), ce concept est central pour comprendre les rapports hiérarchiques entre langues dans de nombreuses sociétés postcoloniales, dont l'Algérie.

##### 1.5.1. Définition classique (Ferguson, 1959)

Selon Ferguson, la diglossie se caractérise par la coexistence de deux variétés d'une même langue :

- une **variété haute (H)**, codifiée, utilisée dans les contextes formels (enseignement, médias, administration, religion) ;
- une **variété basse (B)**, utilisée dans les échanges quotidiens, informels et familiaux.

Exemple : l'arabe classique (H) et l'arabe dialectal (B).

##### 1.5.2. Diglossie élargie Fishman (1967)

Fishman étend la notion à deux langues distinctes, avec des fonctions sociales différenciées. En Algérie, cela concerne par exemple :

- l'arabe classique vs le français ;
- l'arabe dialectal vs le tamazight ;
- le tamazight vs le français.

La diglossie implique souvent une hiérarchisation entre les langues, où la langue « haute » est perçue comme plus prestigieuse, légitime ou intellectuelle, tandis que la langue « basse » est considérée comme populaire ou orale.

### **1.6. L'insécurité linguistique: entre déficit perçu et stratégie identitaire**

#### **1.6.1. Définition:**

L'insécurité linguistique désigne un sentiment de malaise, d'infériorité ou de doute ressenti par un locuteur par rapport à sa manière de parler une langue ou une variété linguistique. Ce phénomène est particulièrement observé dans les contextes où les normes linguistiques sont rigides ou peu accessibles.

Selon Jean-Baptiste Marcellesi (1986), l'insécurité linguistique peut apparaître lorsqu'un locuteur estime que sa langue ou sa façon de parler est « incorrecte », « inappropriée » ou « stigmatisée ».

#### **1.6.2. Facteurs de l'insécurité linguistique**

- L'écart entre les usages familiers (langues de l'environnement) et les normes scolaires.
- Les jugements sociaux négatifs sur certains accents, dialectes ou pratiques hybrides.
- La pression scolaire ou professionnelle pour « bien parler » une langue dominante.

#### **1.6.3. L'insécurité linguistique en Algérie**

En Algérie, l'insécurité linguistique touche particulièrement :

- Les élèves et étudiants qui naviguent entre plusieurs langues (arabe dialectal, arabe classique, français, tamazight) sans en maîtriser parfaitement les normes scolaires.
- Les enseignants de français ou d'arabe qui doivent enseigner dans une langue qu'ils ne considèrent pas comme « légitime » pour eux.
- Les locuteurs amazighs qui ne retrouvent pas toujours leur variété dans la norme écrite officielle du tamazight.

Ce sentiment peut engendrer :

- Une perte de confiance linguistique,
- Une autocensure dans la prise de parole,
- Un rejet ou une distance par rapport à certaines langues.

### 1.6.4. Enjeux éducatifs et politiques

La diglossie et l'insécurité linguistique posent des défis majeurs à l'école algérienne. Elles nécessitent :

- Une reconnaissance explicite des variétés en présence (dialectes, langues locales...),
- Une pédagogie inclusive qui valorise les répertoires linguistiques des élèves,
- Une déconstruction des hiérarchies implicites entre langues,
- Une formation des enseignants à la diversité linguistique.

Comme le souligne Blanchet (2001), « *la valorisation des compétences linguistiques existantes est une condition de réussite scolaire et d'estime de soi* ».

L'examen des concepts fondamentaux de la sociolinguistique révèle la richesse et la complexité des rapports entre langues, sociétés et identités. La variation linguistique, sous ses formes internes et externes, illustre la vitalité des langues et leur inscription dans des dynamiques sociales changeantes. Le bilinguisme et le plurilinguisme, loin d'être de simples phénomènes techniques, s'inscrivent dans des parcours individuels et collectifs, porteurs de sens et de valeur. Les pratiques langagières comme l'alternance codique, l'interférence ou l'emprunt, de même que les situations de diglossie et d'insécurité linguistique, traduisent quant à elles la créativité des locuteurs mais aussi les tensions symboliques qui traversent les espaces plurilingues. Dans le contexte algérien, où la pluralité linguistique constitue une réalité incontournable, ces notions prennent une dimension particulière en raison des héritages historiques et des orientations politiques actuelles. Leur prise en compte dans la didactique du FLE apparaît dès lors indispensable pour favoriser une approche inclusive, réflexive et adaptée aux réalités linguistiques des apprenants.

### 2. La politique linguistique en Algérie – Enjeux, évolutions et perspectives

La politique linguistique en Algérie constitue un domaine hautement sensible, à la croisée de l'histoire coloniale, des identités plurielles et des stratégies géopolitiques contemporaines. Loin d'être un champ neutre, elle révèle les tensions profondes entre le passé colonial, les volontés d'affirmation nationale et les impératifs d'ouverture internationale. La richesse linguistique de l'Algérie, composée de l'arabe (classique et dialectal), du tamazight (et ses variétés), du français et plus récemment de l'anglais, reflète cette complexité.

Ce chapitre se propose d'analyser les fondements, les évolutions et les contradictions de la politique linguistique algérienne depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours. Il s'appuie sur des apports théoriques (Calvet, Haugen, Benrabah, Grandguillaume, Morsly), des exemples empiriques, et une lecture critique des réformes récentes.

#### 2.1. Définir la politique linguistique : dimensions conceptuelles

La politique linguistique peut être définie comme *"l'ensemble des choix conscients, explicites ou implicites, qui orientent l'aménagement des langues dans un territoire donné"* (CALVET, 2002). Elle comporte deux composantes majeures :

- **La planification du statut** : qui concerne la place attribuée à chaque langue (langue officielle, nationale, étrangère, régionale, etc.) ;
- **La planification du corpus** : qui touche aux normes linguistiques, aux règles grammaticales, à l'orthographe, au lexique.

Haugen (1966) introduit également la notion d'« aménagement linguistique » en distinguant quatre étapes : la sélection, la codification, l'élaboration et l'implantation.

En contexte postcolonial, la politique linguistique est souvent liée à la construction nationale et à la (re) légitimation identitaire. Comme le rappelle Guespin & Marcellesi (1986), elle est toujours idéologiquement orientée, même lorsqu'elle se prétend technique ou neutre.

L'Algérie, pays plurilingue, fait face à un défi majeur : gérer ses différentes langues non pas en concurrence, mais dans une logique de cohabitation fonctionnelle et symbolique. C'est ce que Calvet appelle la *"gestion harmonique du plurilinguisme"*.

### **2.2. Héritages coloniaux : la politique d'assimilation linguistique (1830-1962)**

L'héritage colonial a laissé une empreinte profonde sur la situation linguistique actuelle de l'Algérie. La domination française a imposé une stratégie linguistique fondée sur l'assimilation. Le français était non seulement la langue de l'administration, de la justice et de l'économie, mais également celle du savoir, du progrès et de la civilisation dans le discours colonial.

La politique d'assimilation avait pour objectif de substituer le français aux langues locales. L'école fut l'instrument principal de cette entreprise : *"L'école devint le principal outil de cette politique, avec pour objectif d'assimiler les 'indigènes' par la langue"* (MORSLY, 2012).

L'arabe classique fut marginalisé, relégué aux institutions religieuses, tandis que les langues berbères furent tout simplement ignorées, voire considérées comme un obstacle à l'uniformisation linguistique.

Comme le souligne Ageron (1990), la scolarisation coloniale fut fondée sur un double discours : une ouverture théorique à l'instruction des autochtones, mais une pratique discriminatoire qui limitait réellement l'accès à l'éducation. Ainsi, le français fut imposé comme langue de promotion sociale, mais son accès était étroitement contrôlé.

Cette période a instauré une diglossie structurelle, où le français représentait la langue du pouvoir et du prestige, tandis que les langues locales incarnaient la tradition et l'infériorité sociale. Bourdieu (1982) parle de *"violence symbolique"* pour décrire l'imposition d'une langue étrangère comme norme culturelle.

Cette domination linguistique a durablement marqué la sociolinguistique algérienne. Le français, même rejeté sur le plan identitaire, reste aujourd'hui encore un capital linguistique prisé, héritage ambivalent de la colonisation.

### **2.3. L'arabisation post-indépendance: utopie unificatrice ou refoulement du plurilinguisme ?**

Après l'indépendance en 1962, l'arabisation fut conçue comme un pilier fondamental de la reconstruction nationale. Elle visait à restaurer la langue arabe comme langue de l'identité, de l'éducation, de la science et de l'administration. Cette politique, fortement symbolique, était portée par un idéal unitaire, celui d'une nation arabo-musulmane renouant avec ses racines.

Cependant, comme le note Grandguillaume (1983), l'arabisation a été davantage une "*politique d'État*" qu'un "*choix socialement ancré*". En effet, cette volonté de substitution linguistique s'est heurtée à plusieurs obstacles :

- Le maintien du français dans des secteurs stratégiques (santé, université, sciences) ;
- Le rejet partiel de l'arabe classique par une population dont la langue quotidienne reste l'arabe dialectal ;
- La marginalisation du tamazight et l'absence de reconnaissance de la pluralité linguistique du pays.

L'arabisation a également entraîné des tensions sociopolitiques : certains groupes sociaux y voyaient une négation de leur identité ou un instrument d'exclusion. D'autres, au contraire, la considéraient comme une justice historique.

Sur le plan pédagogique, l'arabisation s'est souvent heurtée à des difficultés de mise en œuvre : pénurie d'enseignants formés, manque de matériels didactiques, et décalage entre la langue de l'école (arabe classique) et celle du foyer (darja).

Dans les années 1990, l'échec partiel de l'arabisation a été reconnu par certains responsables. Des voix se sont élevées pour proposer une politique plus inclusive, reconnaissant le pluralisme linguistique algérien.

Enfin, les réformes scolaires récentes, notamment celles des années 2000 et 2020, tentent d'adopter une approche plus pragmatique, intégrant à nouveau le français et amorçant une ouverture vers l'anglais. Toutefois, l'arabisation reste un axe majeur du discours officiel, même si sa portée pratique est relativisée par les usages réels.

Cette période d'arabisation a laissé une double empreinte : d'une part, elle a renforcé la place de l'arabe dans les institutions ; d'autre part, elle a généré des tensions autour de la diversité linguistique et de l'efficacité des politiques imposées sans concertation.

#### **2.4. Le français en Algérie : langue étrangère ou langue seconde ?**

Officiellement désigné comme langue étrangère, le français occupe en Algérie une place paradoxale. Il reste très présent dans les domaines scientifique, médical, technique, administratif et même médiatique. Cette situation crée une forme de diglossie institutionnelle

où le français est utilisé dans les faits comme langue de travail, tout en étant officiellement relégué à un statut secondaire.

Benrabah (2007) parle à ce sujet d'un "*bilinguisme institutionnel déguisé*", où la coexistence entre l'arabe et le français se fait sans reconnaissance explicite des usages réels.

Cette ambiguïté entretient une situation instable, où les enseignants, les étudiants et les fonctionnaires doivent composer avec deux langues en tension permanente.

Dans l'enseignement, le français est introduit tôt (depuis le cycle primaire), mais son statut pédagogique reste ambigu : il est enseigné comme une langue étrangère tout en étant requis dans de nombreuses disciplines non linguistiques. Ce paradoxe entraîne une pénalisation de ceux qui ne maîtrisent pas le français, notamment dans les filières scientifiques et techniques.

Les représentations sociales du français sont marquées par une forte ambivalence :

- D'un côté, il est perçu comme une langue de promotion, d'ouverture internationale, de modernité ;
- De l'autre, il reste associé à la domination coloniale, à l'élitisme, voire à la trahison culturelle.

Chez les jeunes universitaires, plusieurs études (dont Benrabah (2014); montrent que le français est souvent considéré comme un "*mal nécessaire*" : une langue indispensable pour réussir académiquement et professionnellement, mais peu investie affectivement.

Cette situation reflète la complexité du rapport à la langue en contexte postcolonial : entre héritage contraint, nécessité fonctionnelle et identité blessée

#### **2.5. L'enseignement du français : un enjeu pédagogique et politique**

L'enseignement du français en Algérie est au cœur d'enjeux multiples, à la fois linguistiques, identitaires, pédagogiques et géostratégiques. Alors que cette langue conserve une place importante dans le système scolaire, notamment dans l'enseignement secondaire et universitaire, son apprentissage se heurte à de nombreux obstacles.

Sur le plan institutionnel, l'introduction du français se fait dès la troisième année du cycle primaire. Pourtant, les programmes restent fortement marqués par une approche instrumentale de la langue : le français y est considéré comme un outil de communication, d'accès aux

savoirs, mais rarement comme un objet culturel à part entière. Cette vision réductrice limite les possibilités d'identification positive à la langue et pénalise les apprenants sur le plan affectif.

De nombreux enseignants de FLE dénoncent l'absence de cohérence curriculaire, la surcharge des programmes, et le manque de matériels didactiques adaptés aux contextes sociolinguistiques locaux. Les méthodes utilisées oscillent entre modèles traditionnels (grammaire-traduction) et approches communicatives ou actionnelles, sans réelle continuité pédagogique.

Par ailleurs, la formation initiale et continue des enseignants de français reste largement insuffisante. Beaucoup d'enseignants se retrouvent seuls face à des classes hétérogènes, où les niveaux linguistiques varient fortement, en particulier entre les zones urbaines et rurales. Cette hétérogénéité constitue un véritable défi pour l'application des approches modernes.

En outre, les représentations sociales négatives du français dans certaines régions influencent fortement l'investissement des élèves. L'écart entre les objectifs fixés par les institutions et la réalité des pratiques langagières contribue à générer une insécurité linguistique chez les apprenants.

Du côté des étudiants universitaires, notamment dans les filières scientifiques, le manque de maîtrise du français constitue un obstacle majeur à la compréhension des contenus disciplinaires. Cela entraîne un double décalage : entre la langue d'apprentissage et celle de l'environnement social, mais aussi entre les attentes académiques et les compétences réelles des apprenants.

Sur le plan politique, le statut du français est souvent instrumentalisé : tantôt défendu comme langue d'accès au savoir mondial, tantôt critiqué comme relèvement d'une dépendance culturelle postcoloniale. Cette polarisation complique les choix didactiques et rend difficile l'élaboration d'une politique linguistique éducative stable et cohérente.

Malgré ces difficultés, le français conserve un potentiel éducatif important, notamment comme langue-pont vers la recherche scientifique, les échanges internationaux et le plurilinguisme. Pour que cet apprentissage soit effectif et porteur de sens, il convient de revaloriser la formation des enseignants, d'adapter les contenus aux réalités locales, et de développer une approche critique et inclusive de l'enseignement du FLE.

## **2.6. Tamazight et langues nationales : reconnaissance tardive et défis d'application**

La reconnaissance du tamazight comme langue nationale en 2002, puis comme langue officielle en 2016, marque un tournant symbolique majeur dans la politique linguistique algérienne. Elle répond à des revendications historiques portées par les mouvements berbéristes depuis l'indépendance, et tente de corriger une longue période de marginalisation culturelle et linguistique.

Cependant, cette reconnaissance institutionnelle s'accompagne de nombreux défis : sur le terrain, l'enseignement du tamazight reste inégalement réparti, souvent cantonné à certaines régions (Kabylie, Aurès), et souffre d'une absence de planification pédagogique nationale cohérente.

L'un des principaux obstacles réside dans la diversité interne du tamazight : la coexistence de multiples variétés (kabyle, chaoui, mozabite, touareg...) rend complexe l'élaboration d'une norme unifiée. Cette tension entre la volonté de normalisation linguistique et le respect des spécificités locales est au cœur des débats actuels.

D'un côté, certains acteurs institutionnels (comme le Haut-Commissariat à l'Amazighité) militent pour une standardisation autour de la variante kabyle ou d'une forme standard unifiée. D'un autre côté, des voix locales refusent l'imposition d'une variété unique, y voyant une nouvelle forme d'exclusion.

La formation des enseignants de tamazight constitue un autre enjeu crucial : les écoles normales supérieures peinent à fournir un personnel qualifié en nombre suffisant, et les ressources pédagogiques disponibles sont encore limitées.

Malgré ces obstacles, l'institutionnalisation du tamazight a permis de faire émerger un espace de visibilité linguistique et identitaire inédit. Elle a aussi contribué à désamorcer certains conflits en reconnaissant la dimension plurielle de la nation algérienne.

Toutefois, pour que cette reconnaissance se traduise par une réelle vitalité sociolinguistique, il est indispensable d'élaborer une politique linguistique claire, participative, et respectueuse des diversités internes du tamazight. Il en va de la crédibilité d'une approche inclusive de la citoyenneté linguistique en Algérie.

### **2.7. L'arrivée de l'anglais : nouvelle stratégie ou effacement du français ?**

Depuis 2022, les autorités algériennes ont amorcé une réforme ambitieuse visant à introduire l'anglais dès le cycle primaire, tout en renforçant sa place dans les disciplines scientifiques de l'enseignement supérieur. Cette mesure est présentée comme une réponse aux exigences de la mondialisation, au développement du numérique, et au besoin d'accès à la recherche scientifique internationale, très majoritairement produite en anglais.

Sur le plan politique, cette réforme est largement perçue comme une tentative de repositionnement géostratégique, visant à rompre avec la centralité historique du français. Certains analystes y voient un choix d'ouverture vers des alliances anglo-saxonnes (notamment avec la Chine et les États-Unis), au détriment de l'influence française traditionnelle.

Le discours officiel met en avant une volonté de modernisation et d'efficacité : l'anglais est présenté comme la "langue du futur", indispensable pour l'insertion professionnelle et la compétitivité économique. Cependant, cette orientation s'accompagne rarement d'une analyse linguistique approfondie de la situation réelle sur le terrain.

La rapidité de la mise en place de cette réforme soulève des craintes quant à sa faisabilité à long terme. Elle risque de reproduire certaines erreurs de la politique d'arabisation : volontarisme politique déconnecté des réalités sociolinguistiques et éducatives.

Il est à noter que la coexistence entre français et anglais pourrait être pensée non pas comme une opposition, mais comme une complémentarité dans une logique de plurilinguisme fonctionnel. Pour cela, une réflexion de fond sur les finalités de l'enseignement des langues en Algérie est nécessaire.

Ainsi, l'arrivée de l'anglais, si elle est bien encadrée et réfléchie, peut constituer une opportunité. Mais si elle s'inscrit dans une logique de remplacement identitaire ou de concurrence politique, elle risque d'exacerber les tensions linguistiques existantes et de fragiliser davantage encore la politique linguistique nationale.

### 2.8. Une politique linguistique plurielle et contradictoire

L'analyse historique et sociolinguistique de la politique linguistique algérienne révèle un caractère paradoxal, où coexistent volontarisme politique, pluralisme non assumé et bricolages institutionnels. L'Algérie tente de gérer simultanément plusieurs dynamiques :

- Une revendication identitaire forte autour de l'arabe classique et du tamazight ;
- Un héritage colonial toujours actif par le maintien du français comme langue de savoir ;
- Une ouverture récente vers l'anglais dans une logique de compétition internationale.

Cette superposition de logiques parfois contradictoires engendre une instabilité politique et pédagogique. Comme le souligne Benrabah (2005), la politique linguistique algérienne est marquée par une *"polyglossie conflictuelle"*, où les langues ne sont pas articulées dans un projet sociétal cohérent, mais juxtaposées selon les conjonctures.

Les plans d'arabisation, de francisation résiduelle ou d'anglicisation naissante n'ont jamais été pensés comme des composantes d'une même stratégie plurilingue. Au contraire, ils ont souvent été opposés politiquement, ce qui a contribué à fragiliser leur mise en œuvre.

Les acteurs du système éducatif (enseignants, élèves, formateurs) sont souvent livrés à eux-mêmes, dans un environnement où les injonctions institutionnelles varient sans qu'une véritable vision d'ensemble ne soit explicitée.

Face à cette complexité, il devient urgent de penser une politique linguistique à la fois inclusive, pragmatique et cohérente. Plutôt que de poursuivre une logique de substitution des langues, l'Algérie gagnerait à adopter une approche systémique, fondée sur le principe du plurilinguisme fonctionnel.

Voici quelques recommandations majeures :

**1. Reconnaître la réalité des usages linguistiques** : les politiques doivent partir de l'observation des pratiques réelles des citoyens, et non de principes idéologiques abstraits.

**2. Renforcer la formation des enseignants** : toutes les langues enseignées (arabe, tamazight, français, anglais) doivent bénéficier d'une formation initiale et continue de qualité, adossée à des approches didactiques contextualisées.

**3. Adopter une politique de cohabitation linguistique** : chaque langue doit être pensée dans sa fonction spécifique (langue de culture, de savoir, de communication, de patrimonialisation...) et non comme concurrente.

**4. Promouvoir une littératie plurilingue** : les apprenants doivent être formés à la compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate), c'est-à-dire la capacité à mobiliser plusieurs répertoires linguistiques selon les situations.

**5. Favoriser la participation des usagers** : les politiques linguistiques doivent être co-construites avec les usagers (enseignants, parents, étudiants), à travers des débats publics, des consultations et des recherches-actions.

En somme, la politique linguistique algérienne du XXI<sup>e</sup> siècle devra relever un défi majeur : ne plus opposer les langues, mais les articuler dans une perspective dynamique, inclusive et émancipatrice. Le plurilinguisme n'est pas une menace, mais une richesse à valoriser pour construire une société plus juste et plus ouverte.

### Conclusion

L'analyse menée dans ce chapitre a permis de mettre en évidence la richesse et la complexité des phénomènes sociolinguistiques. Les concepts de variation, de bilinguisme, de plurilinguisme, d'alternance codique, d'interférence, d'emprunt, de diglossie et d'insécurité linguistique révèlent la diversité des usages langagiers et soulignent le rôle central de la langue dans la construction des identités individuelles et collectives. Ces notions montrent que les pratiques linguistiques ne relèvent pas uniquement d'un système abstrait, mais qu'elles sont profondément ancrées dans des dynamiques sociales et culturelles.

Par ailleurs, l'étude de la politique linguistique en Algérie a mis en évidence l'importance des choix institutionnels dans la hiérarchisation et la valorisation des langues. Les évolutions successives témoignent des tensions et des négociations qui accompagnent la gestion du plurilinguisme, et révèlent l'impact direct de ces orientations sur les représentations sociales et la conscience linguistique des locuteurs.

# CHAPITRE IV

L'enseignement/appren  
tissage du FLE

### Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) constitue un domaine fondamental dans le champ de la didactique des langues. Il mobilise une pluralité de savoirs théoriques et pratiques, intégrant les apports de la linguistique, de la psychologie cognitive, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation. Dans des contextes diglossiques ou multilingues, comme celui de l'Algérie, l'enseignement du FLE est marqué par des enjeux linguistiques, identitaires et politiques qui méritent une attention particulière. Ce chapitre propose une analyse détaillée des dimensions essentielles liées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, en mettant en évidence les théories, les méthodes, les profils des apprenants, les rôles de l'enseignant, ainsi que les facteurs contextuels et sociolinguistiques influents.

### 1. L'enseignement du FLE : Fondements, pratiques et enjeux

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) s'est profondément transformé au fil du temps, sous l'influence de l'évolution des théories linguistiques, des courants pédagogiques, des contextes géopolitiques et des besoins changeants des apprenants. D'abord ancré dans une tradition scolaire élitiste et centrée sur la norme grammaticale, l'enseignement du FLE est progressivement devenu un espace d'innovation méthodologique et de réflexion interculturelle. Le rôle de l'enseignant, les objectifs pédagogiques, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation se sont diversifiés au gré des réformes éducatives et des enjeux sociétaux. Aujourd'hui, l'enseignement du FLE se situe au croisement de plusieurs disciplines : la didactique des langues, la sociolinguistique, la psychologie de l'apprentissage et les sciences de l'éducation. Il s'agit d'un champ de pratiques complexes, exigeant de l'enseignant non seulement une expertise linguistique, mais aussi une capacité d'adaptation, de médiation et de réflexion critique. Cette section s'intéresse à trois aspects majeurs de l'enseignement du FLE : son évolution historique, les rôles et compétences attendus de l'enseignant, et les défis contemporains qui redéfinissent sans cesse les contours de cette profession.

#### 1.1. L'évolution historique de l'enseignement du FLE

L'histoire de l'enseignement du FLE illustre les transformations des conceptions de l'apprentissage des langues étrangères. Chaque méthode, chaque paradigme pédagogique, reflète une époque, une idéologie de l'enseignement, une vision de la langue et de l'apprenant.

Comprendre cette évolution permet d'éclairer les choix didactiques actuels et de mieux situer les enjeux contemporains de la formation en FLE.

### 1.1.1. La méthode grammaire-traduction : l'héritage scolaire classique

Longtemps dominante dans les établissements scolaires européens, la méthode dite « grammaire-traduction » privilégiait la connaissance passive de la langue. L'enseignement reposait sur la lecture de textes littéraires, la mémorisation de règles grammaticales, la traduction de phrases et l'acquisition d'un vocabulaire savant. L'oral et la compréhension orale étaient largement négligés, car l'objectif n'était pas la communication, mais la maîtrise de la langue écrite comme marque de distinction intellectuelle.

*« Cette méthode héritée de l'enseignement du latin visait davantage une culture savante qu'une compétence langagière communicative » (PORQUIER, 2004).*

### 1.1.2. La méthode directe : l'oral comme priorité

Au tournant du XXe siècle, la méthode directe marque une rupture. Inspirée des pédagogies actives, elle met l'accent sur l'oral, la spontanéité et l'immersion linguistique. Le recours à la langue maternelle est proscrit ; le vocabulaire et la grammaire sont enseignés de manière inductive, à partir de dialogues ou de situations concrètes.

*« La langue est considérée comme un système vivant, qu'on apprend par l'usage, et non par la règle » (GERMAIN & NETTEN, 2005).*

Cette méthode reste encore vivace dans certaines approches dites « *communicatives* », bien qu'elle ait été critiquée pour son manque de rigueur grammaticale et ses difficultés à s'adapter aux contextes scolaires.

### 1.1.3. La méthode audio-orale : behaviorisme et répétition

Dans les années 1950, influencée par les travaux behavioristes de B.F. Skinner, la méthode audio-orale se développe dans un contexte d'industrialisation de l'enseignement des langues. L'accent est mis sur la répétition de structures linguistiques, les automatismes, et la correction immédiate des erreurs.

« *L'apprentissage est ici conçu comme un conditionnement par stimuli-réponse, où l'erreur est considérée comme un comportement à éliminer* » (RICHARD & RODGERS, 2001).

Cette méthode, souvent utilisée avec des laboratoires de langue, a permis la standardisation de l'enseignement, mais a été critiquée pour son caractère mécanique et décontextualisé.

### **1.1.4. L'approche communicative : le tournant interactionnel**

Dans les années 1970, l'approche communicative introduit une conception nouvelle de l'enseignement des langues : la finalité est la communication. L'objectif est de développer la compétence communicative, concept introduit par (HYMES, 1972), qui dépasse la seule compétence grammaticale pour inclure la capacité à utiliser la langue de manière appropriée selon le contexte.

Cette approche privilégie les tâches de communication authentiques, l'interaction, le travail en groupe et la prise en compte des besoins des apprenants.

« *Apprendre une langue, c'est apprendre à interagir dans des situations sociales significatives* » (CANALE & SWAIN, 1980).

Cependant, l'approche communicative a aussi été critiquée pour son flou méthodologique, ses limites en matière d'apprentissage formel de la grammaire, et son inadéquation dans certains contextes (notamment lorsque les apprenants ont peu d'exposition à la langue cible).

### **1.1.5. L'approche actionnelle : l'apprenant comme acteur social**

L'approche actionnelle, formulée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), représente une évolution de l'approche communicative. Elle considère l'apprenant comme un acteur social, capable de mobiliser des compétences langagières pour accomplir des tâches sociales complexes (par exemple : organiser une réunion, rédiger un e-mail professionnel, négocier un contrat).

« *L'élève est vu comme un agent social, ayant à accomplir des tâches dans un univers social donné* » (CECRL, 2001, p. 15).

Cette approche promeut une pédagogie centrée sur la tâche, l'autonomie de l'apprenant, la co-construction des savoirs et l'évaluation formative.

Aujourd'hui, les enseignants de FLE puisent dans l'ensemble de ces approches pour élaborer des pratiques dites « éclectiques » ou « post-méthodiques ». Le choix méthodologique dépend du public, des objectifs, des ressources disponibles et du contexte socioculturel. « *L'enseignant moderne n'est plus l'adepte d'une seule méthode, mais un artisan capable d'adapter des outils à la réalité de sa classe* » (PUREN, 2006).

### 1.2. Le rôle professionnel et identitaire de l'enseignant de FLE

L'enseignant de FLE occupe une position stratégique dans le processus d'enseignement/apprentissage. Son rôle est aujourd'hui multiple, complexe et évolutif. Il ne se réduit plus à un simple transmetteur de savoirs linguistiques, mais s'étend à des fonctions de facilitateur d'apprentissage, médiateur culturel, concepteur de dispositifs pédagogiques, accompagnateur réflexif et acteur institutionnel. Ce rôle est d'autant plus essentiel que les classes de FLE sont souvent hétérogènes, tant sur le plan linguistique que culturel, et nécessitent une posture professionnelle fondée sur l'adaptabilité, l'éthique et la réflexion critique.

#### 1.2.1. Un acteur au carrefour de multiples compétences

Le métier d'enseignant de FLE s'appuie sur un ensemble de compétences interdépendantes. Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Conseil de l'Europe, 2012) et les travaux de Cuq & Gruca (2005) identifient quatre dimensions fondamentales :

- **Compétence linguistique et métalinguistique** : l'enseignant doit maîtriser le français dans ses registres, ses variations, et être capable d'expliquer son fonctionnement.
- **Compétence didactique** : elle inclut la capacité à planifier, structurer, animer et évaluer des séquences pédagogiques en tenant compte des objectifs linguistiques et des besoins des apprenants.
- **Compétence interculturelle** : essentielle dans un contexte où la langue est aussi vectrice de culture. L'enseignant doit savoir gérer la diversité des référents culturels et faciliter la rencontre entre les cultures.
- **Compétence relationnelle et éthique** : construire une relation pédagogique fondée sur l'écoute, la bienveillance, l'équité, et la reconnaissance de l'apprenant comme sujet.

« *L'enseignant n'est pas un simple technicien du langage ; il est un éducateur, un médiateur, un passeur entre des mondes linguistiques et culturels différents.* » (ZARAT, 1993).

### 1.2.2. La dimension identitaire du rôle enseignant

L'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans l'interaction entre ses propres représentations, ses expériences, les attentes institutionnelles et les caractéristiques du public. Selon Beacco (2007), l'enseignant est porteur d'une culture professionnelle, façonnée par ses formations, ses valeurs, et ses pratiques.

Cette dimension identitaire est particulièrement sensible dans les contextes où le français est une langue étrangère, mais aussi une langue à forte charge symbolique (comme en Algérie ou dans d'autres pays postcoloniaux). L'enseignant peut alors être perçu comme un représentant de la francophonie, ce qui influence son autorité, son positionnement et ses relations avec les apprenants. « *L'identité professionnelle se tisse au croisement de plusieurs tensions : entre l'institution et la classe, entre le prescrit et le réel, entre le rôle assigné et le rôle vécu.* » (BOURGUIGNON, 2003).

### 1.2.3. Une posture réflexive et évolutive

Dans un monde en constante mutation, l'enseignant de FLE doit adopter une posture réflexive. Celle-ci consiste à analyser ses propres pratiques, à interroger les effets de ses choix pédagogiques, à se former en continu et à ajuster ses interventions en fonction du contexte.

Donald Schön (1983) parle de l'« *enseignant praticien réflexif* », capable de tirer des savoirs de l'action, d'apprendre par et dans la pratique. Cette posture est d'autant plus importante que les situations d'enseignement sont rarement prévisibles et exigent souvent des réponses contextualisées. « *Réfléchir sur sa pratique, c'est lui donner du sens, mais aussi reconnaître que l'enseignement est un processus vivant, en tension permanente entre théorie et réalité.* » (PERRENOUD, *Savoirs et compétences : de l'école au travail*, 1999). Il souligne que réfléchir sur sa pratique permet à l'enseignant de lui donner du sens, en reconnaissant que l'enseignement n'est pas figé mais évolutif. Il se situe entre théorie et réalité, car les conditions de la classe exigent des ajustements constants. Cette tension oblige l'enseignant à adopter une posture réflexive, à s'adapter aux contextes et à interroger ses propres choix pédagogiques pour améliorer les apprentissages.

### 1.2.4. L'enseignant face à la diversité et à l'inclusion

Dans les classes de FLE, la diversité est la norme. Les apprenants peuvent différer par leur âge, leur parcours scolaire, leur langue maternelle, leur culture d'origine, leurs attentes, leurs difficultés ou leur rapport à la langue française. Cela oblige l'enseignant à faire preuve de souplesse pédagogique, à différencier ses interventions, à diversifier ses supports, et à proposer des activités accessibles à tous.

L'enseignant devient ainsi un acteur de l'école inclusive, dont le rôle est de lutter contre l'échec scolaire, de valoriser les talents de chacun et de permettre à tous les apprenants de progresser.

*« L'enseignement du FLE ne saurait être efficace sans une réelle prise en compte de la pluralité des profils et sans une pédagogie différenciée. » (CORBLIN, 2010).*

### 1.2.5. L'enseignant dans son environnement institutionnel

Enfin, l'enseignant de FLE agit dans un cadre institutionnel qui détermine en partie ses marges de manœuvre : programme officiel, contraintes horaires, manuel imposé, attentes des autorités éducatives ou universitaires. Il doit également faire face à des enjeux socio-éducatifs, parfois à des conditions précaires d'exercice, et à une reconnaissance professionnelle inégale.

Dans ce contexte, son rôle consiste aussi à défendre une certaine conception de son métier, à dialoguer avec les institutions, à participer à des formations continues et à contribuer à la construction d'une communauté professionnelle.

## 1.3. Les défis contemporains de l'enseignement du FLE

À l'ère de la mondialisation, de la mobilité internationale, du développement technologique et de l'hybridation culturelle, l'enseignement du FLE connaît une mutation profonde. Ces transformations ne sont pas seulement techniques ou institutionnelles ; elles touchent également les fondements mêmes de l'acte d'enseigner, les rôles professionnels, la relation pédagogique, les objectifs d'apprentissage, ainsi que la place du français dans la société. Cette section propose une analyse des principaux défis contemporains que rencontre l'enseignement du FLE, en mettant en évidence les tensions entre les attentes des apprenants, les contraintes du système éducatif et les dynamiques sociolinguistiques.

### 1.3.1. L'intégration des technologies numériques

L'un des défis majeurs de l'enseignement du FLE aujourd'hui réside dans l'intégration pertinente des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Le numérique offre des opportunités inédites en matière d'accès aux ressources, de personnalisation de l'apprentissage, de travail collaboratif et de mise en situation réelle. Cependant, il suppose aussi une transformation des pratiques pédagogiques, une formation spécifique des enseignants et une réflexion sur les usages.

Parmi les outils les plus utilisés : plateformes d'apprentissage (Moodle, Google Classroom), applications mobiles, vidéos pédagogiques, environnements virtuels immersifs, forums, classes inversées, etc.

« *Le numérique ne remplace pas l'enseignant, mais modifie en profondeur son rôle, sa posture et ses compétences.* ». Il souligne que les outils numériques ne visent pas à remplacer l'enseignant, mais transforment profondément sa manière d'enseigner. Avec le numérique, l'enseignant n'est plus seulement un transmetteur de savoir, mais devient un accompagnateur, facilitateur et médiateur des apprentissages. Cela implique un changement de posture pédagogique, une adaptation à de nouveaux environnements d'apprentissage et le développement de nouvelles compétences, notamment techniques, communicationnelles et organisationnelles.

### 1.3.2. La gestion de l'hétérogénéité en classe

Les classes de FLE sont de plus en plus marquées par l'hétérogénéité des profils : diversité linguistique, culturelle, sociale, générationnelle, cognitive. L'enseignant doit alors adapter ses pratiques à des publics aux besoins différents, aux rythmes d'apprentissage variés, et aux motivations parfois divergentes.

Cette hétérogénéité constitue une richesse, mais aussi une difficulté : comment concevoir des séquences qui bénéficient à tous ? Comment différencier l'enseignement sans créer des disparités ? Comment évaluer équitablement ?

« *L'hétérogénéité n'est pas un problème à résoudre, mais une donnée à prendre en compte dans une pédagogie différenciée.* » (PERRENOUD, 1997).

La formation à la gestion de classe, à l'évaluation formative et à la pédagogie inclusive devient ainsi indispensable.

### 1.3.3. La place du FLE dans les politiques linguistiques

Un défi important concerne la place du français dans les systèmes éducatifs et les sociétés plurilingues. Dans plusieurs pays, le français fait face à la montée en puissance de l'anglais, perçu comme langue de la mondialisation et de l'employabilité.

En Algérie par exemple, la récente réforme favorisant l'enseignement de l'anglais dès le primaire pose de nouvelles interrogations sur l'avenir du français : est-il relégué à un statut secondaire ? Comment motiver les apprenants à apprendre une langue parfois perçue comme moins utile ou trop liée à une mémoire coloniale ?

*« Le statut social d'une langue influence profondément les représentations que les apprenants en ont et leur engagement dans l'apprentissage. » (BENRABAH, 2007).*

L'enseignant doit ainsi gérer des tensions symboliques, parfois idéologiques, et revaloriser la langue française en tant que langue de culture, de communication et de diversité.

### 1.3.4. La transformation des attentes des apprenants

Les apprenants d'aujourd'hui ont des attentes spécifiques : ils souhaitent apprendre vite, utile, et selon des formats flexibles. Les jeunes générations, en particulier, sont attirées par les approches actives, interactives, et visuelles. Le rapport au savoir, à l'autorité, au temps d'apprentissage a évolué.

L'enseignement du FLE doit donc s'adapter à cette évolution des profils : intégration du ludique, des projets collaboratifs, des supports multimédias, des scénarios d'usage réel, etc.

*« L'apprenant contemporain est mobile, connecté et sélectif : il attend un enseignement sur mesure, pertinent et motivant. » (RIVENS MOMPEAN, 2010).*

### 1.3.5. Le manque de formation continue et de reconnaissance professionnelle

Dans de nombreux contextes, les enseignants de FLE souffrent d'un manque de reconnaissance institutionnelle, de précarité contractuelle, ou d'un isolement professionnel.

Les dispositifs de formation continue sont parfois inexistants ou mal adaptés aux réalités de terrain.

Or, face à la complexité croissante du métier, le besoin de développement professionnel est crucial : se tenir informé des évolutions méthodologiques, expérimenter de nouveaux dispositifs, échanger avec ses pairs, se former à l'évaluation, à l'usage des TICE ou à la gestion de la diversité.

*« La professionnalisation de l'enseignement du FLE passe par une valorisation des compétences et un accompagnement régulier des enseignants dans leur parcours. »* (COSTE, 2002).

### 1.3.6. La nécessaire posture réflexive et critique

En raison de ces nombreux défis, il devient indispensable que l'enseignant adopte une posture réflexive : interroger ses pratiques, ajuster ses méthodes, comprendre les logiques d'apprentissage de ses élèves, contextualiser ses interventions.

Cela implique de sortir des recettes toutes faites et d'accepter une certaine incertitude pédagogique, tout en s'appuyant sur des référentiels solides et des démarches scientifiques.

*« L'enseignant réflexif est celui qui apprend de ses pratiques, qui sait faire retour sur l'expérience pour la transformer en connaissance utile. »* (SCHÖN, 1983).

Face à ces défis contemporains, l'enseignant de FLE se doit d'être à la fois un praticien rigoureux, un pédagogue créatif, un médiateur culturel et un professionnel en constante évolution. L'analyse de ces enjeux permet de mieux comprendre la complexité actuelle de l'enseignement du FLE et d'anticiper les pistes d'amélioration et d'innovation. Dans la section suivante, nous aborderons la seconde face du processus didactique : l'apprentissage du FLE, en nous concentrant sur les profils des apprenants, leurs stratégies et les représentations sociales qui influencent leur parcours.

## 2. L'apprentissage du FLE : Profil de l'apprenant, stratégies et représentations

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) n'est pas un processus linéaire ni homogène. Il est profondément influencé par une multitude de facteurs cognitifs, affectifs, socioculturels et institutionnels. Loin de se réduire à l'acquisition de règles linguistiques, il

engage l'apprenant dans une dynamique identitaire, dans laquelle il se positionne face à une langue et à une culture « autre ». Dans cette optique, comprendre le profil de l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage, ses représentations et ses motivations devient une condition essentielle pour l'efficacité de toute démarche didactique. Le passage d'une vision passive à une conception active et autonome de l'apprenant s'inscrit dans une approche centrée sur le sujet, où chaque trajectoire d'apprentissage est unique. Cette section s'articule autour de trois axes fondamentaux : l'analyse du profil de l'apprenant, l'étude de ses stratégies d'apprentissage et l'impact des représentations sociales sur son engagement langagier.

### 2.1. Comprendre l'apprenant de FLE

#### 2.1.1. Une diversité de profils : linguistique, social, culturel

L'apprenant de FLE ne constitue jamais un groupe homogène. Il existe une diversité de profils liés à plusieurs variables :

- **Le bagage linguistique antérieur** : certaines personnes sont plurilingues, d'autres n'ont été exposées qu'à une seule langue.
- **L'âge d'apprentissage** : un adulte n'apprend pas comme un enfant. Les représentations et les stratégies diffèrent également.
- **La scolarisation antérieure** : certains ont une expérience formelle structurée, d'autres sont en rupture scolaire.
- **Le contexte socio-économique et culturel** : la manière dont l'apprenant perçoit l'apprentissage du français varie selon qu'il vive dans un milieu valorisant la francophonie ou non.

**Exemple** : Un étudiant algérien issu d'une région où l'arabe dialectal est dominant, et qui a peu accès à des ressources en français, n'aura pas la même expérience d'apprentissage qu'un étudiant francophone du Maghreb ayant été scolarisé dans des écoles bilingues.

#### 2.1.2. Les motivations : levier ou frein de l'apprentissage

Les motivations d'un apprenant peuvent être intrinsèques (intérêt personnel, passion pour la langue, désir de comprendre une culture) ou extrinsèques (obtention d'un diplôme, mobilité professionnelle, exigence académique). Selon la typologie de (DECI & RYAM, 1985), la motivation autodéterminée (autonomie, plaisir) favorise un engagement durable.

*« La motivation est une variable essentielle dans l'apprentissage des langues. Elle détermine l'intensité, la persistance et la qualité de l'engagement de l'apprenant ».*

(GARDNER & LAMBERT, 1992, p. 145).

### 2.1.3. Le rapport à la langue française

L'apprentissage d'une langue est intimement lié au rapport symbolique que l'on entretient avec elle. Pour certains apprenants, le français est une langue de prestige, de mobilité, voire d'émancipation. Pour d'autres, elle peut évoquer un passé colonial, une forme d'exclusion ou d'échec scolaire.

*« La langue étrangère n'est pas neutre. Elle est porteuse d'une histoire, de tensions symboliques, et s'inscrit dans une hiérarchie sociale des langues qui influence fortement la motivation de l'apprenant. »* (COSTE, 2004, p. 87)

Cette dimension est particulièrement importante dans les pays comme l'Algérie, où les apprenants sont confrontés à plusieurs langues (arabe dialectal, arabe classique, français, anglais) qui cohabitent dans un espace sociolinguistique souvent conflictuel.

### 2.1.4. Le rôle de l'environnement

L'environnement joue un rôle facilitateur ou inhibiteur dans l'apprentissage du FLE. Il comprend :

- **Le cadre institutionnel** (qualité de l'enseignement, programme, nombre d'heures, outils didactiques).
- **Le soutien familial et social.**
- **L'exposition à la langue** (à l'école, dans les médias, sur internet, dans la vie quotidienne).
- **La valorisation sociale du français** dans le pays ou la communauté.

**Exemple :** Un apprenant ayant accès à des émissions francophones, à un entourage valorisant le français, et à des enseignants formés aura plus de chances de progresser qu'un autre isolé linguistiquement.

**2.2. Les stratégies d'apprentissage mobilisées**

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les stratégies d'apprentissage jouent un rôle fondamental. Elles permettent à l'apprenant de traiter, mémoriser, comprendre, et utiliser la langue cible de manière efficace. Ces stratégies ne sont pas innées : elles peuvent être enseignées, développées, adaptées selon les profils, et leur mobilisation peut transformer un simple exposé linguistique en véritable apprentissage conscient, autonome et durable.

**2.2.1. Définition et catégorisation des stratégies**

Selon Rebecca Oxford (1990), une stratégie d'apprentissage est « *une action spécifique, consciente ou semi-consciente, que l'apprenant utilise pour améliorer sa compréhension, son apprentissage ou sa rétention d'une langue* ». Ces stratégies sont multiples et peuvent être classées selon plusieurs modèles. Le plus utilisé reste celui proposé par Oxford (1990, p. 8) elle-même, qui distingue six grandes catégories :

*« Les stratégies sont les outils mentaux et comportementaux de l'apprenant. Elles rendent l'apprentissage plus efficace, plus rapide, plus agréable, plus dirigé, plus conscient, plus durable et plus transférable à de nouvelles situations ».*

**2.2.2. Les six catégories de stratégies (modèle de Oxford)****Tableau (5) : Typologie des stratégies selon Oxford (1990)**

<b>Catégorie</b>	<b>Définition</b>	<b>Exemples concrets</b>
<b>Cognitives</b>	Manipulation directe de la langue (compréhension, production)	Résumer un texte, faire des analogies, analyser une phrase, prendre des notes
<b>Mnémoniques</b>	Techniques de mémorisation, souvent visuelles ou auditives	Associer un mot à une image, inventer une histoire, utiliser des cartes mentales
<b>Métacognitives</b>	Gestion et planification de l'apprentissage	Se fixer des objectifs, planifier une séance, évaluer sa propre progression
<b>Compensatoires</b>	Techniques pour deviner ou pallier des lacunes linguistiques	Reformuler une phrase, utiliser des synonymes, s'appuyer sur le contexte
<b>Affectives</b>	Régulation des émotions,	S'encourager mentalement, gérer le

Catégorie	Définition	Exemples concrets
	motivation et confiance	stress, se récompenser après un effort
<b>Sociales</b>	Interaction avec les autres dans le but d'apprendre	Travailler en binôme, poser des questions, participer à des échanges linguistiques

### 2.2.3. La conscience stratégique : vers l'autonomie de l'apprenant

Le développement d'une conscience stratégique est une étape importante vers l'autonomie. Lorsque l'apprenant prend conscience des stratégies qu'il utilise et qu'il est capable de les ajuster selon les situations, il devient acteur de son apprentissage.

*« Les bons apprenants ne sont pas ceux qui savent tout, mais ceux qui savent apprendre. Ils mobilisent les stratégies adéquates pour atteindre leurs objectifs. »*  
(2003, p. 42).

Les enseignants peuvent accompagner ce processus par des activités de réflexion métacognitive (questionnaires, autoévaluations, portfolios, journaux de bord), en favorisant la prise de recul sur les processus d'apprentissage.

**Exemple de pratique de classe :** L'enseignant demande aux étudiants de remplir un tableau après chaque séance indiquant :

- Qu'est-ce que j'ai bien compris ?
- Qu'est-ce que je dois revoir ?
- Quelle stratégie m'a aidé à mieux comprendre aujourd'hui ?

### 2.2.4. Les préférences stratégiques selon le profil

Tous les apprenants n'utilisent pas les mêmes stratégies. Les styles cognitifs (auditif, visuel, kinesthésique), l'âge, la culture scolaire, les représentations personnelles de l'apprentissage influencent le choix et l'efficacité des stratégies.

*« Il n'existe pas de stratégie universellement efficace. Ce qui fonctionne pour l'un peut être inefficace pour un autre. L'important est d'apprendre à choisir et à ajuster. »*  
(COHEN, 1998).

**Exemple concret** : Un étudiant visuel retiendra mieux une nouvelle structure grammaticale s'il la visualise dans un schéma ou une carte mentale, tandis qu'un apprenant auditif préférera écouter une chanson ou une conversation.

### 2.2.5. L'enseignement explicite des stratégies : un levier didactique

Il ne suffit pas que les stratégies existent : encore faut-il que les enseignants les rendent visibles et exploitables pour les apprenants. L'enseignement explicite des stratégies fait partie des approches modernes de la didactique des langues Chamot & O'Malley, (1994). Cela consiste à :

1. Faire découvrir une stratégie à l'apprenant.
2. L'entraîner à l'utiliser dans différentes situations.
3. L'amener à l'autoévaluer et à réfléchir à son efficacité.

Cette démarche contribue à développer la compétence d'autoformation.

« *Un enseignement stratégique, explicite et réfléchi favorise l'appropriation de la langue à long terme. Il outille l'apprenant pour apprendre au-delà de la classe.* » (1994, p. 67).

Le recours aux stratégies d'apprentissage ne se limite pas à une boîte à outils technique. Il révèle une posture cognitive et affective, une manière d'aborder la langue, de s'adapter à la difficulté, de persévérer dans l'effort. En ce sens, les stratégies sont des indicateurs précieux du rapport de l'apprenant à l'apprentissage. Dans la prochaine section, nous verrons que ce rapport est aussi profondément marqué par les représentations sociales que l'apprenant construit autour de la langue française et de son apprentissage.

## 2.3. Les représentations sociales de la langue et de son apprentissage

### 2.3.1. Définir les représentations sociales

Les représentations sociales, concept forgé par Serge Moscovici (1961), sont des formes de savoirs pratiques que les individus construisent pour donner un sens à leur réalité. Dans le champ de la didactique des langues, elles concernent à la fois :

- La manière dont les apprenants perçoivent la langue étrangère (ici, le français),
- Leurs idées sur ce qu'est **bien apprendre une langue**,
- Le **statut social et affectif** accordé à la langue cible,
- Le **rôle perçu de l'enseignant**, du manuel, ou de l'école.

« Les représentations sociales sont des systèmes organisés de jugements, d'opinions, d'informations, de croyances qui orientent les pratiques sociales. » (MOSCOVICI, La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF, 1961, p. 26).

Ainsi, les représentations ne relèvent pas d'un savoir scientifique, mais d'un savoir ancré socialement, souvent implicite, qui oriente les attitudes et les comportements.

### 2.3.2. Le poids des représentations dans l'apprentissage du FLE

Les représentations que les apprenants ont du français influencent fortement :

- Leur **motivation** (désir ou rejet de la langue),
- Leur **confiance** dans leur capacité à apprendre,
- Leur **stratégie d'apprentissage** (s'ils pensent qu'il faut tout mémoriser, ou qu'il faut pratiquer),
- Leur **relation à l'enseignant** (vu comme autoritaire ou comme accompagnateur),
- Leur **sentiment d'appartenance** à la communauté linguistique.

« Les représentations sont des guides implicites de l'action. Elles façonnent les attentes, les comportements, les interactions et les rapports à la langue. » (ZARAT, 1993, p. 102)

Un apprenant peut par exemple penser que le français est une langue difficile, élitiste, réservée à une élite sociale. Cela peut freiner sa prise de parole ou engendrer de l'insécurité linguistique.

### 2.3.3. Représentations de la langue française en Algérie : un exemple contextualisé

Dans le contexte algérien, les représentations sociales du français sont particulièrement complexes et ambivalentes, héritées de l'histoire coloniale, des politiques linguistiques fluctuantes, et des usages sociaux contemporains.

**Exemple** : Des étudiants algériens interrogés dans une enquête sociolinguistique (Université de Biskra, 2023) expriment :

- D'un côté, **une admiration** pour le français, langue de science, de culture, de mobilité.
- De l'autre, **une méfiance ou une distance**, car elle est associée à un passé colonial, ou concurrencée par l'anglais perçu comme plus moderne et utile à l'international.

« En Algérie, le français occupe une position intermédiaire : langue étrangère, mais souvent seconde dans les usages ; langue valorisée mais aussi contestée ; langue scolaire mais absente de la rue. » (BENRABAH, 2007)

Ces tensions sont souvent intériorisées par les apprenants et influencent leur implication en classe.

### 2.3.4. Représentations de l'apprentissage : entre croyances et habitudes

Les apprenants ont aussi des représentations sur comment on apprend une langue :

- Certains pensent qu'il faut d'abord maîtriser la grammaire avant de parler.
- D'autres croient que seul un apprentissage immersif (films, séries, conversations) est efficace.
- Certains se méfient de l'oral par peur de l'erreur.
- D'autres pensent qu'apprendre seul ou en ligne n'est pas sérieux.

« Ces représentations, souvent héritées de l'école ou de la famille, influencent profondément l'attitude de l'apprenant, son engagement et sa capacité à persévérer. » (BLANCHET, 2000)

L'enseignant de FLE doit donc identifier et déconstruire ces représentations erronées pour mieux accompagner ses apprenants.

### 2.3.5. Vers une pédagogie consciente des représentations

Reconnaître l'existence des représentations sociales permet d'adapter les pratiques pédagogiques. Quelques pistes concrètes :

- **Faire parler les apprenants** sur ce qu'ils pensent du français.
- **Utiliser des questionnaires de représentations** en début de formation.
- **Valoriser la diversité des parcours linguistiques.**
- **Proposer des moments de métacognition**, où les étudiants réfléchissent à ce qu'ils croient savoir et à la manière dont ils apprennent.

« L'intégration des représentations dans la didactique des langues permet de passer d'une pédagogie de la norme à une pédagogie de la compréhension. » (MOORE, Les représentations des langues et de leur apprentissage, 2001, p. 54)

Les représentations sociales, souvent invisibles, exercent une influence puissante sur l'apprentissage du FLE. Elles participent à la construction identitaire des apprenants, structurent leurs choix, leurs résistances, leurs efforts. Les identifier, les comprendre, les intégrer à la démarche pédagogique permet de renforcer l'efficacité de l'enseignement du FLE. Le chapitre suivant portera sur les pratiques concrètes d'enseignement/apprentissage et l'analyse didactique des interactions en classe.

L'apprentissage du français langue étrangère ne peut être appréhendé comme un processus uniquement linguistique ou scolaire. Il s'inscrit dans une dynamique globale et multifactorielle, où interviennent des variables cognitives, affectives, identitaires, sociales et culturelles. Ce chapitre a permis de mettre en lumière la complexité du profil de l'apprenant de FLE, la diversité des stratégies qu'il mobilise ainsi que le rôle déterminant de ses représentations sociales.

Les apprenants ne viennent pas en classe comme des réceptacles vides : ils arrivent avec un capital langagier, une histoire scolaire, des motivations propres et surtout des représentations plus ou moins conscientes de ce qu'est le français et de ce que signifie son apprentissage. Ces représentations peuvent être des leviers, mais aussi des freins. Le rôle de l'enseignant devient alors celui d'un médiateur qui accompagne l'apprenant dans la construction de savoirs linguistiques, mais aussi de postures réflexives vis-à-vis de la langue et de son propre processus d'apprentissage.

De même, les stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles sont identifiées, valorisées et rendues conscientes, deviennent des outils puissants d'autonomisation. Former des apprenants stratégiques et critiques, capables de mobiliser des ressources selon les situations, représente un des objectifs majeurs d'une pédagogie moderne du FLE.

Comme le souligne Danièle Moore (2001, p. 114) : « *L'apprenant de langue est un sujet pluriel, engagé dans une trajectoire de construction identitaire, porteur de représentations sociales, de stratégies et de désirs multiples. C'est en reconnaissant cette complexité que l'enseignement devient un espace de développement, de sens et d'ouverture* ».

En somme, comprendre les mécanismes de l'apprentissage du FLE, dans leurs dimensions internes et contextuelles, constitue une étape essentielle pour repenser l'acte d'enseigner dans une perspective plus humaine, inclusive et efficace.

### 3. L'enseignement/apprentissage du FLE à l'université

L'université représente un espace singulier dans lequel l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) acquiert une dimension particulière. Contrairement au secondaire, où l'accent est mis sur l'acquisition de bases linguistiques et communicationnelles, le milieu universitaire exige de l'étudiant qu'il développe des compétences complexes : maîtrise de l'écrit académique, capacité d'analyse critique, production de discours scientifiques et autonomie dans l'apprentissage. Comme le précisent Cuq et Gruca (2017, p. 152), « *l'université requiert de l'apprenant non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité à produire des discours scientifiques et à adopter une attitude réflexive vis-à-vis du savoir* ».

Dans le contexte algérien, marqué par le plurilinguisme et les évolutions récentes de la politique linguistique, la place du FLE à l'université demeure à la fois essentielle et controversée. Selon Benrabah (2013, p. 85), « *le français en Algérie demeure à la fois indispensable et contesté, pris entre un héritage colonial et une fonction moderne d'accès au savoir* ». Il importe donc d'analyser ce cadre institutionnel, le profil des apprenants, les dynamiques pédagogiques mises en place ainsi que les perspectives qui en découlent.

#### 3.1. Le contexte institutionnel et linguistique de l'université

Le système universitaire algérien est fortement influencé par l'histoire linguistique du pays. Le français, bien qu'il n'ait pas le statut de langue officielle, occupe une place centrale dans l'enseignement supérieur. Taleb-Ibrahimi (1997, p. 30) affirme à ce propos que « *le français, bien qu'il n'ait pas de statut officiel, reste profondément ancré dans la vie intellectuelle et universitaire algérienne* ». Cette langue joue un rôle de médiation dans l'accès au savoir, particulièrement dans les filières scientifiques, techniques et médicales, mais aussi dans les départements de langues étrangères.

Les départements de français jouent un rôle stratégique puisqu'ils ne se contentent pas d'assurer un apprentissage linguistique, mais visent également à transmettre une culture et à développer des compétences méthodologiques et professionnelles. En ce sens, Martinez (2008, p. 145) souligne que « *l'université n'est pas seulement un lieu d'apprentissage linguistique, mais un espace de formation intellectuelle et professionnelle* ».

Cependant, les réformes récentes en matière de politique linguistique, qui accordent une importance croissante à l'anglais, interrogent l'avenir du français dans l'université algérienne. Comme le souligne Benrabah (2007, p. 231), « *l'anglais est perçu comme la langue de l'avenir, reléguant le français à une position fragile dans le champ universitaire* ».

Cette situation confère à l'enseignement/apprentissage du FLE un caractère instable, mais aussi stimulant, puisqu'elle pousse enseignants et étudiants à repenser leurs pratiques et représentations. Pour Taleb-Ibrahimi (2004, p. 82), « *l'enseignement du français est désormais un espace de tensions identitaires, où se joue la redéfinition du rapport à la langue de l'Autre* ».

### 3.2. Le profil et les besoins spécifiques des étudiants de FLE à l'université

Les étudiants qui intègrent un département de français arrivent avec des acquis linguistiques issus du secondaire, souvent marqués par des méthodes traditionnelles. Selon Puren (2004, p. 205), « *les méthodes traditionnelles, centrées sur la grammaire et la traduction, privilégient la maîtrise formelle au détriment de la compétence communicative* ». S'ils disposent généralement d'un bagage lexical et grammatical, ils se trouvent confrontés à de nouvelles exigences : rédiger des dissertations, analyser des textes littéraires, produire des exposés oraux argumentés et adopter une posture réflexive vis-à-vis de la langue. Comme le note Cuq (2003), cette transition vers l'enseignement supérieur requiert une adaptation méthodologique et cognitive importante.

Cette transition s'accompagne souvent de difficultés notables. Beaucoup d'étudiants éprouvent une insécurité linguistique, liée à leur rapport ambivalent au français : langue scolaire, mais aussi langue perçue comme socialement valorisée ou au contraire rejetée. Billiez (1985, p. 128) définit ce phénomène ainsi : « *L'insécurité linguistique désigne le sentiment d'infériorité éprouvé par un locuteur lorsqu'il compare sa propre pratique à une norme qu'il reconnaît comme légitime* ».

Les représentations sociales de la langue française dans le milieu universitaire jouent donc un rôle majeur. Certains y voient un capital symbolique ouvrant sur la modernité et la réussite académique. Bourdieu (1982, p. 64) parle à ce propos de « *langue légitime [comme] un capital symbolique qui confère à ceux qui la maîtrisent un pouvoir de reconnaissance sociale* ». D'autres, au contraire, la considèrent comme un héritage colonial éloigné de leur identité : « *le rapport au français chez les jeunes Algériens oscille entre appropriation et*

*rejet, entre instrument de promotion et symbole d'aliénation* » (TALEB-IBRAHIMI, 2004, p. 88).

L'environnement académique agit également comme un facteur déterminant. Le plurilinguisme algérien — arabe classique, arabe dialectal, tamazight, français et désormais anglais — influence les pratiques langagières. Dabène (1994, p. 45) rappelle que « *le plurilinguisme est une donnée structurante du paysage sociolinguistique algérien, source de tensions mais aussi de richesses communicatives* ».

### 3.3. Dynamiques pédagogiques et rôle de l'enseignant à l'université

Les pratiques pédagogiques en milieu universitaire se distinguent de celles mises en œuvre au secondaire. L'enseignement du FLE dans les départements de français s'appuie sur une pluralité de dispositifs : cours magistraux, travaux dirigés, séminaires, ateliers de lecture et d'écriture, recherches documentaires et présentations orales. Cuq et Gruca (2017, p. 158) soulignent que « *l'enseignement du FLE à l'université repose sur une pluralité de dispositifs pédagogiques visant la construction de compétences linguistiques, discursives et méthodologiques* ».

L'accompagnement méthodologique constitue un aspect central. Beacco et Porquier (2007, p. 52) précisent que « *la formation universitaire doit initier les étudiants à la production d'écrits académiques complexes : résumé, synthèse, dissertation et mémoire* ». L'enseignant joue ici un rôle d'accompagnateur. Martinez (2008, p. 150) considère que « *le rôle de l'enseignant est d'aider l'étudiant à construire son autonomie et à développer une attitude réflexive* ».

Le rôle de l'enseignant-chercheur dépasse la simple transmission des savoirs. Castellotti (2001, p. 110) rappelle que « *l'enseignant-chercheur agit comme un médiateur entre des savoirs institutionnalisés et les pratiques langagières des apprenants* ». Ce rôle s'accompagne de défis liés à l'innovation et à l'adaptabilité dans un environnement sociolinguistique en mutation.

Dans cette perspective, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017, p. 65) estiment que « *les littératies numériques transforment profondément la manière d'enseigner et d'apprendre les langues à l'université* »

Cependant, des contraintes structurelles persistent. Comme le note Coste (2001, p. 201), « *les contraintes institutionnelles peuvent freiner la mise en œuvre d'une véritable pédagogie différenciée* ».

### 3.4. Enjeux et perspectives de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université

L'avenir du FLE dans le contexte universitaire algérien dépend de la capacité des institutions et des acteurs pédagogiques à adapter l'enseignement aux besoins réels des étudiants. Cela implique de renforcer les compétences académiques et professionnelles, tout en tenant compte des représentations sociales des apprenants. Jodelet (1991, p. 42) rappelle que « *les représentations sociales constituent des formes de savoir socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune* ».

Une pédagogie consciente de ces représentations permettrait de dépasser les blocages identitaires et de valoriser la langue française comme outil d'ouverture intellectuelle et professionnelle. Comme le formule Calvet (2002, p. 47), « *la langue n'est jamais neutre : elle véhicule un imaginaire, un système de valeurs et des rapports de pouvoir* ».

Par ailleurs, l'articulation entre le secondaire et le supérieur doit être repensée. Beacco et Porquier (2007, p. 60) affirment qu'« une meilleure articulation entre secondaire et supérieur permettrait d'assurer la continuité des apprentissages linguistiques ».

Enfin, la recherche en didactique du FLE à l'université doit être encouragée. Elle peut contribuer à proposer des innovations pédagogiques adaptées au contexte algérien. Dans cette optique, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017, p. 70) avancent que « *l'innovation pédagogique passe par la mise en œuvre de projets collaboratifs et interdisciplinaires* ».

En somme, l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université se situe à l'intersection de plusieurs enjeux : institutionnels, pédagogiques, linguistiques et identitaires. Comme le conclut Taleb-Ibrahimi (2004, p. 90), « *l'enseignement du français est désormais un espace de tensions identitaires, où se joue la redéfinition du rapport à la langue de l'Autre* ». L'université ne se limite donc pas à enseigner une langue étrangère, mais forme des acteurs sociaux et professionnels capables d'évoluer dans un environnement plurilingue et en constante mutation.

### **Conclusion**

Le processus d'enseignement/apprentissage du FLE est une entreprise complexe et dynamique. Il engage des dimensions multiples : linguistiques, psychologiques, sociales, culturelles et politiques. Pour être efficace, il doit tenir compte des profils des apprenants, de leurs représentations, de leurs besoins et de leurs stratégies. L'enseignant, en tant que principal acteur du dispositif, doit développer une posture réflexive, adaptative et engagée. La prise en compte du contexte local, des enjeux sociolinguistiques et des finalités de l'apprentissage est essentielle pour favoriser une didactique du FLE inclusive et pertinente.

Partie pratique:  
Méthodologie, Analyse  
du questionnaire et  
analyse de l'entretien  
semi-directif

# CHAPITRE I Cadre méthodologique de l'enquête

### Introduction

La réussite d'une recherche scientifique repose sur la rigueur de sa méthodologie. Comme l'indique Van der Maren (1996), « *une méthode bien choisie et bien appliquée constitue le garant de la scientificité d'un travail de recherche* ». En effet, dans une recherche portant sur des phénomènes aussi complexes que les représentations sociales et la conscience linguistique, il ne s'agit pas seulement de décrire des comportements ou de mesurer des attitudes : il s'agit de comprendre des dynamiques internes, d'interpréter des discours, et de mettre en relation des données à la fois objectives et subjectives. Cela suppose une méthodologie capable de saisir à la fois la diversité des profils, la profondeur des discours et la richesse des interactions langagières.

Notre démarche méthodologique vise à répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure les représentations sociales des étudiants de première année LMD influencent-elles le développement de leur conscience linguistique en classe de FLE à l'université de Biskra ? Pour y répondre, nous avons adopté une approche à la fois qualitative et quantitative, en mobilisant des outils complémentaires (questionnaire et entretiens semi-directifs), et en travaillant sur un échantillon ciblé d'étudiants inscrits en première année de licence FLE.

Ce chapitre expose donc les fondements de notre démarche méthodologique. Il se compose de plusieurs parties : la définition du type de recherche adopté, la présentation du contexte d'enquête, la description de l'échantillon, l'élaboration des outils de collecte de données, les méthodes d'analyse mobilisées, et enfin les considérations éthiques.

#### 1.1. Nature et type de recherche

Notre étude s'inscrit dans une recherche de type exploratoire, descriptive et interprétative. Il s'agit d'une recherche exploratoire dans la mesure où elle s'intéresse à une problématique encore peu traitée dans le contexte algérien universitaire : l'articulation entre les représentations sociales et la conscience linguistique. Elle est descriptive car elle vise à dresser un état des lieux des représentations linguistiques des étudiants et de leur capacité à réfléchir sur la langue. Enfin, elle est interprétative car elle cherche à comprendre le sens que les apprenants attribuent à leur rapport au français, à travers leurs discours et leurs attitudes.

Selon Ghiglione et Matalon (1998), « *toute recherche qui prétend expliquer des phénomènes sociaux doit prendre en compte le point de vue des acteurs* ».

C'est pourquoi notre recherche articule les approches quantitatives (afin d'identifier des tendances générales à travers le questionnaire) et qualitatives (afin de recueillir la parole des étudiants de façon approfondie à travers les entretiens). Cette complémentarité méthodologique nous permet de trianguler les données et de renforcer la validité de nos interprétations.

### **1.2. Présentation du contexte d'enquête**

#### **1.2.1. Présentation de l'Université de Biskra**

L'Université de Biskra, appelée également Université Mohamed Khider de Biskra, figure parmi les établissements d'enseignement supérieur les plus importants du sud-est algérien. Créée en 1984 en tant que centre universitaire, elle a connu une évolution rapide pour devenir une université pluridisciplinaire. Aujourd'hui, elle regroupe plusieurs facultés et instituts couvrant différents domaines scientifiques et littéraires.

Avec une population estudiantine estimée à plus de 40 000 étudiants inscrits dans divers cycles (Licence, Master et Doctorat), l'Université de Biskra constitue un pôle de formation majeur non seulement pour la région des Zibans, mais également pour d'autres wilayas limitrophes. Elle emploie plus de 2 000 enseignants-chercheurs de différents grades et spécialités, soutenus par un personnel administratif et technique conséquent.

Sa mission principale est de former des compétences dans les différents champs scientifiques et culturels, de promouvoir la recherche académique, et de participer au développement socio-économique et culturel de la région et du pays.

#### **1.2.2. Présentation de la Faculté des Lettres et des Langues**

Parmi les dix facultés que compte l'Université de Biskra, la Faculté des Lettres et des Langues occupe une place stratégique en matière de formation en sciences humaines et sociales. Elle regroupe plusieurs départements, dont le Département de Langue et Littérature Arabes, le Département d'Anglais et le Département de Français.

Cette faculté accueille chaque année plusieurs centaines d'étudiants dans les différentes filières proposées. Elle joue un rôle essentiel dans la formation de futurs enseignants, chercheurs, traducteurs et spécialistes des langues. Elle constitue également un espace de réflexion sur les enjeux linguistiques et culturels en Algérie.

### **1.2.3. Présentation du Département de Français**

Le Département de Français de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Biskra constitue l'un des pôles majeurs de formation en langues étrangères. Sa mission principale est d'assurer la formation d'étudiants dans les domaines de la langue, de la littérature et de la didactique du français.

Depuis sa création, le département œuvre à répondre aux besoins du système éducatif algérien en enseignants qualifiés et en cadres compétents dans le domaine du français langue étrangère. Il accueille chaque année un nombre important d'étudiants répartis sur les différents cycles de formation (Licence, Master et Doctorat).

Son développement continu témoigne de son engagement à promouvoir la langue française dans un contexte plurilingue et à contribuer activement à la recherche et à l'innovation pédagogique dans le champ du FLE.

Actuellement, le département compte :

- Environ 522 étudiants répartis entre les cycles Licence, Master et Doctorat.
- Une équipe pédagogique composée de près de 46 enseignants de différents grades (professeurs, maîtres de conférences, maîtres assistants et doctorants-assistants).
- Plusieurs laboratoires de recherche rattachés à la faculté, qui encadrent des travaux de Master et de Doctorat en didactique du FLE, en linguistique, en littérature francophone et en traduction.

Le département assure principalement la formation des étudiants en Français langue étrangère (FLE), avec pour objectif de former des enseignants de français qualifiés, capables d'intervenir dans les établissements scolaires et universitaires, mais aussi de produire des recherches en didactique et en sciences du langage.

### **1.2.4. Contexte sociolinguistique local**

La région de Biskra, située aux portes du Sahara, se caractérise par une situation linguistique complexe et riche. L'arabe dialectal (darija) est la langue la plus utilisée au quotidien, tandis que l'arabe classique occupe une place centrale dans les domaines institutionnels, religieux et éducatifs. Le tamazight est également présent dans certaines zones, bien que moins répandu que dans d'autres régions du pays.

Quant au français, il occupe une position paradoxale : historiquement langue de colonisation, il reste aujourd'hui une langue de culture, de sciences et d'ouverture internationale. Dans le contexte algérien actuel, le français connaît un recul relatif, notamment en raison des réformes linguistiques qui privilégient l'anglais comme langue de sciences et de technologie. Cependant, il demeure une langue incontournable dans l'enseignement supérieur, dans les filières scientifiques comme dans les sciences humaines, et conserve une valeur symbolique forte dans l'imaginaire collectif.

À Biskra, comme ailleurs en Algérie, le français est souvent perçu comme un outil de promotion sociale et professionnelle. Son apprentissage reste associé à des représentations sociales variées, oscillant entre attrait et rejet, utilité et rivalité avec l'anglais. C'est dans ce contexte particulier que s'inscrit notre enquête sur les représentations sociales et la conscience linguistique des étudiants de première année FLE.

### **1.3. Constitution de l'échantillon**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons constitué un échantillon de 100 étudiants de première année Licence (L1) en FLE au sein du Département de Français de l'Université Mohamed Khider de Biskra. Le choix de la première année comme terrain d'enquête s'explique par le fait que ces étudiants se trouvent dans une étape décisive : celle de la transition entre le secondaire et le supérieur. Ce passage implique non seulement un changement de méthodes pédagogiques, mais aussi une confrontation à de nouvelles normes linguistiques et académiques. Les représentations sociales de la langue française, façonnées par le vécu scolaire et social antérieur, sont mises à l'épreuve et parfois transformées dans ce nouveau contexte.

#### **1.3.1. Justification du choix de l'échantillon**

Le choix d'un effectif de 100 étudiants n'a pas été immédiat. Comme le Département de Français accueille chaque année un nombre relativement limité d'étudiants (en moyenne entre 80 et 90 inscrits en première année), il nous a été nécessaire de procéder à une collecte de données sur deux années universitaires successives (2023/2024 et 2024/2025). En effet, pour atteindre une taille d'échantillon représentative et statistiquement exploitable, nous avons dû cumuler les réponses des étudiants de deux promotions distinctes.

Ce procédé se justifie par :

- La nécessité d'obtenir un volume suffisant de données permettant de réaliser une analyse quantitative pertinente.
- La stabilité relative du profil des étudiants de première année d'une année à l'autre : les caractéristiques sociodémographiques, le niveau linguistique et les représentations sociales observées sont restés comparables, ce qui permet de regrouper les deux cohortes.
- La richesse analytique apportée par une diversité légèrement plus grande d'étudiants issus de deux promotions successives.

Ainsi, l'échantillon global de 100 étudiants reflète de manière fiable la population des premières années FLE de l'Université de Biskra.

En complément, un sous-échantillon de 15 étudiants a été sélectionné pour participer à des entretiens semi-directifs. Ces participants ont été choisis en fonction de leur diversité de profils (sexe, niveau scolaire antérieur, rapport au français), afin d'obtenir des données qualitatives plus riches et nuancées.

### 1.3.2. Tableau synthétique du profil de l'échantillon

<b>Variables sociodémographiques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Sexe	Féminin	89	72 %
	Masculin	11	11 %
Origine géographique	Biskra et environs	65	65 %
	Autres wilayas (Batna, Djelfa, M'sila, etc.)	35	35 %
Type de bac	Lettres et langues étrangères	55	55 %
	Sciences expérimentales	20	20 %
	Autres	25	25 %
Tranche d'âge	18 – 21 ans	90	90 %
	22 – 25 ans	10	10 %

**Tableau 6: Répartition sociodémographique de l'échantillon**

**1.3.3. Analyse de l'évolution des inscriptions en première année de Licence de français à l'Université de Biskra (2020-2024)**

Le Département de Français de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Biskra accueille chaque année un nombre appréciable d'étudiants en première année Licence. Cependant, au cours des dernières années, les statistiques révèlent une tendance nette à la baisse des inscriptions. Cette diminution reflète directement l'impact des réformes éducatives récentes et la montée en importance de l'anglais dans le système scolaire algérien, qui attire de plus en plus les nouvelles générations d'étudiants.

En effet, un recul progressif du nombre d'inscrits en première année est observé durant les dernières promotions, conséquence de l'attractivité croissante de l'anglais, perçu comme langue d'avenir dans les domaines scientifiques, technologiques et professionnels. Cette orientation linguistique des étudiants s'explique également par la valorisation institutionnelle de l'anglais au niveau national.

Par ailleurs, les effectifs connaissent des variations sensibles liées aux nouvelles orientations ministérielles et aux changements dans le statut du français dans le système éducatif. Ces réformes successives ont contribué à fragiliser la place du français, autrefois considéré comme langue privilégiée des études universitaires.

Ainsi, un tableau retraçant l'évolution du nombre d'inscrits en première année Licence de français à l'Université de Biskra au cours des quatre dernières années permettrait d'illustrer concrètement cette baisse et d'en mesurer l'ampleur. Ces données mettent en évidence les défis actuels liés à la place du français dans l'enseignement supérieur algérien et invitent à une réflexion approfondie sur son avenir.

<b>Année universitaire</b>	<b>Nombre total des inscrits en première année licence français</b>
Année universitaire 2020/2021	129
Année universitaire 2021/2022	178
Année universitaire 2022/2023	90
Année universitaire 2023/2024	66

**Tableau : Evolution des inscriptions en première année de Licence de français à l'université de Mohammed Khider (2020-2025)**

### 1.4. Élaboration du questionnaire

Le questionnaire constitue le premier outil de collecte des données de notre recherche. Il a été conçu dans le but de recueillir des données quantitatives auprès d'un large échantillon d'étudiants de première année LMD FLE. L'objectif principal était d'identifier les grandes tendances concernant leurs représentations de la langue française et leur conscience linguistique, en lien avec leur vécu d'apprentissage.

Questionnaire comprend cinq grandes parties :

1. **Partie I** : Données socio-démographiques: pour mettre en relation les variables sociales et familiales avec les attitudes des apprenants vis-à-vis du français.
2. **Partie II** : Motivation et usage du français : pour comprendre comment les pratiques langagières influencent les représentations de la langue française et l'engagement dans son apprentissage.
3. **Partie III** : Représentations et hiérarchie des langues : pour cerner la perception statutaire et affective du français chez les étudiants.
4. **Partie IV** : Réformes éducatives et statut du français : pour mesurer l'impact des transformations sociopolitiques sur l'engagement envers le français.
5. **Partie 5** : Conscience linguistique et stratégies d'apprentissage : pour déterminer dans quelle mesure les représentations sociales influencent la conscience linguistique des apprenants.

Nous avons veillé à formuler les items de manière claire, en évitant tout jargon technique, pour garantir la compréhension des questions par les étudiants.

### 1.5 Conduite des entretiens semi-directifs

Afin de compléter les résultats quantitatifs du questionnaire, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec 15 étudiants sélectionnés sur la base du volontariat. L'objectif de ces entretiens était d'explorer plus en profondeur certaines thématiques liées aux représentations sociales et à la conscience linguistique, en donnant la parole aux apprenants dans un cadre plus libre et plus interactif.

Les entretiens ont été conduits selon une grille thématique structurée autour des axes suivants :

**Axe 1 :** Représentations sociales de la langue française: pour identifier l'image que les étudiants se font de la langue française (prestige, utilité, difficulté, statut) et comprendre la place qu'ils lui attribuent dans le contexte algérien.

**Axe 2 :** Conscience linguistique des étudiants : pour examiner le degré de conscience linguistique des étudiants (grammaticale, lexicale, syntaxique) et mettre en lumière les éventuels phénomènes d'aisance ou d'insécurité linguistique.

**Axe 3 :** Les dimensions spécifiques de la conscience linguistique: pour identifier plus précisément les zones de maîtrise et de fragilité des étudiants.

**Axe 4 :** Lien entre représentations sociales et apprentissage du FLE: pour étudier l'influence des représentations sociales sur les pratiques d'apprentissage, la motivation et la construction de la conscience linguistique des étudiants en contexte universitaire.

Chaque entretien a duré entre 20 et 35 minutes. Ils ont été enregistrés (avec le consentement des participants), puis transcrits intégralement. Cette transcription a permis une analyse rigoureuse des discours recueillis, dans le respect de la subjectivité de chaque répondant.

Les étudiants ont exprimé des points de vue riches et variés, parfois ambivalents, traduisant une grande diversité dans la manière de vivre leur rapport à la langue française. Le corpus recueilli constitue ainsi une source précieuse pour mieux comprendre les mécanismes cognitifs et affectifs en jeu dans le développement de la conscience linguistique.

### **1.6. Méthodes d'analyse des données**

Les données recueillies par le biais du questionnaire et des entretiens ont été analysées selon deux approches complémentaires : l'analyse quantitative (statistique descriptive) et l'analyse qualitative (analyse thématique). Cette triangulation nous a permis d'obtenir à la fois une vue d'ensemble des tendances générales et une compréhension plus fine des expériences individuelles.

### **1.6.1. Analyse quantitative du questionnaire**

Les données du questionnaire ont été saisies puis traitées à l'aide d'outils de statistiques descriptives. Les fréquences, pourcentages et croisements de variables ont été utilisés pour faire émerger les grandes tendances. Par exemple, nous avons croisé les représentations du français avec des variables telles que le niveau d'études des parents ou le sentiment de compétence linguistique.

Cette approche a permis de dégager plusieurs profils-types d'apprenants, selon leurs réponses. Nous avons pu constater que les étudiants issus de milieux plus scolarisés avaient tendance à avoir des représentations plus valorisantes du français et une conscience linguistique plus affirmée. Les résultats ont aussi révélé des tensions entre les représentations sociales collectives (le français comme langue de prestige ou de domination) et les représentations individuelles (langue utile, langue étrangère difficile, etc.).

### **1.6.2. Analyse qualitative des entretiens : méthode thématique**

Pour les entretiens, nous avons adopté la méthode d'analyse thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012). Cette méthode consiste à identifier, à partir des verbatims, des thèmes récurrents, des catégories de discours, des oppositions symboliques ou des ruptures dans les récits. L'analyse thématique est particulièrement adaptée aux recherches exploratoires portant sur les représentations, car elle permet de repérer des noyaux de sens partagés ou au contraire divergents.

Nous avons suivi les étapes suivantes :

- 1.** Lecture intégrale des transcriptions pour se familiariser avec les données.
- 2.** Codage initial des unités de sens (phrases ou groupes de mots significatifs).
- 3.** Regroupement des unités de sens en catégories thématiques (ex : insécurité linguistique, valorisation du français, rapport à l'erreur, etc.).
- 4.** Interprétation croisée des thèmes pour dégager les logiques sous-jacentes aux discours.

Cette analyse nous a permis d'explorer en profondeur la manière dont les étudiants vivent leur rapport au français, en lien avec leur histoire personnelle, leur environnement sociolinguistique et leur trajectoire scolaire. Nous avons aussi repéré les formes de conscience linguistique spontanée ou construite, parfois présentes dans les métadiscours des étudiants.

### 1.7. Considérations éthiques

Notre recherche a été menée dans le respect des principes éthiques fondamentaux en sciences humaines. Avant toute collecte de données, nous avons informé les étudiants du but de l'étude, de la nature des questions, du caractère volontaire de leur participation, et de la garantie d'anonymat.

- **Consentement éclairé** : les participants ont été invités à donner leur accord verbalement avant de répondre au questionnaire ou de participer à l'entretien.
- **Anonymat et confidentialité** : les noms des participants n'apparaissent nulle part. Les réponses ont été codées et conservées dans un fichier sécurisé.
- **Respect de la personne** : nous avons veillé à ce que les questions ne portent pas atteinte à la dignité, aux croyances ou à la sensibilité des étudiants. Les entretiens ont été menés dans une atmosphère bienveillante, sans jugement ni pression.

### Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les fondements méthodologiques de notre recherche. En articulant une démarche mixte – à la fois quantitative et qualitative – et en mobilisant des outils complémentaires, nous avons cherché à rendre compte de manière rigoureuse et nuancée des phénomènes étudiés.

La méthodologie adoptée nous a permis de croiser des données objectives issues du questionnaire et des données subjectives recueillies lors des entretiens, afin de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre entre représentations sociales et conscience linguistique. Dans les chapitres suivants, nous présenterons et analyserons les résultats issus de ces dispositifs, en les confrontant aux hypothèses formulées et aux apports théoriques.

# CHAPITRE II

## Analyse du questionnaire

### Introduction

Dans le cadre de notre recherche sur l'impact des représentations sociales de la langue française sur la conscience linguistique en classe de FLE, il nous est apparu essentiel de recourir à un outil permettant d'obtenir une vision globale et statistiquement représentative de la population étudiée. Si les entretiens permettent d'accéder au discours subjectif et nuancé des apprenants, le questionnaire, quant à lui, constitue un instrument indispensable pour recueillir des données plus larges, comparables et quantifiables. Il nous offre ainsi la possibilité d'identifier les grandes tendances, de repérer les divergences et d'orienter ensuite l'analyse qualitative.

Selon Ghiglione et Matalon (1998, p. 25) « *le questionnaire est une technique de recueil d'informations qui vise à transformer des opinions ou des représentations en données objectivables et comparables* ». Ce choix méthodologique s'inscrit donc pleinement dans la perspective de notre recherche, où l'enjeu est de comprendre non seulement l'attitude des étudiants à l'égard du français, mais aussi la manière dont cette attitude influence leur rapport réflexif à la langue.

Notre objectif était double : d'une part, mettre en évidence les représentations sociales du français chez les étudiants de première année LMD de FLE à l'Université de Biskra ; d'autre part, analyser l'influence de ces représentations sur la conscience linguistique des apprenants. Ce lien est fondamental, car, comme le souligne (PY, 1996, p. 148), « *la conscience linguistique ne peut être dissociée des représentations sociales que les locuteurs se font de la langue, de son statut et de son utilité* ». Ainsi, un étudiant qui perçoit le français comme prestigieux et utile développera une attention particulière à ses usages linguistiques, tandis qu'un étudiant qui le considère comme une langue dépassée ou imposée risque de manifester une faible vigilance linguistique.

Le questionnaire que nous avons administré a été conçu de manière à couvrir les dimensions essentielles de notre problématique : les données socio-démographiques, les motivations liées au choix de la filière, les usages et contextes du français, les représentations des langues, la perception des réformes éducatives, et enfin, la conscience linguistique proprement dite. Chaque partie du questionnaire correspond à un axe d'analyse ciblé, permettant de relier des variables sociales et personnelles (âge, sexe, niveau scolaire des parents) aux attitudes déclarées vis-à-vis du français et de son apprentissage.

Par ailleurs, il est important de rappeler que ce questionnaire a été administré à un échantillon de 100 étudiants de première année LMD FLE à l'Université de Biskra. Ce choix n'est pas anodin : il nous permet d'accéder à une génération d'apprenants qui débute son parcours universitaire dans un contexte marqué par des transformations linguistiques profondes, notamment l'introduction renforcée de l'anglais dans le système éducatif algérien. Or, comme le rappelle Calvet (2002, p. 87), « *les langues ne vivent pas isolément, elles sont toujours en concurrence ou en complémentarité dans un espace social donné* ». Le questionnaire est donc également un outil pour observer comment cette nouvelle dynamique linguistique est perçue par les étudiants de FLE.

Enfin, au-delà de l'identification des tendances générales, le questionnaire constitue une première étape vers une analyse plus fine. Ses résultats seront ensuite confrontés et approfondis par les entretiens réalisés avec un sous-échantillon d'étudiants, ce qui permettra de vérifier la cohérence entre les tendances statistiques et les discours individuels. Cette complémentarité méthodologique, qui associe le quantitatif et le qualitatif, s'avère essentielle pour saisir la complexité du rapport des étudiants à la langue française et à leur conscience linguistique.

### **1. Présentation du questionnaire**

Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons conçu et administré un questionnaire structuré auprès d'un échantillon de 100 étudiants de première année LMD de FLE à l'Université de Biskra, composé de 90 filles et 10 garçons, âgés principalement de 18 à 23 ans. Cet outil nous a permis de recueillir des données précises sur les représentations sociales de la langue française et sur leur influence potentielle sur la conscience linguistique.

Le questionnaire a été élaboré selon une logique progressive, allant des informations générales vers les perceptions plus spécifiques. Il se compose de cinq parties principales, comprenant au total 27 questions, qui explorent à la fois les dimensions sociolinguistiques et les aspects liés à l'apprentissage du français.

### **Partie I : Données socio-démographiques (5 questions)**

Cette première section vise à établir le profil des étudiants. Elle recueille des informations sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude des parents, leur profession et la langue de leur formation initiale. L'objectif est de mettre en relation les variables sociales et familiales avec les attitudes des apprenants vis-à-vis du français.

### **Partie II : Motivation et usage du français (5 questions)**

Cette partie explore les raisons du choix de la filière, la fréquence et les contextes d'utilisation du français en dehors des cours, le recours au mélange des langues ainsi que le ressenti face à la prise de parole en classe. L'objectif est de comprendre comment les pratiques langagières influencent les représentations de la langue française et l'engagement dans son apprentissage.

### **Partie III : Représentations et hiérarchie des langues (7 questions)**

Ici, il s'agit d'identifier la place du français par rapport aux autres langues (arabe, anglais, espagnol). Les étudiants sont invités à classer ces langues selon leur importance, leur appréciation et leur facilité d'apprentissage. Ils évaluent aussi leur niveau en français, déclarent leurs difficultés et classent les composantes les plus complexes (lexique, grammaire, prononciation, rédaction, prise de parole). L'objectif est de cerner la perception statutaire et affective du français.

### **Partie IV : Réformes éducatives et statut du français (4 questions)**

Cette section interroge directement les représentations sociales en lien avec l'évolution de la politique linguistique algérienne. Elle porte sur la perception des réformes favorisant l'anglais, les choix entre apprentissage du français et de l'anglais, la place future du français en Algérie et l'influence de ces changements sur la motivation des étudiants. L'objectif est de mesurer l'impact des transformations sociopolitiques sur l'engagement envers le français.

### **Partie V : Conscience linguistique et stratégies d'apprentissage (6 questions)**

Enfin, cette partie examine les attitudes métalinguistiques et la réflexivité des étudiants vis-à-vis du français. Elle interroge les efforts fournis pour améliorer la langue, la préférence entre écrit et oral, l'attention portée aux structures linguistiques, l'auto-correction, les

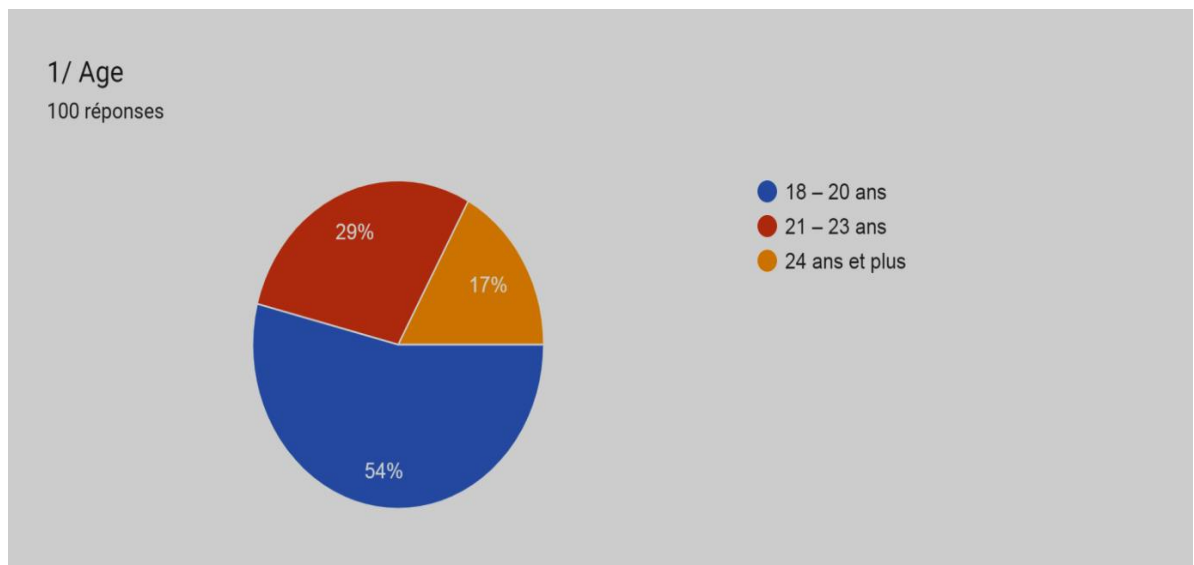
stratégies de contournement des lacunes lexicales, la reconnaissance des emprunts et la perception du rôle de la conscience linguistique. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les représentations sociales influencent la conscience linguistique des apprenants.

Ainsi, le questionnaire constitue un instrument riche et varié, permettant d'articuler données sociales, représentations déclarées et pratiques linguistiques. Les résultats obtenus fourniront une base solide pour analyser les tendances générales et mettre en évidence les liens entre représentations sociales du français et conscience linguistique.

### 2. Résultats et interprétations

#### Partie 1 : Données socio-démographiques (5 questions)

##### Question/1:Tranche d'âge



**FIGURE 3: TRANCHE D'AGE**

##### Commentaire:

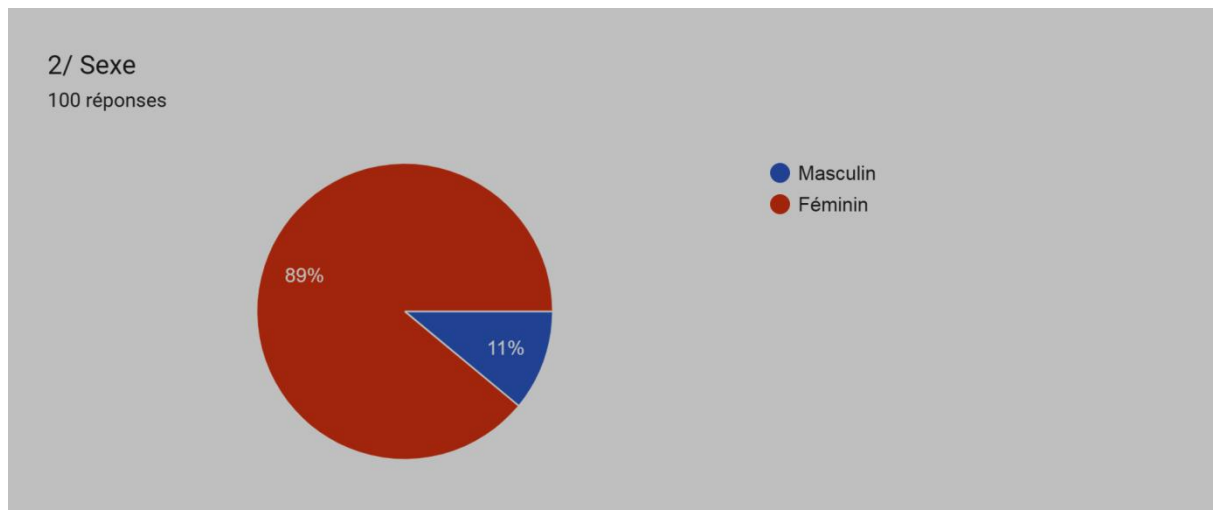
Ce graphique circulaire représente la répartition des âges des étudiants de FLE ayant répondu au questionnaire. Il montre que la majorité des répondants (54 %) sont âgés de 18 à 20 ans, suivis de 29 % appartenant à la tranche d'âge de 21 à 23 ans, tandis que 17 % ont 24 ans ou plus. Cette répartition indique une prédominance d'étudiants issus de la première année du parcours universitaire.

### Interprétation :

La forte représentation des étudiants âgés de 18 à 20 ans indique que l'échantillon est majoritairement constitué d'étudiants en première année LMD. Cette donnée est particulièrement pertinente dans le cadre de notre recherche, car ces étudiants sont en phase d'adaptation au contexte universitaire et aux différentes influences sociolinguistiques qui façonnent leur apprentissage. Leur perception du français et leur niveau de conscience linguistique peuvent être influencés par leur formation secondaire récente, ainsi que par l'environnement socioculturel et les représentations sociales qu'ils ont internalisées avant d'intégrer l'université.

L'analyse des différences entre les groupes d'âge pourrait également permettre d'observer une évolution dans la conscience linguistique en fonction du temps passé à l'université et des expériences académiques et sociales accumulées.

### Question/ 2:



**FIGURE 4: SEXE**

### Commentaire :

Ce graphique circulaire illustre la répartition des répondants selon leur sexe. Il révèle une nette prédominance des étudiantes (89 %) par rapport aux étudiants (11 %). Cette disparité est significative et met en évidence une forte féminisation du public étudiant en FLE à l'Université de Biskra.

### Interprétation :

Cette distribution reflète une tendance souvent observée dans les filières des sciences humaines et des langues, où les étudiantes sont majoritaires. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette forte représentation féminine en FLE, notamment les choix d'orientation académique et professionnelle, la perception des débouchés liés à l'enseignement et à la traduction, ainsi que des considérations socioculturelles spécifiques à l'Algérie.

Dans le cadre de cette recherche sur l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique, cette donnée est essentielle. La perception du français et la conscience linguistique pourraient être influencées différemment selon le sexe des étudiants, en raison de différences d'exposition, de motivation, ou encore de rapport à la langue française dans la société. L'analyse des réponses en fonction du genre pourrait ainsi permettre d'explorer d'éventuelles variations dans les attitudes et représentations sociales liées à la langue française en contexte universitaire.

### Question/ 3: Niveau d'étude des parents

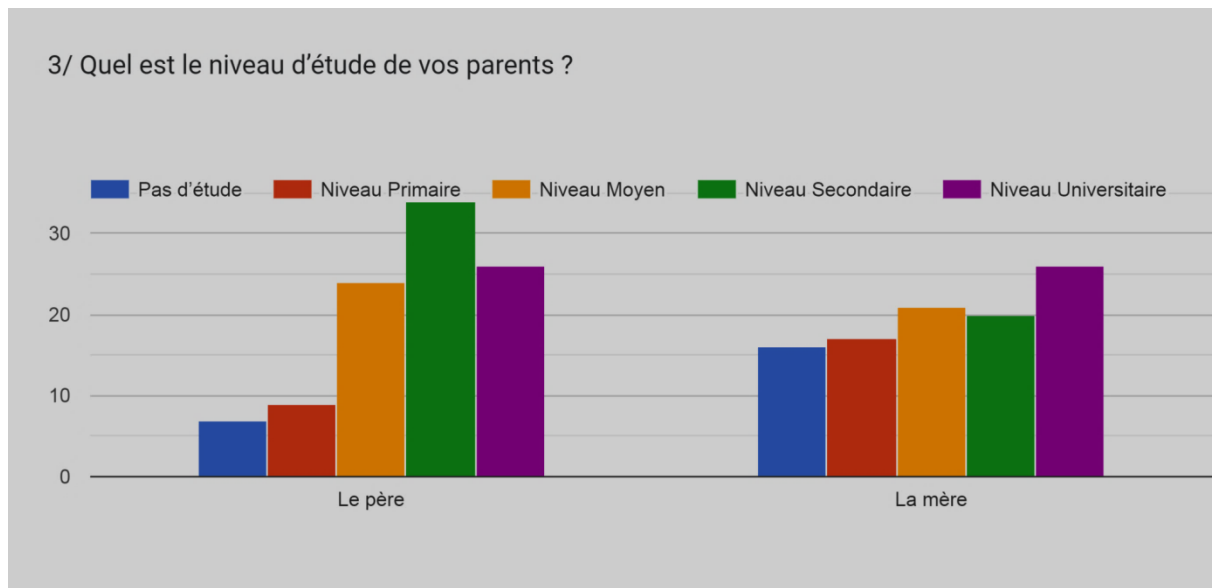


FIGURE 5: NIVEAU D'ETUDE DES PARENTS

### Commentaire :

Ce graphique à barres représente le niveau d'éducation des parents des étudiants interrogés. On observe des différences notables entre le niveau d'étude des pères et celui des mères.

## **CHAPITRE II: Analyse du questionnaire**

---

- Pour les **pères**, la majorité a un niveau **secondaire**, suivi par le niveau **universitaire** et le niveau **moyen**. Peu de pères ont un niveau primaire ou sont sans étude.
- Pour les **mères**, la répartition est plus équilibrée, mais le niveau **universitaire** est le plus représenté, suivi des niveaux moyen, secondaire et primaire, avec une proportion plus importante de mères sans études que de pères.

### **Interprétation :**

Ces données précisent que les pères des étudiants ont en général un niveau d'éducation plus varié, avec une prédominance du niveau secondaire. En revanche, on note une proportion relativement élevée de mères ayant fait des études universitaires, ce qui peut être un indicateur d'une amélioration de l'accès à l'éducation pour les femmes dans les générations précédentes.

Dans le cadre de l'étude sur l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique, le niveau d'éducation des parents peut jouer un rôle clé dans l'attitude des étudiants envers la langue française. Des parents ayant un niveau universitaire ou secondaire sont plus susceptibles d'avoir transmis une certaine valorisation du français à leurs enfants, notamment en raison de son importance dans le parcours académique et professionnel. À l'inverse, un niveau d'éducation plus faible pourrait être associé à une exposition moindre à la langue française dans le cadre familial, influençant ainsi la conscience linguistique des étudiants

### **Question / 4: quelle est la profession de vos parents?**

Voici la répartition des professions des parents en pourcentage :

**Tableau (7) : Professions des pères**

<b>Professions des pères</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Enseignant	8
Agriculteur / Fellah	6
Commerçant	10
Retraité	15
Ouvrier / Travail journalier	7
Fonctionnaire	12
Sécurité / Police / Protection civile	5

<b>Professions des pères</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Transport (chauffeur, taxi)	5
Employé	10
Chef d'entreprise / Entrepreneur	3
Artisan (menuisier, boucher, soudeur)	6
Sans emploi / Décédé	13

**Tableau (8) : Professions des mères**

<b>Professions des mères</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Enseignante	10,87
Fonctionnaire	8,7
Commerçante	3,26
Retraitée	7,61
Sans emploi / Femme au foyer	59,78
Employée	5,43
Artisan	2,17
Décédée	2,17

**Analyse comparative des professions des parents**

L'examen des professions des pères et des mères révèle une nette différence dans la répartition socio-professionnelle. Chez les pères, on observe une relative diversité des métiers exercés : enseignants (8 %), fonctionnaires (12 %), commerçants (10 %), ouvriers (7 %) et retraités (15 %). Cette variété traduit une présence significative des pères dans différents secteurs professionnels, y compris des emplois liés à la sécurité, au transport et à l'artisanat.

En revanche, la situation des mères met en évidence une prédominance écrasante du statut de femme au foyer (59,78 %), ce qui reflète des réalités socioculturelles encore fortement marquées par la division traditionnelle des rôles familiaux. Les autres professions, telles que l'enseignement (10,87 %) ou la fonction publique (8,7 %), apparaissent en proportions beaucoup plus modestes.

## **CHAPITRE II: Analyse du questionnaire**

---

Ces résultats montrent que les étudiants proviennent de milieux socio-économiques variés. La prédominance des femmes au foyer chez les mères peut refléter des choix culturels et sociaux où la participation des femmes au marché du travail est limitée. En revanche, les pères occupent généralement des emplois dans l'administration, l'enseignement, l'agriculture, le commerce ou le secteur des services.

Dans le cadre de cette recherche sur l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique, la profession des parents peut influencer le rapport des étudiants à la langue française. Par exemple :

- **Parents enseignants ou fonctionnaires** : Ils sont susceptibles d'encourager l'usage du français, notamment si leur travail implique cette langue.
- **Parents commerçants ou indépendants** : Leur rapport au français peut dépendre de leur activité, notamment s'ils interagissent avec des clients ou partenaires francophones.
- **Parents non diplômés ou en milieu agricole** : L'exposition au français peut être plus limitée, ce qui peut influencer la perception et la maîtrise de la langue chez leurs enfants.

Ainsi, cette variable est essentielle pour analyser l'influence du contexte familial sur la conscience linguistique des étudiants. Une analyse plus approfondie pourrait examiner si les étudiants ayant des parents dans certains secteurs (éducation, fonction publique, commerce) ont des attitudes et des compétences linguistiques différentes par rapport aux autres.

### **Question 5: Langue de formation des parents**

**Tableau (9): La répartition des réponses concernant la langue de formation des parents**

<b>Langue de formation</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Formation en arabe uniquement	32 %
Formation en français uniquement	10 %
Formation bilingue (arabe/français)	40 %
Arabe et tamazight	2 %
Aucune formation/Sans formation	8 %
Autres cas particuliers (un parent en arabe, l'autre en français)	8 %

### Interprétation

Les réponses montrent une forte prédominance de l'arabe comme langue principale de formation des parents des étudiants interrogés. Environ 32 % des parents ont reçu une formation exclusivement en arabe, tandis que 40 % ont suivi une formation bilingue (arabe/français). Cela indique que, bien que le français soit présent dans le parcours éducatif de certains parents, l'arabe reste la langue dominante.

L'enseignement exclusivement en français est minoritaire (10 %), ce qui reflète la tendance historique du système éducatif algérien à privilégier l'arabe après l'indépendance, tout en maintenant une certaine présence du français dans certains domaines professionnels et universitaires.

Le fait que 8 % des parents n'aient pas reçu de formation ou aient eu une éducation limitée peut avoir un impact sur la transmission linguistique et les représentations sociales des langues chez leurs enfants.

Enfin, la présence de cas mixtes (un parent formé en arabe et l'autre en français) pourrait jouer un rôle dans la perception et l'usage du français chez les étudiants, influençant ainsi leur conscience linguistique.

Les résultats de cette question révèlent une diversité dans la langue de formation des parents des étudiants interrogés. La majorité d'entre eux ont été formés en arabe ou dans un cadre bilingue (arabe/français), tandis qu'une minorité a reçu une formation exclusivement en français. Ce constat reflète l'évolution du système éducatif en Algérie, où l'arabe a progressivement remplacé le français comme langue principale d'enseignement après l'indépendance.

Cette diversité linguistique au sein des familles peut avoir un impact significatif sur la relation des étudiants avec la langue française, notamment en classe de FLE. Les étudiants issus de parents bilingues ou formés en français peuvent avoir une certaine familiarité avec la langue, tandis que ceux dont les parents ont été formés uniquement en arabe peuvent rencontrer plus de difficultés et développer des représentations sociales différentes du français.

En somme, ces données mettent en évidence le rôle du contexte familial dans l'apprentissage et la perception du français par les étudiants, un élément clé à considérer dans l'analyse de leur conscience linguistique.

### Partie 02 : Pratiques et attitudes vis-à-vis du français

#### Question 1: Choix de la filière de français

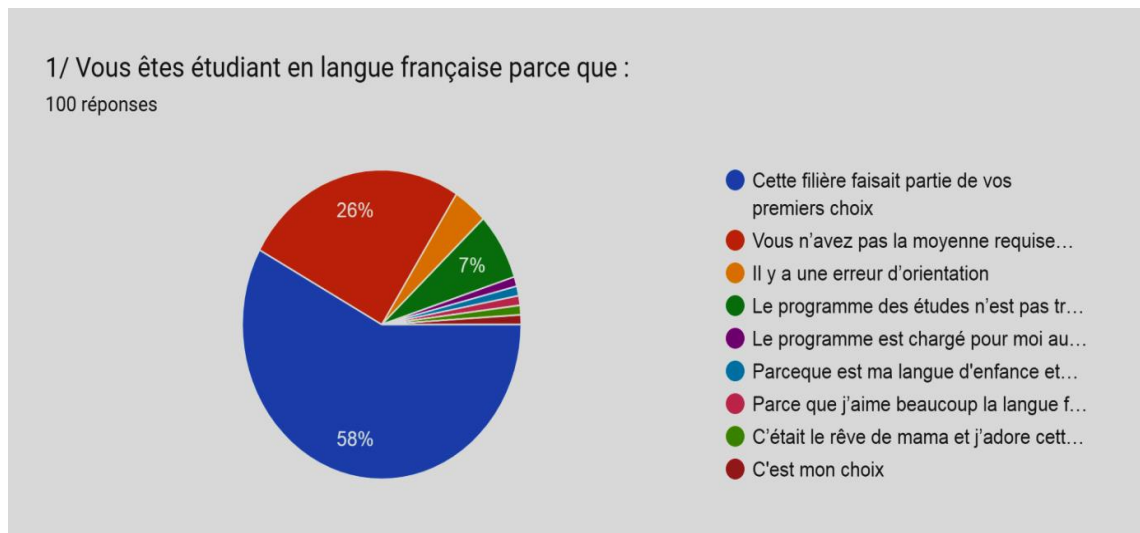


FIGURE6: CHOIX DE LA FILIERE DE FRANÇAIS

#### Commentaire

Le graphique présente les motivations des étudiants pour choisir la filière de français langue étrangère (FLE). L'analyse des réponses montre une forte concentration autour de deux principales raisons : 58 % des étudiants ont choisi cette filière parce qu'elle faisait partie de leurs premiers choix, tandis que 26 % y ont été orientés faute d'avoir la moyenne requise pour une autre spécialité.

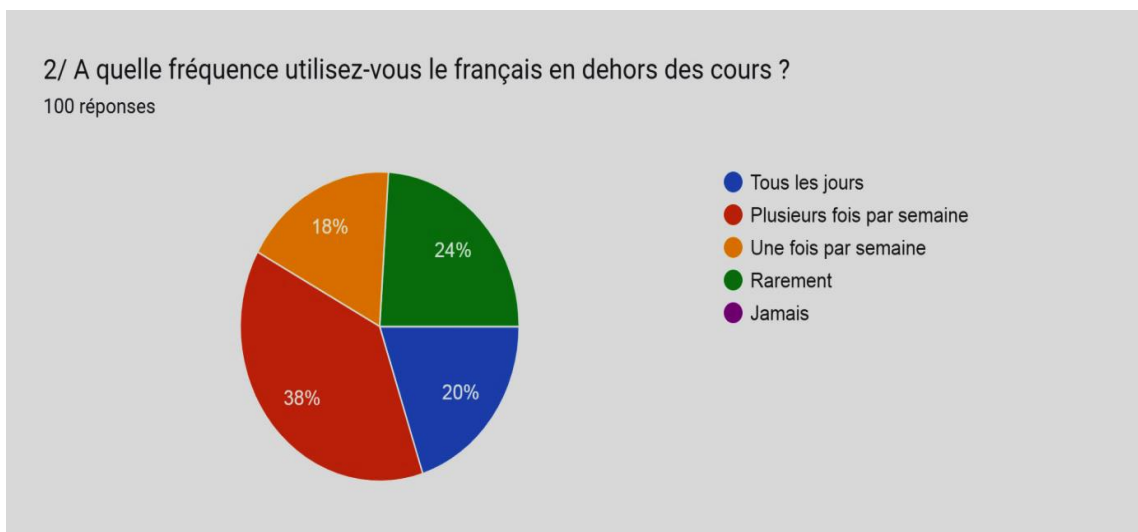
Les autres facteurs sont beaucoup moins représentés : 7 % évoquent une erreur d'orientation, tandis que les raisons liées à la complexité du programme, l'amour pour la langue française, l'influence parentale ou encore le choix personnel représentent chacun entre 1 % et 3 % des réponses. Ces écarts marqués entre les différentes motivations montrent une distinction claire entre les étudiants qui ont choisi cette filière par conviction et ceux qui l'ont intégrée par contrainte.

### Interprétation

Les résultats mettent en évidence un fait essentiel : la majorité des étudiants (58 %) s'inscrit volontairement en FLE, traduisant un intérêt réel pour la discipline. Toutefois, un quart des étudiants (26 %) semble l'avoir intégrée par défaut, ce qui peut influencer leur engagement et leur réussite académique.

L'existence d'un petit pourcentage d'étudiants mentionnant des erreurs d'orientation ou des contraintes du programme (environ 7 %) suggère des problèmes au niveau du système d'orientation universitaire. Par ailleurs, la part minime des étudiants qui déclarent aimer la langue française (1 à 3 %) laisse entendre que la passion pour la langue n'est pas nécessairement le facteur déterminant dans leur choix.

### Question 2: Fréquence d'utilisation du français hors cours



**FIGURE 7: FREQUENCES D'UTILISATION DU FRANÇAIS HORS COURS**

### Commentaire

Le graphique illustre la fréquence d'utilisation du français en dehors des cours parmi les étudiants interrogés. Il met en évidence une diversité des pratiques linguistiques.

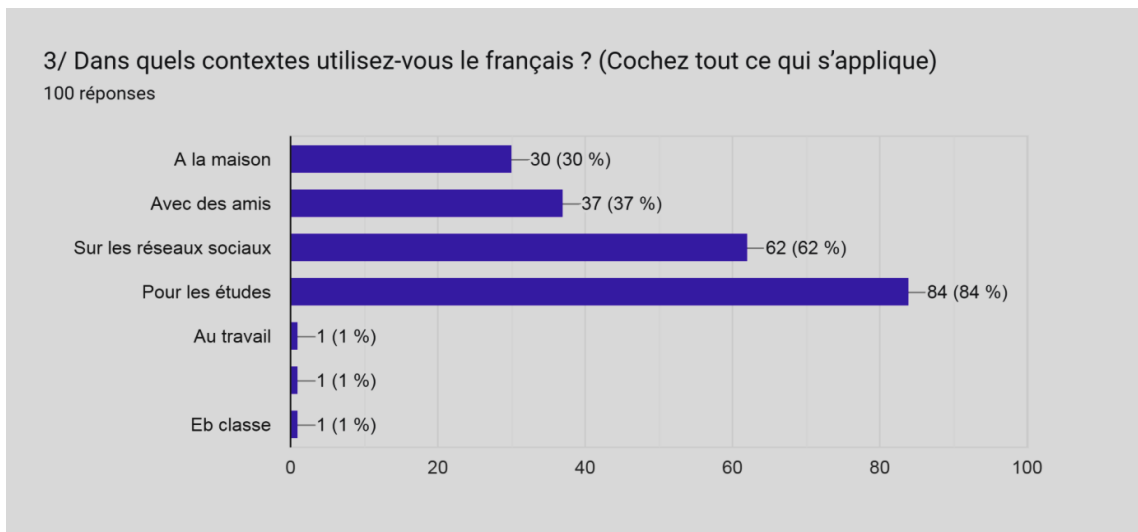
En effet, **38 %** des étudiants déclarent utiliser le français plusieurs fois par semaine, tandis que **24 %** l'emploient rarement et **18 %** seulement une fois par semaine. À l'inverse, **20 %** des étudiants affirment pratiquer le français quotidiennement.

### Interprétation

Ces résultats révèlent que, bien que la majorité des étudiants (38 % + 20 % = **58 %**) pratiquent relativement fréquemment le français, une part non négligeable d'entre eux (42 %) l'utilise rarement ou seulement une fois par semaine. Cette situation peut s'expliquer par un contexte sociolinguistique où l'arabe (dialectal ou standard) demeure la langue dominante dans la communication quotidienne.

L'absence d'un groupe significatif de répondants indiquant "Jamais" montre que tous les étudiants ont, à des degrés divers, un contact avec la langue française en dehors du cadre académique. Cependant, l'écart entre ceux qui l'utilisent souvent et ceux qui y ont recours sporadiquement suggère que le développement de compétences communicatives en français pourrait être limité chez certains étudiants, ce qui pourrait avoir un impact sur leur maîtrise et leur aisance dans cette langue.

### Question3: Contextes d'utilisation du français



**FIGURE 8: CONTEXTE D'UTILISATION DU FRANÇAIS**

### Commentaire

Le graphique présente les différents contextes dans lesquels les étudiants utilisent le français. Il en ressort que **84 %** des répondants l'emploient pour leurs études, ce qui confirme le rôle académique majeur de cette langue. En outre, **62 %** des étudiants déclarent utiliser le français sur les réseaux sociaux, tandis que **37 %** l'emploient avec leurs amis et **30 %** à la maison. Cependant, son usage dans le monde professionnel ou d'autres environnements (classe, travail) reste très limité (**1 %** pour chacun de ces cas).

### Interprétation

Ces résultats montrent que l'usage du français est principalement lié aux études et au numérique, notamment les réseaux sociaux. Le fait que **62 %** des étudiants utilisent cette langue en ligne suggère une influence du numérique sur la pratique linguistique et une possibilité d'exposition accrue au français via des contenus divers.

Cependant, son usage reste plus limité dans les interactions familiales et amicales, ce qui pourrait refléter un environnement où l'arabe (dialectal ou standard) prédomine dans la sphère privée. De plus, son faible emploi dans le cadre professionnel pourrait être lié au fait que la majorité des étudiants ne travaillent pas encore ou évoluent dans un contexte où l'arabe est privilégié.

Ces résultats soulignent donc l'importance du cadre académique et du numérique dans la pratique du français, tout en mettant en évidence le défi d'une intégration plus large de cette langue dans les interactions quotidiennes. Pour renforcer son usage, il pourrait être pertinent d'encourager des activités favorisant la communication en français au-delà du cadre universitaire, comme des débats, des clubs linguistiques ou des stages en entreprise.

#### Question 4: Alternance codique et mélange de langues

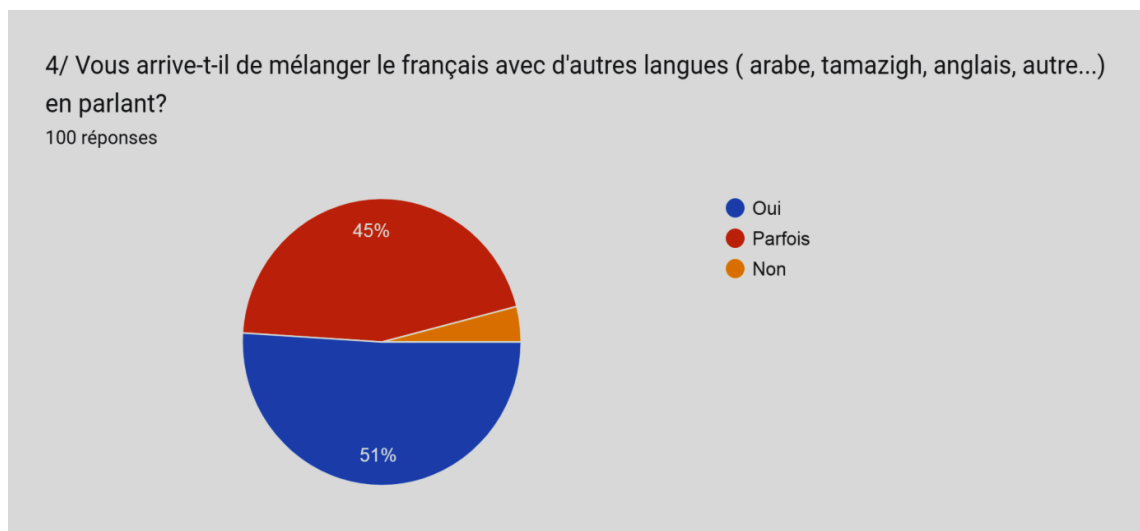


FIGURE 9 : ALTERNANCE CODIQUE ET MELANGE DE LANGUES

#### Commentaire

Ce graphique circulaire illustre la fréquence à laquelle les étudiants mélangent le français avec d'autres langues dans leur communication orale. La majorité des répondants, soit **51 %**,

déclarent mélanger le français avec d'autres langues, tandis que **45 %** affirment le faire parfois. En revanche, une faible proportion de **4 %** des étudiants déclarent ne jamais mélanger le français avec une autre langue.

### **Interprétation**

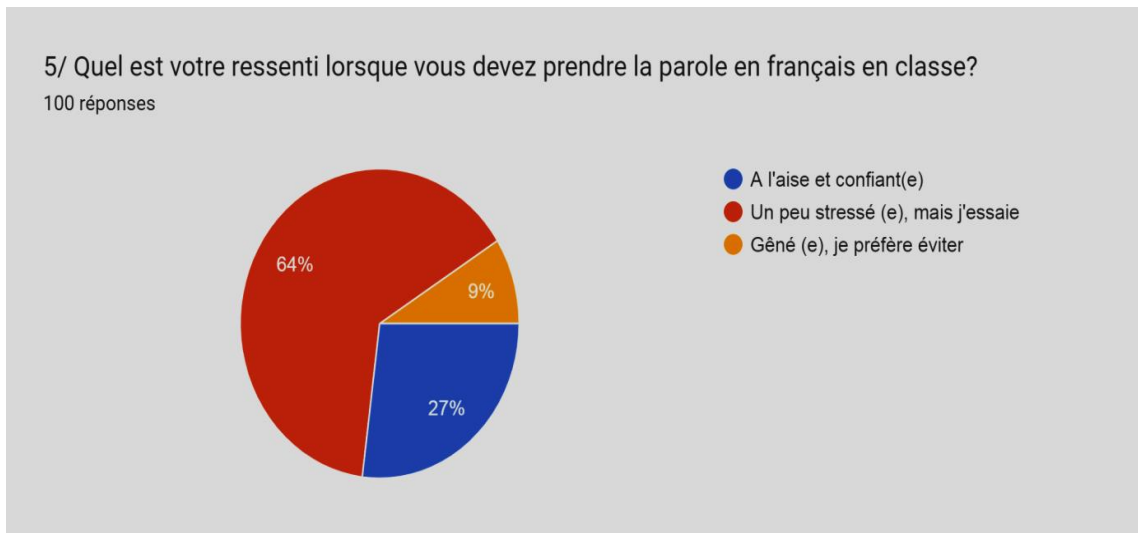
Ces résultats mettent en évidence un phénomène de code-switching ou alternance codique, largement répandu chez les locuteurs bilingues et plurilingues. Le fait que 96 % des étudiants déclarent mélanger le français avec d'autres langues (toujours ou parfois) témoigne de la cohabitation du français avec d'autres langues, notamment l'arabe et le tamazight, dans leur environnement linguistique.

Ce mélange peut être motivé par plusieurs facteurs :

- **Un contexte bilingue ou multilingue** : Les étudiants évoluent dans un milieu où plusieurs langues sont couramment utilisées, ce qui favorise l'alternance entre elles.
- **Un manque de vocabulaire dans une langue donnée** : Le recours à une autre langue permet parfois de combler des lacunes lexicales en français ou dans la langue maternelle.
- **Une habitude sociolinguistique** : Dans certains milieux, alterner entre plusieurs langues est une norme communicationnelle, influencée par les pratiques familiales, médiatiques et numériques.

Ainsi, ces résultats montrent que le français ne fonctionne pas comme un système isolé, mais plutôt en interaction constante avec d'autres langues dans le quotidien des étudiants. Cela soulève également la question de la compétence linguistique en français et du besoin éventuel de renforcer l'enseignement pour une maîtrise plus autonome de la langue.

### Question 5: Ressenti à l'oral en classe



**FIGURE 10 : RESENTI A L'ORAL EN CLASSE**

#### Commentaire

Le graphique illustre les sentiments des étudiants lorsqu'ils prennent la parole en français en classe. Il révèle que **64 %** des étudiants se sentent gênés et préfèrent éviter de parler, tandis que **27 %** se sentent à l'aise et confiants. Par ailleurs, **9 %** des étudiants ressentent un peu de stress mais tentent tout de même de s'exprimer en français.

#### Interprétation

Ces résultats mettent en évidence la majorité des étudiants qui éprouvent de la gêne ou du stress lors de la prise de parole en français en classe. Cette situation est attribuée à plusieurs facteurs :

- **Facteurs psychologiques** : Le manque de confiance en soi, la peur de faire des erreurs ou d'être mal jugé peuvent inhiber la prise de parole.
- **Facteurs pédagogiques** : Des méthodes d'enseignement centrées sur la correction immédiate des erreurs ou un manque d'opportunités pour s'exprimer librement peuvent accentuer l'anxiété des étudiants.
- **Facteurs socioculturels** : Les normes sociales ou culturelles qui valorisent la retenue ou qui stigmatisent l'erreur peuvent également contribuer à cette gêne.

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

Pour remédier à cette situation, il serait bénéfique de :

- **Favoriser un environnement bienveillant** : Encourager une atmosphère de classe où les erreurs sont perçues comme des étapes normales de l'apprentissage peut aider à réduire l'anxiété.
- **Multiplier les opportunités d'expression orale** : Mettre en place des activités interactives, des jeux de rôle ou des discussions en petits groupes peut encourager les étudiants à s'exprimer plus librement.
- **Renforcer la confiance en soi** : Proposer des ateliers de développement personnel ou des séances de coaching en communication peut aider les étudiants à surmonter leur peur de parler en public.

En somme, il est essentiel de reconnaître et d'aborder les obstacles à la prise de parole en classe de FLE pour améliorer la compétence orale des étudiants et leur assurer une expérience d'apprentissage positive.

### Partie 03 : Représentations sociales des langues et rapport au français

#### Question 1: Importance accordée aux langues

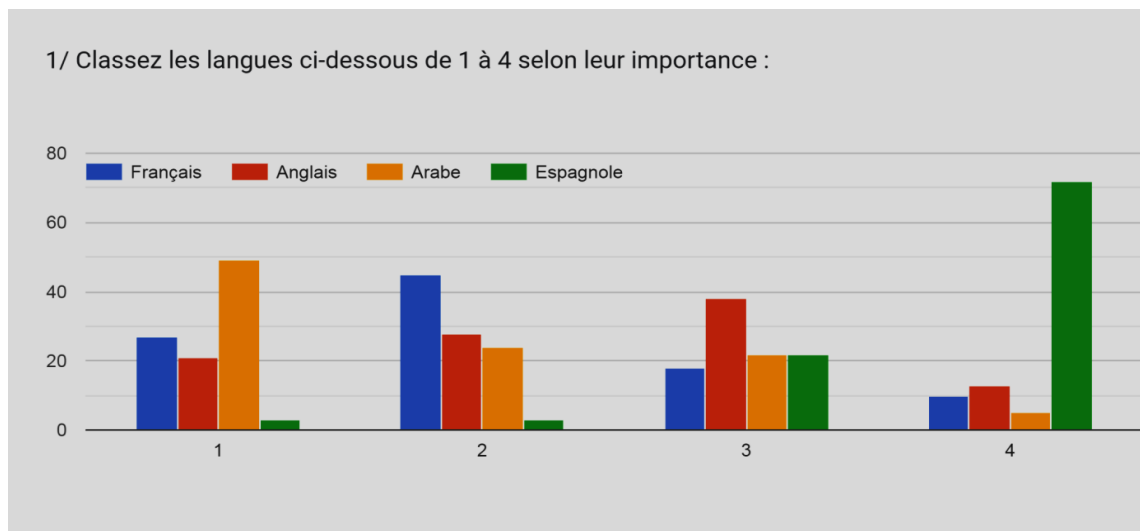


FIGURE 11 : IMPORTANCE ACCORDEE AUX LANGUES

#### Commentaire

Le diagramme en barres présente la façon dont les étudiants ont classé quatre langues (français, anglais, arabe, espagnol) par ordre d'importance, de 1 (la plus importante) à 4 (la moins importante). On constate que :

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

- L'arabe (barre orange) arrive en première position pour la majorité des répondants.
- L'anglais (barre rouge) est souvent classé en 1ère ou 2<sup>e</sup> position.
- Le français (barre bleue) se situe principalement entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> place.
- L'espagnol (barre verte) est majoritairement relégué à la 4<sup>e</sup> place, avec un nombre élevé de répondants l'ayant placé en dernier.

### Interprétation

Ces résultats reflètent vraisemblablement le statut sociolinguistique et les représentations des langues en Algérie. L'arabe, en tant que langue nationale et maternelle pour la plupart des étudiants, est considéré comme la plus importante. L'anglais est perçu comme une langue internationale incontournable, ce qui explique son positionnement élevé. Le français, historiquement présent et enseigné dès le cycle primaire ou moyen, reste une langue très valorisée, bien qu'elle vienne souvent après l'anglais. Enfin, l'espagnol, moins enseigné et moins présent dans le quotidien des répondants, apparaît comme la langue la moins prioritaire.

### Question 2:Préférence et appréciation des langues

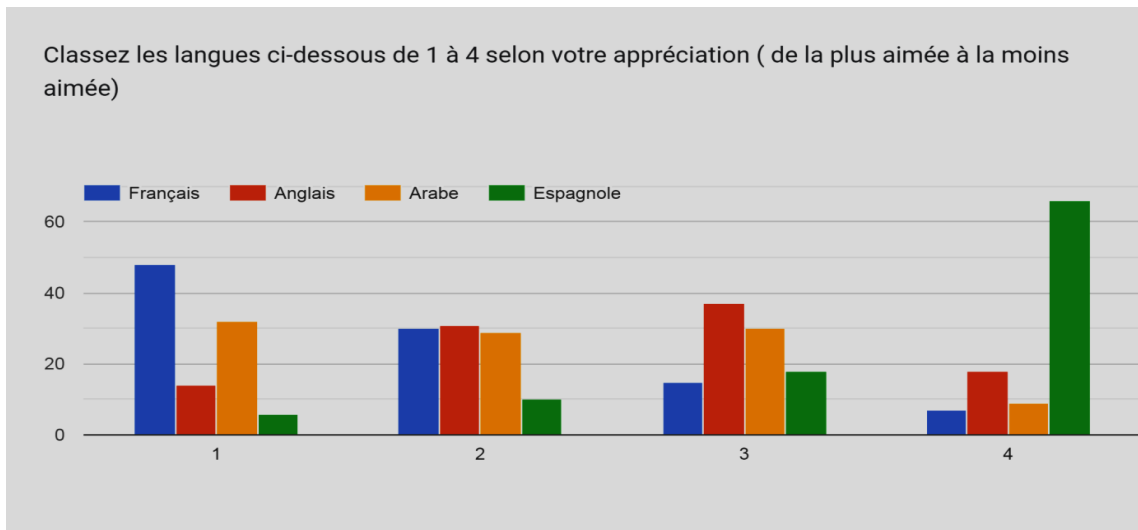


FIGURE 12 : PREFERENCE ET APPRECIATION DES LANGUES

### Commentaire

Ce graphique présente le classement des langues selon leur appréciation par les répondants, allant de 1 (la plus aimée) à 4 (la moins aimée).

### Observations principales

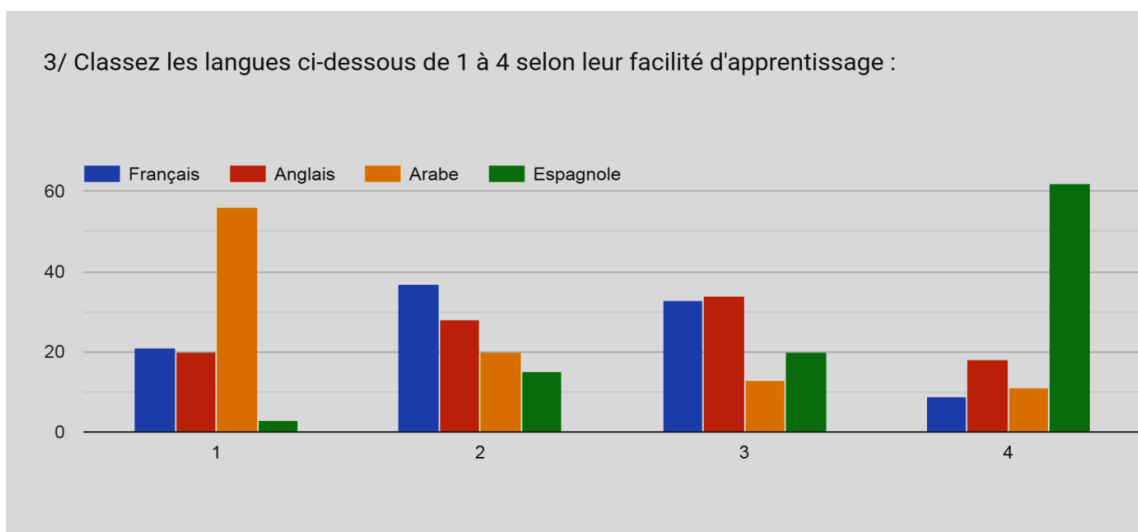
- Le français est majoritairement classé en 1<sup>re</sup> position, indiquant une forte appréciation parmi les répondants.
- L'arabe et l'anglais se situent principalement en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> positions, ce qui suggère une appréciation intermédiaire.
- L'espagnol est très souvent placé en 4<sup>ème</sup> position, ce qui en fait la langue la moins appréciée selon ce sondage.

### Interprétation

- La forte appréciation du français peut s'expliquer par son importance dans l'éducation et son statut de langue de prestige en Algérie.
- L'anglais est de plus en plus apprécié, mais reste en concurrence avec l'arabe, qui garde une place identitaire forte.
- L'espagnol, étant moins enseigné et moins présent dans la vie quotidienne, est globalement moins préféré.

Ce classement met en lumière les préférences linguistiques des étudiants et l'attachement particulier au français, malgré un contexte de réforme linguistique qui valorise l'anglais.

### Question 3: Facilité perçue d'apprentissage des langues



**FIGURE 13 : FACILITE PERÇUE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

Ce diagramme représente le classement des langues selon leur facilité d'apprentissage, allant de 1 (la plus facile) à 4 (la plus difficile). Nous remarquons que l'arabe est

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

majoritairement classé en première position, indiquant qu'il est perçu comme la langue la plus facile à apprendre. Le français et l'anglais occupent principalement les deuxième et troisième positions, ce qui suggère qu'ils sont considérés comme modérément accessibles. En revanche, l'espagnol est largement classé en quatrième position, ce qui en fait la langue perçue comme la plus difficile à apprendre.

Cette répartition peut s'expliquer par plusieurs facteurs. L'arabe, langue maternelle ou première langue de nombreux répondants, bénéficie d'un apprentissage intuitif, ce qui explique sa facilité perçue. Le français et l'anglais, bien qu'enseignés dans le système éducatif algérien, demandent un certain effort d'acquisition, les plaçant ainsi dans une difficulté intermédiaire. Quant à l'espagnol, il semble être la langue la moins familière pour les répondants, ce qui pourrait justifier sa perception comme étant la plus difficile à apprendre.

En conclusion, ce classement met en évidence le lien entre l'exposition à une langue et sa perception en termes de facilité. Plus une langue est utilisée au quotidien ou enseignée dès le jeune âge, plus elle est jugée accessible. À l'inverse, une langue moins présente dans l'environnement des apprenants est souvent perçue comme plus difficile à maîtriser.

### Question 4 : Auto-évaluation du niveau en français

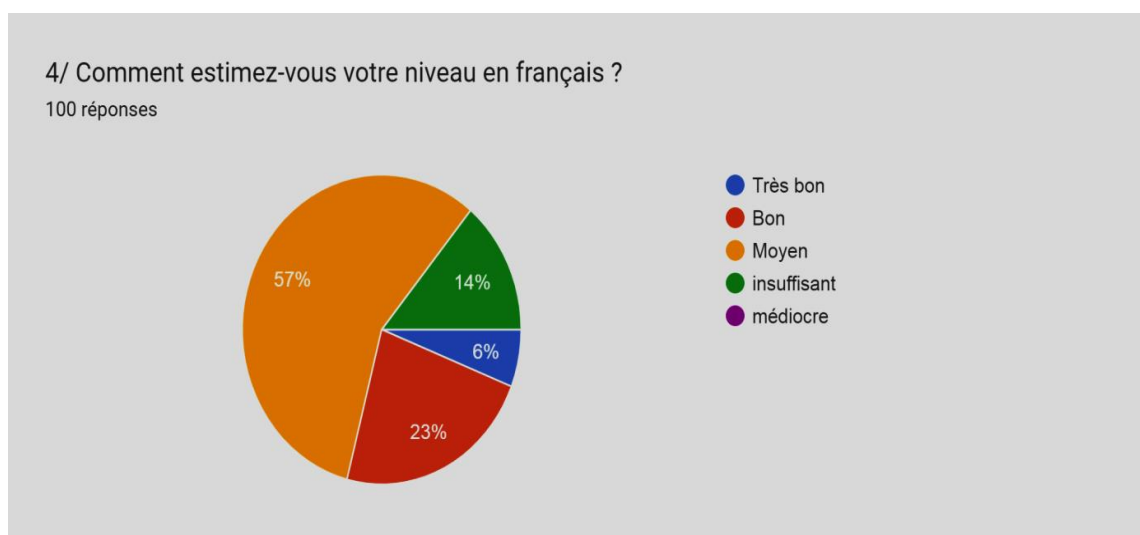


FIGURE 14 : AUTO-EVALUATION DU NIVEAU EN FRANÇAIS

### Commentaire

Le diagramme circulaire représente l'auto-évaluation des répondants concernant leur niveau en français. Il en ressort que 57 % des étudiants estiment avoir un niveau moyen, ce qui signifie qu'ils ont une certaine maîtrise de la langue, mais avec des lacunes notables.

Ensuite, 23 % considèrent leur niveau comme bon, ce qui montre une aisance plus marquée en français. Toutefois, seuls 6 % des répondants jugent leur niveau très bon, ce qui indique une minorité pleinement confiante dans leur compétence linguistique. D'autre part, 14 % des étudiants estiment avoir un niveau insuffisant, ce qui révèle des difficultés notables. Enfin, la catégorie médiocre n'apparaît pas sur le graphique, suggérant que personne ne s'est identifié à ce niveau.

### **Interprétation détaillée des résultats**

#### **1. 57 % des répondants estiment leur niveau en français comme "moyen"**

- Ce résultat indique que la majorité des étudiants ont une connaissance fonctionnelle du français, mais avec des lacunes qui peuvent les empêcher d'être totalement à l'aise, notamment à l'oral et dans des situations plus complexes.

- Cela peut être lié à un manque de pratique régulière en dehors du cadre académique, à une exposition limitée à des contenus authentiques en français (comme les médias ou les échanges en immersion), ou encore à des difficultés à appliquer les règles grammaticales et syntaxiques dans des contextes variés.

- Pour améliorer leur niveau, il serait intéressant d'encourager des activités interactives, comme des débats, des jeux de rôle et des projets collaboratifs en français.

#### **2. 23 % des répondants considèrent leur niveau comme "bon"**

- Ce groupe représente les étudiants ayant une aisance plus marquée en français, qui peuvent comprendre et s'exprimer avec une relative fluidité.

- Cependant, bien que leur niveau soit satisfaisant, ces étudiants peuvent encore rencontrer des difficultés dans des contextes académiques ou professionnels exigeant une maîtrise plus poussée du lexique et des structures linguistiques.

- Une amélioration pourrait passer par l'approfondissement du vocabulaire académique, la lecture d'ouvrages spécialisés et la rédaction d'articles ou d'essais argumentés.

#### **3. 6 % des répondants considèrent leur niveau comme "très bon"**

- Cette faible proportion montre que peu d'étudiants se sentent entièrement à l'aise avec le français.

- Ces étudiants maîtrisent sans doute bien la langue, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, et peuvent s'exprimer avec clarté et précision.

- Toutefois, leur faible pourcentage peut indiquer que l'enseignement et les pratiques actuelles ne permettent pas d'atteindre facilement un haut niveau de compétence.

- Pour favoriser l'excellence linguistique, il serait intéressant de proposer des activités plus exigeantes, comme des concours d'éloquence, des travaux de recherche en français ou encore des échanges avec des locuteurs natifs.

### **4. 14 % des répondants jugent leur niveau "insuffisant"**

- Ce groupe regroupe des étudiants en difficulté, qui rencontrent des obstacles importants dans l'apprentissage du français.

- Cela peut être dû à un manque de bases solides (grammaire, conjugaison, vocabulaire), à un manque de confiance en soi ou à un environnement où le français est peu utilisé au quotidien.

- Pour ces étudiants, des approches pédagogiques spécifiques doivent être mises en place, comme des cours de soutien ciblés, des exercices de remédiation et des stratégies favorisant l'apprentissage progressif et en contexte réel.

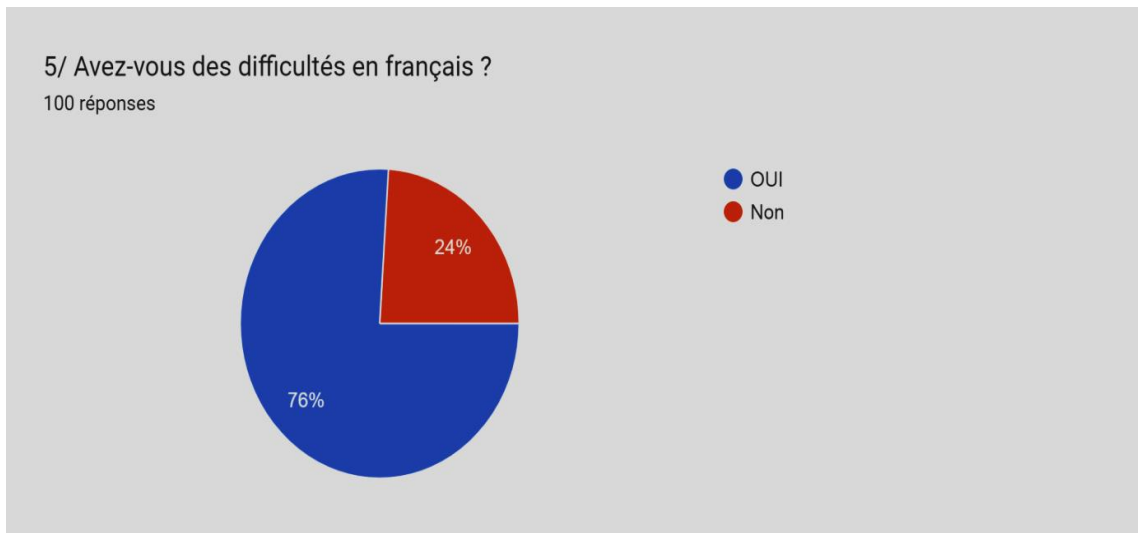
### **5. Aucun étudiant ne s'est déclaré dans la catégorie "médiocre"**

- L'absence de réponses dans cette catégorie peut indiquer que même les étudiants en difficulté perçoivent une certaine compréhension de la langue, même si elle reste limitée.

- Cela pourrait aussi montrer que l'enseignement du français leur a permis d'acquérir un minimum de compétences linguistiques de base, même s'ils peinent encore à s'exprimer couramment.

Les résultats indiquent que la majorité des étudiants possèdent un niveau intermédiaire en français, mais que peu atteignent un niveau de maîtrise avancé. La présence d'un pourcentage non négligeable d'étudiants ayant un niveau "insuffisant" soulève la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Un renforcement des activités pratiques, une exposition accrue à la langue dans des contextes variés et un accompagnement individualisé pourraient contribuer à une amélioration globale du niveau de français des étudiants.

**Question 5: Difficultés rencontrées en français**



**FIGURE15: DIFFICULTES RENCONTRES EN FRANÇAIS**

**Interprétation**

**1. 76 % des répondants déclarent avoir des difficultés en français**

- Ce pourcentage élevé indique que la majorité des étudiants éprouvent des obstacles dans leur apprentissage du français.
- Ces difficultés peuvent être d'ordre lexical (manque de vocabulaire), syntaxique (mauvaise construction des phrases), grammatical (problèmes d'accords, conjugaison) ou encore liées à la compréhension orale et écrite.
- Le fait que plus des trois quarts des étudiants admettent ces difficultés montre un besoin urgent d'adaptation des méthodes d'enseignement pour faciliter l'apprentissage et renforcer la confiance linguistique.

**2. 24 % des répondants affirment ne pas avoir de difficultés en français**

- Ce groupe représente les étudiants qui se sentent relativement à l'aise en français, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.
- Leur niveau peut être plus avancé grâce à un environnement plus favorable (pratique régulière, exposition à des contenus en français, meilleure maîtrise des bases).
- Ces étudiants pourraient bénéficier d'un enseignement plus approfondi, avec des exercices plus complexes pour perfectionner leur niveau et aller vers une maîtrise avancée de la langue.

Pour y remédier, des actions ciblées doivent être mises en place, comme des cours de soutien, des exercices interactifs, une approche communicative renforcée et une immersion plus fréquente dans la langue à travers des supports authentiques (livres, vidéos, discussions).

### Question 6: Difficulté des composantes linguistiques

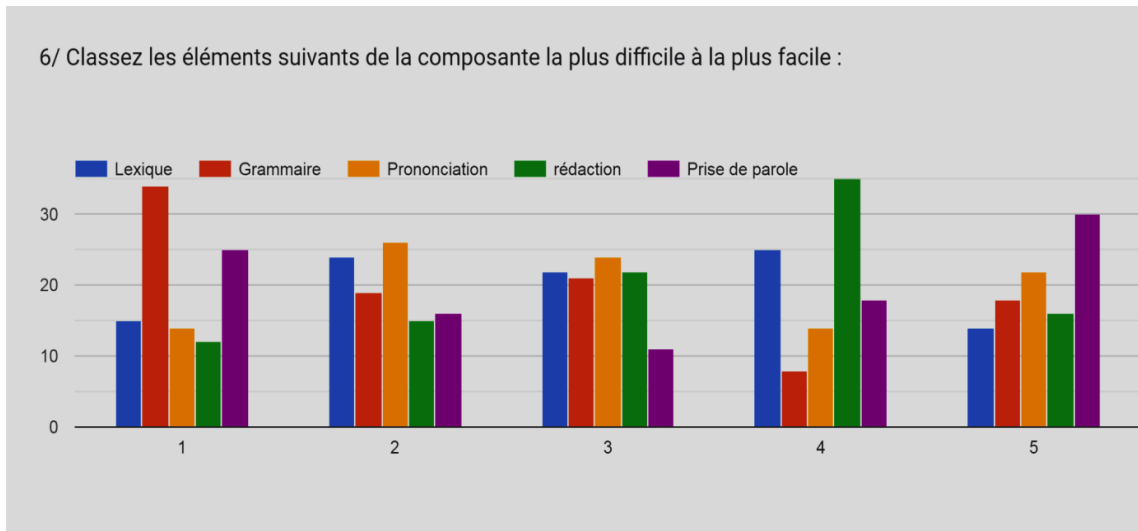


FIGURE 16 : DIFFICULTES DES COMPOSANTES LINGUISTIQUES

#### Interprétation

Ce graphique met en évidence les difficultés perçues par les étudiants en fonction des différentes composantes linguistiques du français. Il ressort que la grammaire est jugée comme l'élément le plus difficile par une majorité d'étudiants, suivie de la prise de parole et de la prononciation. Ces résultats indiquent que la structuration grammaticale du français constitue un défi majeur, probablement en raison de la complexité des règles et de leur application dans l'écrit comme à l'oral.

La prise de parole semble également poser des difficultés, ce qui pourrait être lié à un manque de confiance en soi ou à une faible exposition à des situations de communication orale en français. La prononciation, quant à elle, reste un obstacle important, ce qui peut s'expliquer par les particularités phonétiques du français et les interférences avec la langue maternelle des étudiants.

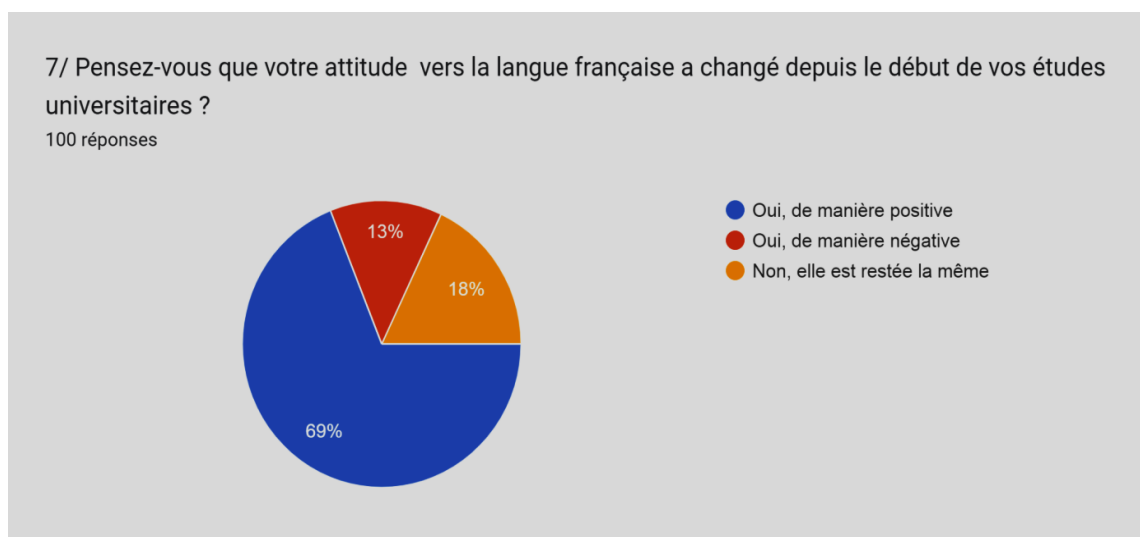
En revanche, la rédaction et le lexique semblent être des compétences mieux maîtrisées par une partie des étudiants, bien que certains les considèrent encore comme complexes. Ce constat montre que l'enrichissement du vocabulaire et l'expression écrite nécessitent un travail constant, mais sont peut-être plus accessibles par des exercices réguliers.

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

Ces résultats soulignent la nécessité de renforcer l'apprentissage de la grammaire et de l'oral à travers des approches pédagogiques adaptées. Des activités interactives, telles que les jeux de rôles, les débats et les exercices de reformulation, pourraient aider à améliorer la prise de parole et la prononciation. Pour la grammaire, des explications simplifiées, des exercices progressifs et des applications pratiques dans des contextes variés seraient bénéfiques.

Enfin, il serait pertinent de mettre en place des stratégies visant à renforcer la confiance des étudiants dans leur expression orale, en leur offrant davantage d'opportunités de communication en français.

### Question 7: Changement d'attitude vis-à-vis du français à l'université



**FIGURE 17 : CHANGEMENT D'ATTITUDE VIS-A-VIS DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE**

#### Commentaire :

Les résultats montrent que la majorité des étudiants (69 %) ont développé une attitude plus positive envers la langue française depuis le début de leurs études universitaires. Ce chiffre traduit une évolution favorable, probablement due à une meilleure exposition à la langue, une prise de conscience de son importance ou une amélioration des compétences linguistiques.

Toutefois, 18 % des étudiants déclarent que l'ère attitude n'a pas changé, ce qui peut indiquer une stabilité dans leur perception du français, soit parce qu'ils avaient déjà une attitude positive, soit parce qu'ils ne ressentent pas d'évolution marquante dans leur rapport à cette langue.

En revanche, 13 % des étudiants affirment que leur attitude envers le français a changé négativement. Ce pourcentage, bien que minoritaire, mérite une attention particulière, car il peut être le reflet de difficultés rencontrées dans l'apprentissage, d'une perte d'intérêt ou encore de l'influence du contexte sociolinguistique actuel.

### **Interprétation :**

L'évolution majoritairement positive de l'attitude des étudiants envers le français peut être attribuée à plusieurs facteurs :

- Une meilleure immersion dans un environnement universitaire où le français est utilisé de manière plus approfondie.
- Un renforcement des compétences linguistiques grâce aux cours et aux interactions avec les enseignants et les pairs.
- Une prise de conscience de l'utilité du français dans leur parcours académique et professionnel.

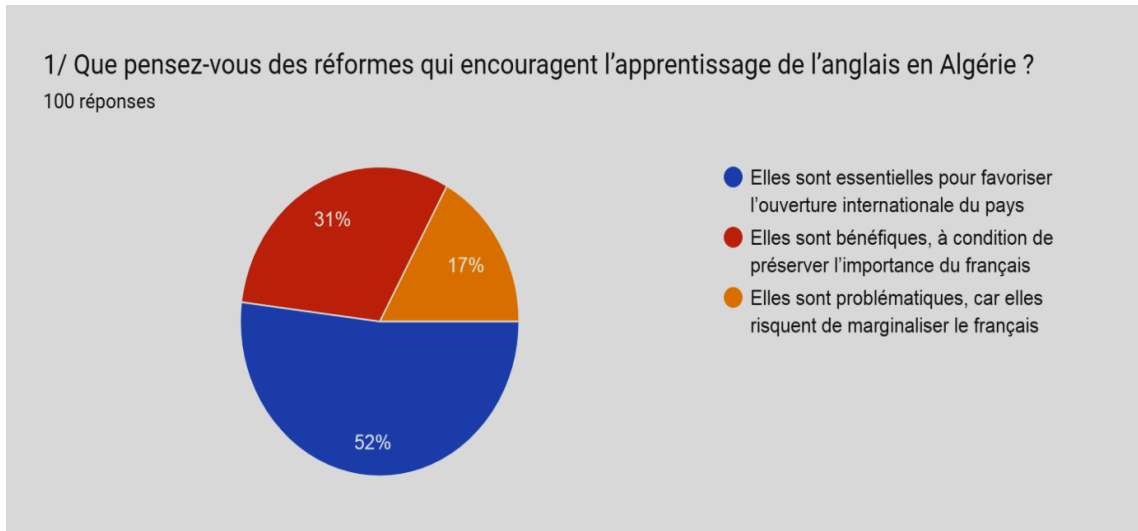
Cependant, la proportion d'étudiants ayant développé une attitude négative peut indiquer des défis à relever, notamment :

- Des difficultés d'apprentissage qui pourraient décourager certains étudiants.
- Une perception de concurrence avec d'autres langues, notamment l'anglais, dans le contexte des réformes linguistiques en Algérie.
- Une démotivation liée à des représentations sociales négatives du français dans certains milieux.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance du contexte pédagogique et de l'accompagnement linguistique pour encourager une attitude plus positive. Ils montrent aussi qu'il serait pertinent d'identifier les raisons qui conduisent certains étudiants à voir leur attitude se dégrader, afin d'y remédier par des mesures pédagogiques ou de soutien adaptées.

**Partie 04 : Réformes et place du français face à l'anglais**

**Question 1: Opinion sur les réformes liées à l'anglais**



**FIGURE 18 : OPINION SUR LES REFORMES LIEES A L'ANGLAIS**

**Commentaire**

Le diagramme circulaire présente les opinions des étudiants concernant les réformes visant à encourager l'apprentissage de l'anglais en Algérie. Il en ressort qu'une majorité de 52 % juge ces réformes essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays. Par ailleurs, 31 % des répondants considèrent qu'elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français. Enfin, 17 % estiment qu'elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français.

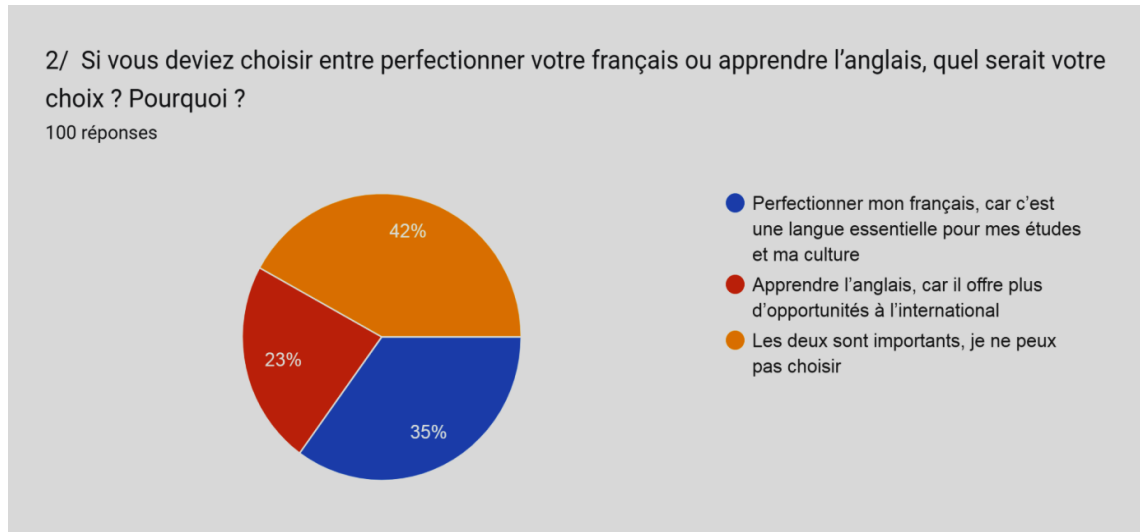
**Interprétation**

Ces résultats révèlent un large soutien à l'anglais comme langue d'avenir, particulièrement dans le contexte de la mondialisation et de la compétitivité internationale. Toutefois, une part significative des étudiants souligne l'importance de maintenir un équilibre avec le français, langue historiquement ancrée dans le système éducatif et la vie culturelle du pays.

Le fait qu'une minorité (17 %) perçoive ces réformes comme une menace pour le français souligne la sensibilité du débat linguistique en Algérie. D'un côté, on reconnaît la nécessité de développer l'anglais pour accéder aux savoirs et aux opportunités professionnelles à l'échelle internationale. De l'autre, on craint un recul du français et, plus largement, un déséquilibre dans le paysage sociolinguistique algérien. Cela met en évidence la complexité des choix de

politique linguistique, où la promotion d'une langue ne doit pas nécessairement se faire au détriment des autres, notamment l'arabe et le français.

### Question 2: Choix entre perfectionnement du français et apprentissage de l'anglais



**FIGURE 19 : CHOIX ENTRE PERFECTIONNEMENT DU FRANÇAIS ET APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS**

#### Commentaire

Le diagramme circulaire montre les préférences des étudiants lorsqu'ils doivent choisir entre perfectionner leur français ou apprendre l'anglais. On constate que 35 % privilégient l'amélioration de leur français, considérant cette langue comme essentielle à leurs études et à leur culture. 23 % optent pour l'anglais, qu'ils estiment plus porteur d'opportunités, notamment à l'international. Enfin, la proportion la plus élevée (42 %) déclare qu'il est impossible de choisir, estimant que les deux langues sont importantes et complémentaires.

#### Interprétation:

Ces résultats traduisent une vision équilibrée et stratégique des langues chez les étudiants :

- **L'importance du français** : Un tiers des répondants choisissent de renforcer leur maîtrise du français, ce qui reflète son statut encore dominant dans le système éducatif et culturel algérien.
- **L'attrait pour l'anglais** : Un quart des étudiants considèrent l'anglais comme un vecteur de réussite professionnelle et d'ouverture sur le monde. Cette tendance s'explique par la réforme éducative en Algérie qui met davantage l'accent sur l'anglais.

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

- **Le choix du bilinguisme** : Le fait que 42 % des étudiants ne puissent trancher entre les deux langues démontre une volonté d'intégration des deux idiomes dans leur parcours. Cela souligne la montée d'une conscience plurilingue, où les étudiants perçoivent les langues comme complémentaires plutôt qu'exclusives.

En somme, ces résultats montrent que le français garde une place centrale dans l'éducation, mais que l'anglais devient un levier incontournable pour l'avenir. L'enjeu majeur réside donc dans la mise en place d'une cohabitation linguistique harmonieuse, favorisant le développement de compétences linguistiques variées et adaptées aux besoins académiques et professionnels des étudiants.

### Question 3: Impact de la montée de l'anglais sur le français

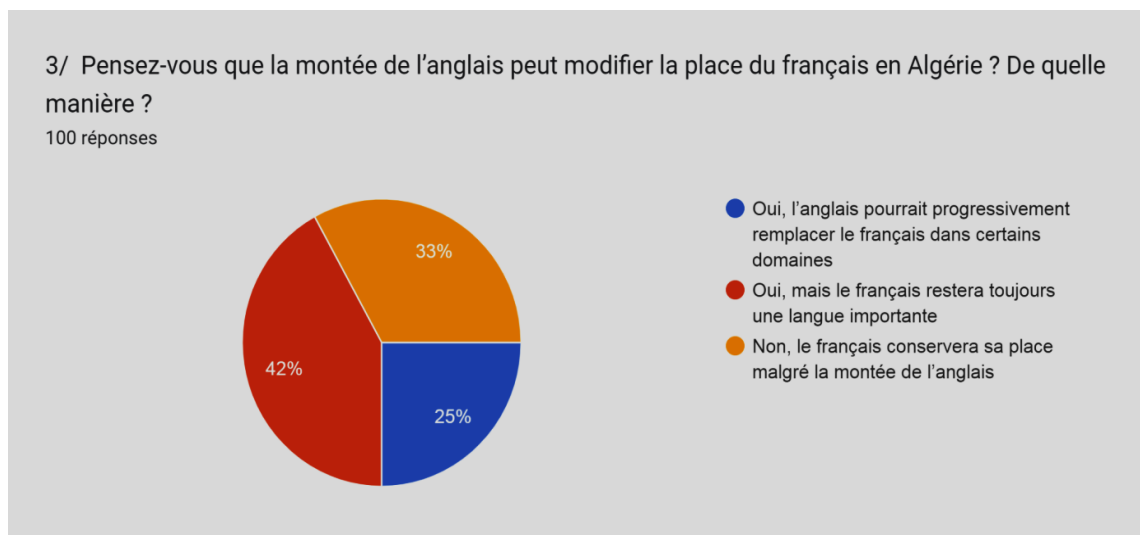


FIGURE 20 :IMPACT DE LA MONTEE DE L'ANGLAIS SUR LE FRANÇAIS

#### Commentaire

Ce graphique illustre les opinions des étudiants quant à l'impact de la montée de l'anglais sur la place du français en Algérie. On constate que :

- **25 %** pensent que l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines.
- **42 %** estiment que l'anglais va gagner en importance, mais que le français restera une langue essentielle.
- **33 %** considèrent que le français conservera sa place malgré l'essor de l'anglais.

### Interprétation

Ces résultats reflètent une perception équilibrée et pragmatique du paysage linguistique algérien :

- Un remplacement partiel mais pas total : Seuls un quart des étudiants anticipent une substitution de l'anglais au français dans certains domaines, ce qui pourrait concerner des secteurs spécifiques comme la recherche scientifique ou le commerce international.

- **Un bilinguisme en devenir** : La majorité (42 %) reconnaît la montée de l'anglais, tout en affirmant que le français restera une langue incontournable, notamment pour l'éducation, l'administration et les relations socioculturelles. Cela traduit une conscience de la coexistence possible des deux langues plutôt qu'un rejet de l'une au profit de l'autre.

- **Un ancrage fort du français** : Pour un tiers des répondants, l'anglais ne menace pas la place du français en Algérie. Cette perception peut être liée à l'histoire coloniale, à la tradition académique francophone et au rôle encore dominant du français dans l'enseignement supérieur.

En somme, ces résultats montrent que si l'anglais progresse, il ne supplantera pas immédiatement le français. L'avenir linguistique de l'Algérie semble ainsi s'orienter vers un modèle multilingue, où les deux langues cohabitent et s'adaptent aux besoins spécifiques des domaines professionnels et académiques.

#### Question 4: Influence de la réforme sur la motivation

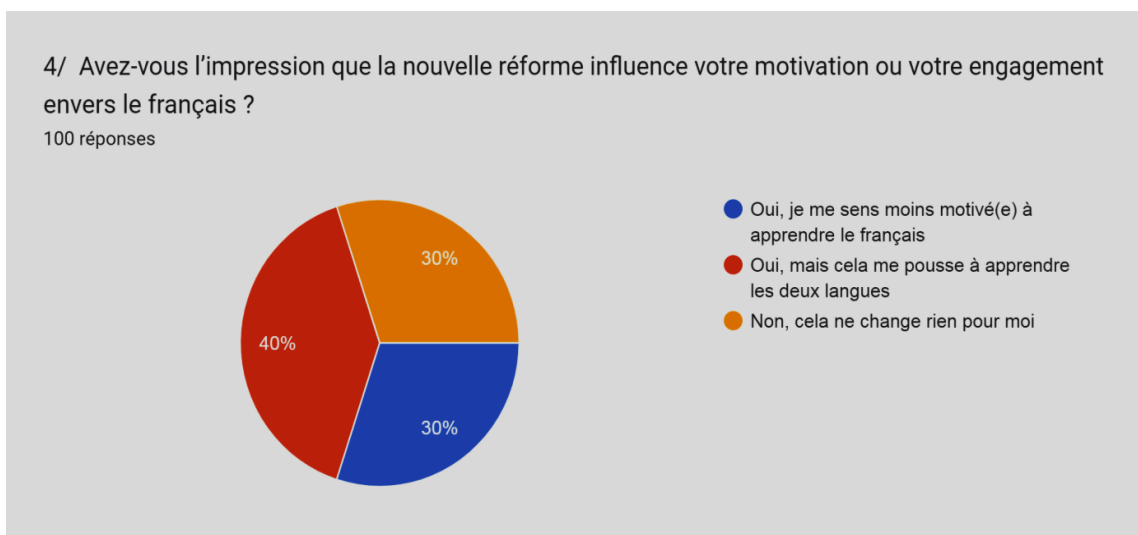


FIGURE 21 : INFLUENCE DE LA REFORME SUR LA MOTIVATION

### Commentaire

Le diagramme circulaire présente les perceptions des étudiants concernant l'impact de l'introduction de l'anglais dans le cycle primaire sur la place du français en Algérie. Les résultats montrent que 25 % des étudiants estiment que l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines. Par ailleurs, 42 % pensent que l'anglais gagnera en importance, mais que le français restera une langue essentielle. Enfin, 33 % considèrent que le français conservera sa place malgré l'essor de l'anglais.

### Interprétation

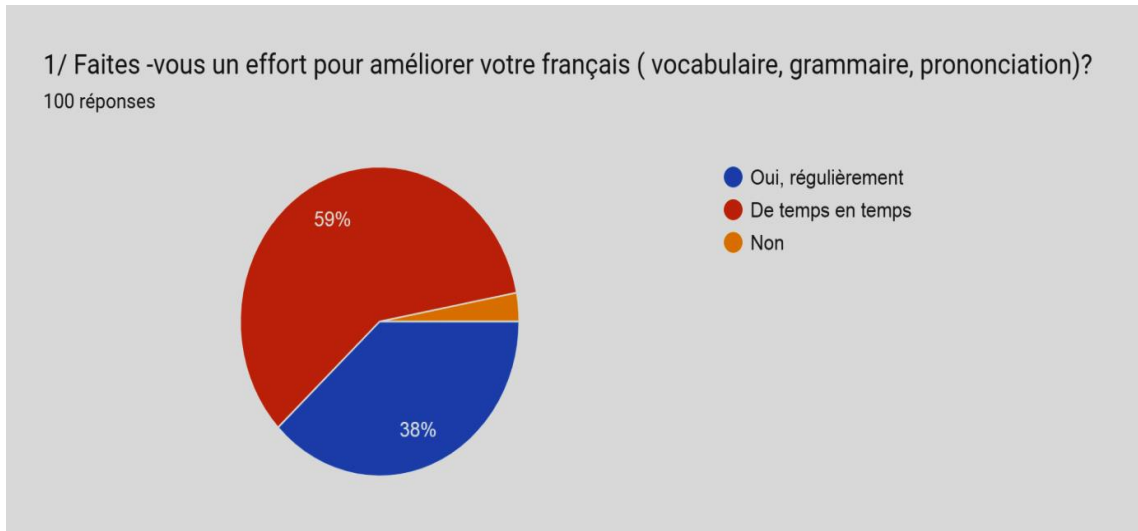
Ces résultats reflètent une diversité d'opinions parmi les étudiants algériens concernant l'évolution du paysage linguistique national :

- **Remplacement partiel du français (25 %) :** Cette proportion d'étudiants anticipe une substitution de l'anglais au français dans certains secteurs, notamment ceux liés aux échanges internationaux et aux nouvelles technologies.
- **Coexistence des deux langues (42 %) :** Une partie significative des répondants envisage une augmentation de l'importance de l'anglais tout en maintenant le français comme langue essentielle. Cette perspective suggère une adaptation au contexte mondial sans renoncer aux acquis culturels et historiques liés au français.
- **Maintien du français (33 %) :** Ces étudiants estiment que le français conservera sa place en Algérie, malgré l'introduction de l'anglais dès le cycle primaire. Cette opinion peut être liée à la profondeur de l'ancrage du français dans les institutions éducatives et administratives du pays.

Ces perceptions mettent en lumière les enjeux actuels de la politique linguistique en Algérie, où l'introduction de l'anglais dès le primaire suscite des débats sur l'avenir du français. Les autorités éducatives devront prendre en compte ces différentes opinions pour élaborer des stratégies équilibrées, favorisant le multilinguisme et répondant aux aspirations des étudiants.

**Partie 05 : Conscience linguistique et stratégies d'apprentissage**

**Question 1: Efforts personnels d'amélioration du français**



**FIGURE 22 : EFFORTS PERSONNELS D'AMELIORATION DU FRANÇAIS**

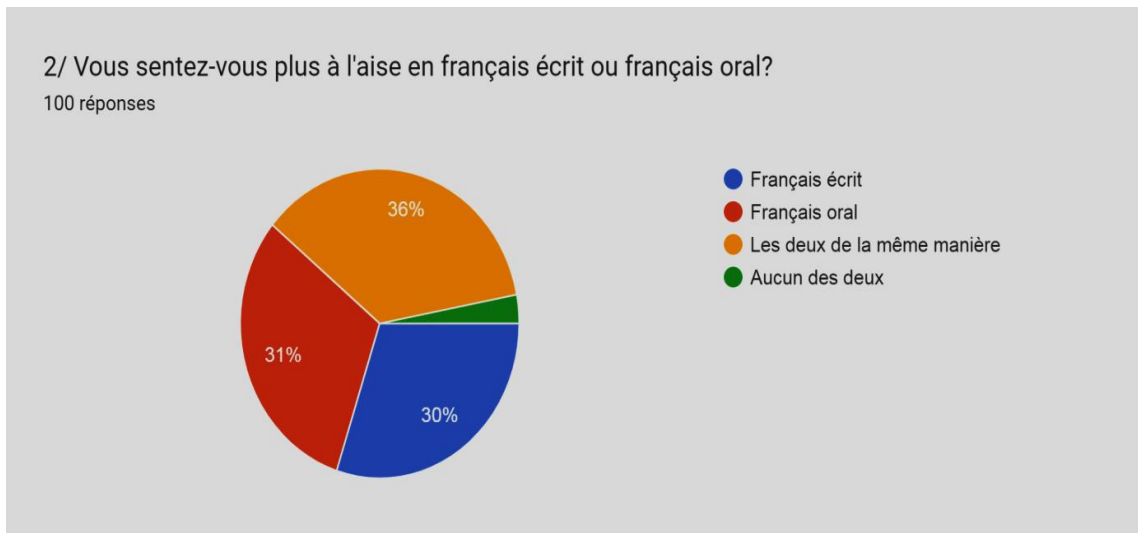
Le graphique circulaire illustre les efforts des étudiants pour améliorer leur français (vocabulaire, grammaire, prononciation). Voici les résultats en pourcentage :

- **Oui, régulièrement** : 38 %
- **De temps en temps** : 59 %
- **Non** : 3 %

**Interprétation**

- Une majorité d'étudiants (59 %) s'efforcent d'améliorer leur français, mais de manière occasionnelle.
- 38 % adoptent une approche plus rigoureuse et régulière dans leur apprentissage.
- Seulement 3 % déclarent ne pas faire d'effort pour améliorer leur français, ce qui montre une prise de conscience générale de l'importance de la maîtrise de la langue.

**Question 2:** Aisance en français écrit ou oral



**FIGURE 23 : AISANCE EN FRANÇAIS ECRIT OU ORAL**

Les résultats montrent :

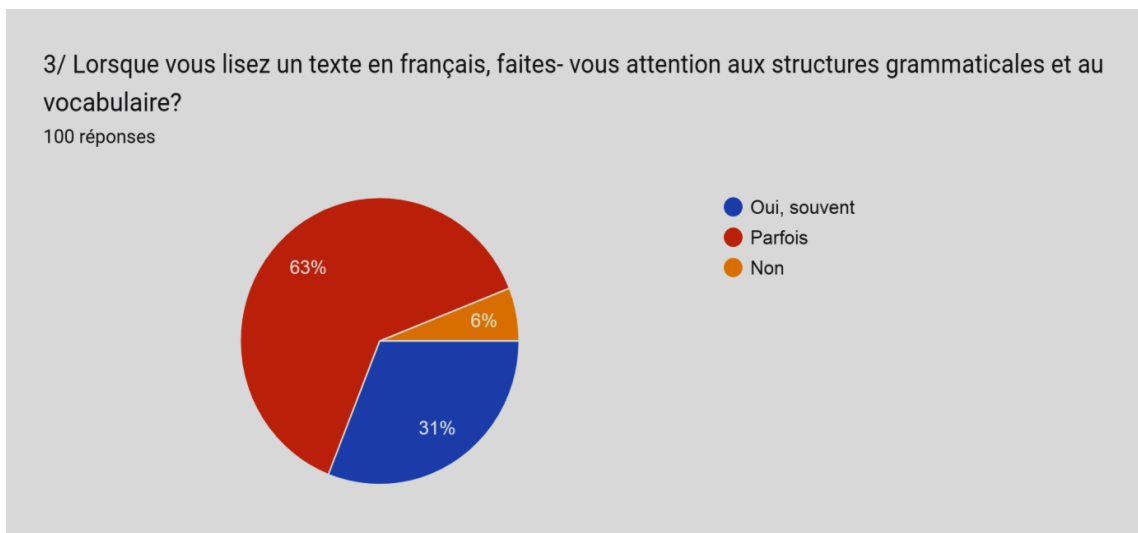
- 30% des répondants se sentent plus à l'aise en français écrit.
- 31% préfèrent le français oral.
- 36% estiment être à l'aise dans les deux de la même manière.
- 3% déclarent ne pas être à l'aise dans aucun des deux.

**Interprétation :**

- L'équilibre entre les réponses "français écrit" et "français oral" indique que les étudiants n'ont pas une nette préférence pour l'un ou l'autre.
- Une proportion plus importante (36%) considère maîtriser aussi bien l'écrit que l'oral, ce qui est un indicateur positif d'une bonne compétence linguistique globale.
- Cependant, 3% des répondants déclarent ne pas être à l'aise du tout, ce qui pourrait signaler des difficultés d'apprentissage ou un manque de confiance en eux.

Ces résultats suggèrent que les étudiants perçoivent une certaine équivalence entre leurs compétences écrites et orales, bien que quelques-uns éprouvent encore des difficultés. Une approche pédagogique adaptée pourrait renforcer ces compétences, notamment en mettant l'accent sur des exercices pratiques en fonction des besoins de chacun.

### Question 3: Attention portée au lexique et à la grammaire lors de la lecture



**Figure 24 : Attention portée au lexique et à la grammaire lors de la lecture**

#### Commentaire

Le diagramme circulaire montre la répartition des étudiants selon l'attention qu'ils portent aux structures grammaticales et au vocabulaire lorsqu'ils lisent un texte en français. Les réponses révèlent que 31 % des étudiants déclarent faire « souvent » attention à ces aspects, tandis que 63 % y prêtent attention « parfois ». Enfin, 6 % indiquent ne pas y faire attention du tout.

#### Interprétation

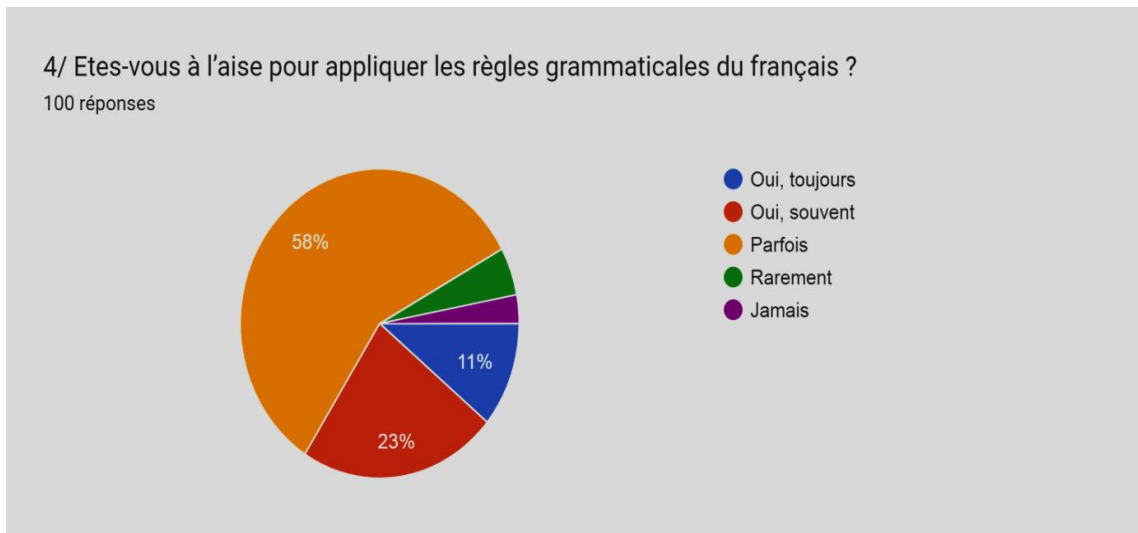
Ces résultats suggèrent qu'une grande majorité des étudiants (94 %) se montrent sensibles, à des degrés divers, à la dimension linguistique (grammaire et lexique) lors de la lecture. Cette prise de conscience, même partielle, est un indicateur positif de leur engagement dans l'apprentissage du français.

- **Pour les 31 % qui font souvent attention**, on peut en déduire une démarche d'apprentissage proactive, où l'observation des structures linguistiques contribue à améliorer leur maîtrise de la langue.

- **Les 63 % qui y prêtent attention parfois** montrent une certaine sensibilité, mais sans systématiser cette pratique, ce qui pourrait freiner leur progression s'ils ne renforcent pas cet effort.

- **Les 6 % qui n'y prêtent pas attention** témoignent d'un désintérêt ou d'un manque de conscience linguistique, pouvant entraîner des difficultés à long terme en compréhension et en expression écrite.

**Question 4 : Application des règles grammaticales**



**FIGURE 25 : APPLICATION DES REGLES GRAMMATICALES**

Ce diagramme circulaire représente les réponses de 100 étudiants à la question portant sur leur aisance à appliquer les règles grammaticales du français.

Les résultats montrent une tendance marquée à l'incertitude ou à la difficulté :

- 58 % des répondants affirment être à l'aise parfois seulement.
- 23 % disent être à l'aise souvent.
- 11 % déclarent l'être toujours.
- 5 % avouent ne l'être que rarement.
- 3 % jamais.

**Interprétation :**

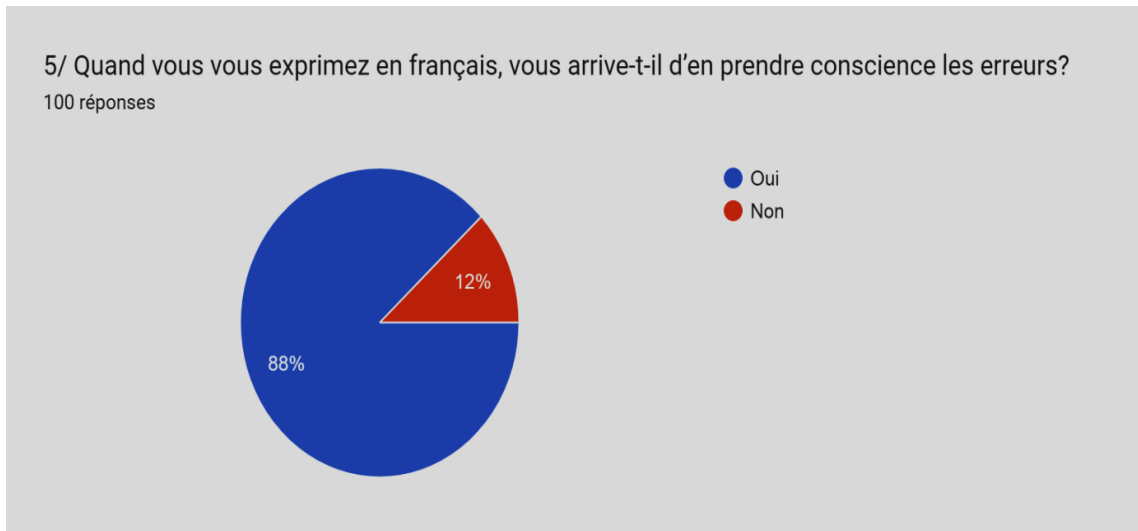
Ces résultats révèlent une faible maîtrise ou confiance partielle dans l'application des règles grammaticales chez la majorité des étudiants. Le fait que 58 % déclarent n'être à l'aise que « parfois » indique une conscience linguistique instable ou fragile, marquée par des hésitations dans l'usage des normes grammaticales.

Le cumul des réponses « rarement » et « jamais » (8 %) met en évidence un sentiment d'insécurité linguistique chez une minorité non négligeable, qui pourrait freiner leur participation en classe ou leur progression.

À l'inverse, seuls 11 % se sentent pleinement à l'aise, ce qui confirme que la conscience grammaticale chez les étudiants de première année LMD est encore en cours de construction.

Cela peut être dû à des représentations sociales ambiguës de la langue française, à des lacunes antérieures, ou à des pratiques d'enseignement insuffisamment orientées vers la réflexion grammaticale.

### Question 5: Conscience et gestion des erreurs linguistiques



**FIGURE 26 : CONSCIENCE ET GESTION DES ERREURS LINGUISTIQUES**

Le graphique présente les réponses des étudiants à la question : "Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il de prendre conscience de vos erreurs ?"

- **88 %** des étudiants déclarent être conscients de leurs erreurs lorsqu'ils s'expriment en français.
- **12 %** affirment ne pas en prendre conscience.

### Interprétation

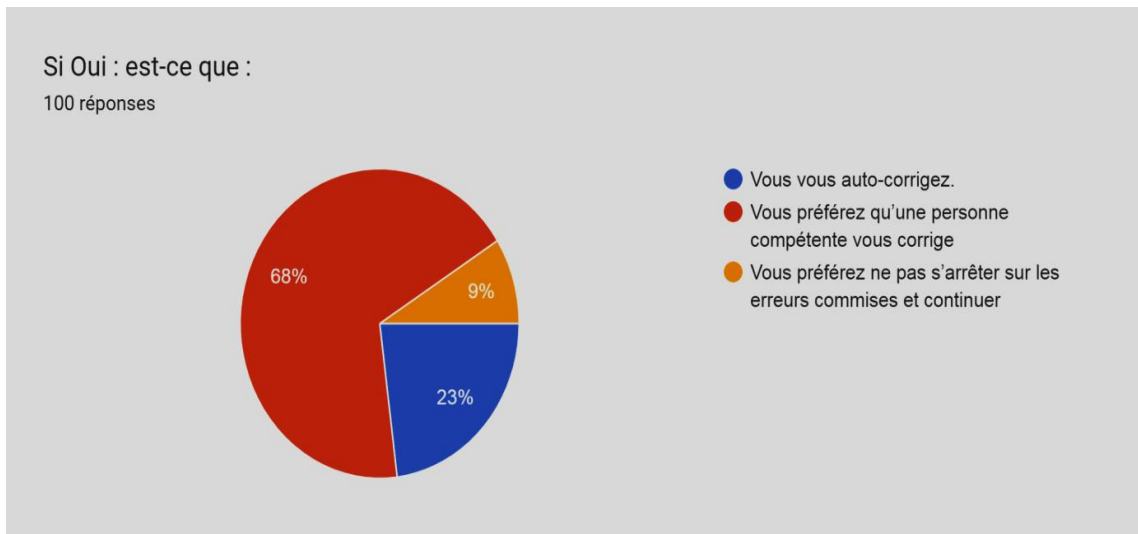
Ces résultats sont encourageants, car ils montrent que la majorité des étudiants possèdent une conscience linguistique active. Cette capacité à identifier ses propres erreurs est essentielle pour améliorer sa maîtrise d'une langue étrangère.

Cependant, le fait que 12 % des étudiants ne soient pas conscients de leurs erreurs peut être attribué à plusieurs facteurs :

- 1. Manque de maîtrise des règles linguistiques :** Sans une bonne connaissance des structures grammaticales et lexicales, il est difficile de repérer ses propres fautes.
- 2. Faible vigilance métalinguistique :** Certains étudiants ne prêtent peut-être pas suffisamment attention à la forme de leur discours lorsqu'ils s'expriment.

**3. Absence d'habitude de correction :** Si les étudiants ne sont pas encouragés à relire, réécouter ou analyser leur propre production, leur conscience des erreurs reste limitée.

**Question:** Correction des erreurs



**FIGURE 27 : CORRECTION DES ERREURS**

**Commentaire:**

Ce graphique illustre les préférences des étudiants lorsqu'ils prennent conscience de leurs erreurs en français.

- **68 %** des étudiants préfèrent qu'une personne compétente les corrige.
- **23 %** s'auto-corrigent.
- **9 %** préfèrent ne pas s'arrêter sur les erreurs et continuer.

**Interprétation :**

Ces résultats soulignent l'importance des représentations sociales dans la conscience linguistique des étudiants de FLE. La forte préférence pour une correction externe (68 %) peut être expliquée par plusieurs facteurs :

**1. Une perception de l'autorité linguistique :** Les étudiants considèrent souvent que seule une personne qualifiée (enseignant, locuteur natif) est en mesure de leur fournir une correction fiable.

**2. Un manque de confiance en leur propre compétence linguistique :** Le faible taux d'auto-correction (23 %) peut indiquer que les étudiants ne se sentent pas assez sûrs de leurs connaissances grammaticales et lexicales pour se corriger eux-mêmes.

**3. L'impact des représentations sociales du français :** Si le français est perçu comme une langue prestigieuse et difficile, cela peut renforcer l'idée que seul un expert peut aider à améliorer la maîtrise de la langue.

**4. Une attitude d'apprentissage passive chez certains étudiants :** Les 9 % qui préfèrent ne pas s'arrêter sur les erreurs peuvent être influencés par une vision où la communication prime sur la correction linguistique, ou bien par un manque de motivation à s'améliorer.

Ces résultats indiquent une dépendance importante à la correction externe, ce qui peut traduire un manque de confiance des étudiants en leur propre compétence linguistique. La faible proportion d'auto-correction montre que leur conscience linguistique est influencée par une perception de l'autorité linguistique et une crainte de l'erreur.

Pour renforcer leur autonomie, il serait bénéfique de les encourager à développer des stratégies d'auto-correction et à percevoir l'erreur comme un levier d'apprentissage plutôt qu'un obstacle.

Donc, ces résultats nous montrent que les représentations sociales du français influencent la façon dont les étudiants perçoivent leur apprentissage et leur rapport à l'erreur. Un travail sur l'autonomie et la confiance en soi pourrait améliorer leur conscience linguistique.

### Question 6: Stratégies de compensation en cas de manque lexical

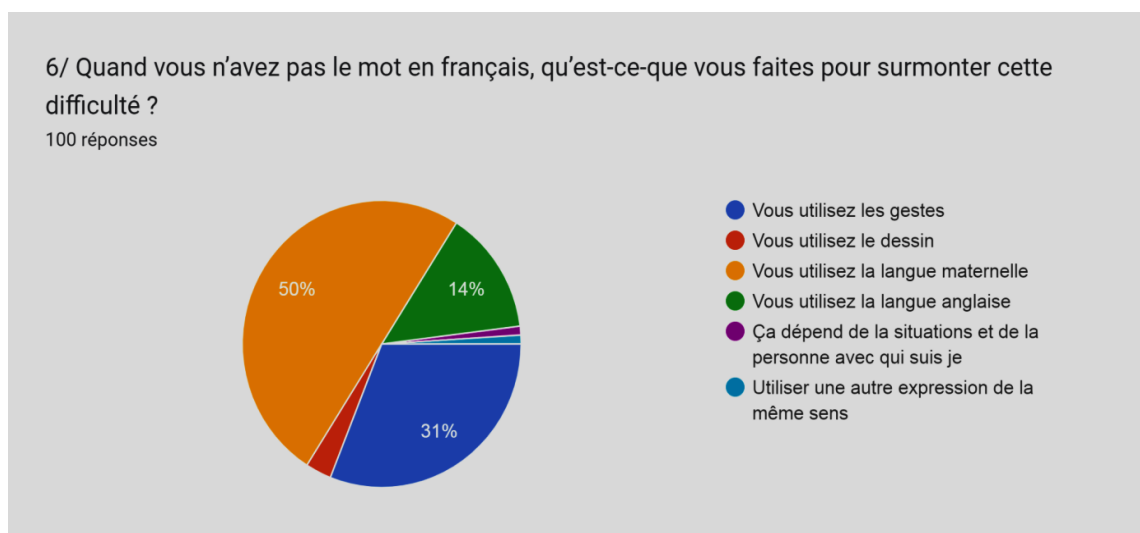


FIGURE 28 : STRATEGIES DE COMPENSATION EN CAS DE MANQUE LEXICAL

## CHAPITRE II: Analyse du questionnaire

Ce graphique met en évidence les stratégies adoptées par les étudiants lorsqu'ils manquent de vocabulaire en français. 50 % d'entre eux recourent à leur langue maternelle, tandis que 31 % utilisent les gestes. Les autres stratégies, comme l'usage de l'anglais 14 %, le dessin ou la reformulation, sont minoritaires.

### Interprétation

Le recours à la langue maternelle témoigne d'une forte dépendance aux acquis linguistiques initiaux, ce qui peut être dû à une représentation du français comme une langue étrangère difficile ou secondaire dans leur environnement. Cela reflète aussi un manque de spontanéité dans le passage d'une langue à une autre, signe d'une conscience linguistique en développement.

L'usage des gestes en deuxième position peut traduire une compensation intuitive face à une insécurité lexicale. Cette tendance montre que les étudiants privilégient une approche pragmatique de la communication plutôt qu'une réflexion sur la langue elle-même. Encourager la reformulation et l'expansion du vocabulaire en français pourrait renforcer leur autonomie et leur confiance linguistique.

### Question 7: Identification des emprunts linguistiques

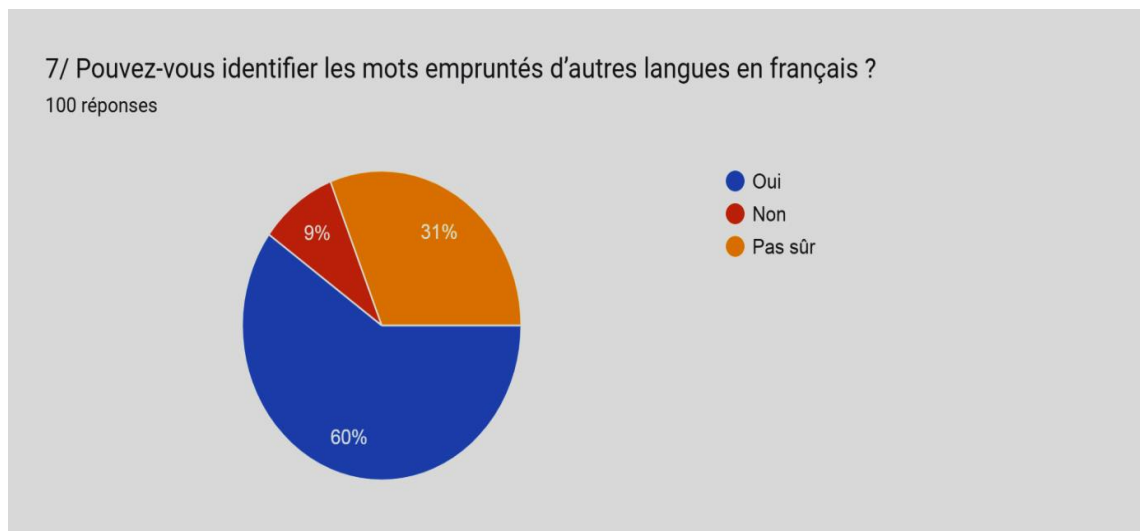


FIGURE 29 : IDENTIFICATION DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES

**Commentaire**

Le graphique révèle que 60 % des étudiants de FLE affirment pouvoir identifier les mots empruntés d'autres langues en français, tandis que 31 % ne sont pas sûrs et 9 % estiment ne pas en être capables.

**Interprétation**

La majorité d'étudiants (60 %) démontre une certaine conscience linguistique, puisqu'ils reconnaissent l'existence de mots empruntés à d'autres langues dans le français. Toutefois, la proportion significative de répondants qui ne sont pas sûrs (31 %) ou qui ne peuvent pas identifier ces emprunts (9 %) témoigne d'un manque de sensibilisation à la diversité des sources lexicales du français.

Cela peut s'expliquer par une approche d'apprentissage davantage centrée sur la norme et les règles grammaticales, au détriment d'une exploration plus large de la variabilité et de l'histoire de la langue. Pour y remédier, des activités ciblées sur les origines des mots et l'étymologie pourraient renforcer leur conscience linguistique et leur compréhension du caractère évolutif du français.

**Question 8: Impact de la conscience linguistique sur l'apprentissage**

Les réponses des étudiants à la question "*Pensez-vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage ?*" révèlent des perceptions variées concernant l'impact de la conscience linguistique sur leur apprentissage du français.

**Tableau (10) : récapitulatif des réponses: Impact de la conscience linguistique sur l'apprentissage**

<b>Catégorie</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Exemples de réponses</b>
<b>Perception positive</b>	65	- "Ça m'aide à apprendre." - "Je peux améliorer et corriger mes erreurs." - "Cela me rend plus attentif à la grammaire et au vocabulaire."
<b>Perception négative</b>	15	- "Le fait d'être trop conscient de ma façon d'écrire ou de parler me bloque." - "Ça me freine, car j'ai peur de faire des erreurs." - "Je me sens stressé(e) et timide quand je parle."

Catégorie	Nombre de réponses	Exemples de réponses
Perception mixte	20	- "Être conscient de ma façon de parler m'aide, mais peut aussi me freiner." - "Je pense que ça m'aide encore plus que ça me freine." - "Parfois ça me motive, parfois ça me bloque."

**Observations principales :**

• **Perception positive** : Un nombre significatif d'étudiants estiment que cette conscience les aide dans leur apprentissage. Ils mentionnent que cela leur permet de corriger leurs erreurs, d'améliorer leur confiance en eux et de développer leur propre style d'expression. Par exemple :

- "Avoir confiance en moi m'aide à améliorer mon niveau dans l'oral et l'écrit."
- "Cela m'aide à développer ma propre façon d'exprimer la langue française."

• **Perception négative** : Certains étudiants ressentent que cette conscience peut les freiner, notamment en augmentant leur anxiété ou leur peur de faire des erreurs, ce qui peut entraver leur expression orale ou écrite. Par exemple :

- "Le fait d'être trop consciente de ma façon d'écrire ou de parler me freine car j'ai peur de faire des erreurs et cela me bloque dans mon apprentissage."
- "Je me sens timide et stressée."

• **Perception mixte** : D'autres reconnaissent à la fois les avantages et les inconvénients de cette conscience, suggérant qu'elle peut être bénéfique pour l'auto-correction, mais également source de blocages si elle est excessive. Par exemple :

- "Être conscient de ma façon de parler m'aide, mais peut aussi me freiner."
- "Je pense que ça m'aide encore plus que ça me freine."

La conscience linguistique, définie comme la capacité à réfléchir sur la langue et son utilisation, joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. Elle permet aux apprenants de reconnaître et de corriger leurs erreurs, favorisant ainsi une progression continue. Cependant, une conscience excessive peut entraîner une anxiété linguistique, conduisant à une inhibition de l'expression orale ou écrite.

### **Commentaire et interprétation :**

La majorité des étudiants perçoivent positivement la conscience de leur manière d'écrire ou de parler en français, estimant qu'elle favorise leur apprentissage. Cette conscience leur permet de corriger leurs erreurs, d'améliorer leur confiance en eux et de développer un style personnel. Cependant, une proportion notable d'étudiants ressent une gêne ou une inhibition liée à cette conscience, souvent en raison de la peur de commettre des erreurs ou du stress associé à l'expression en langue étrangère. D'autres encore reconnaissent à la fois les avantages et les inconvénients de cette conscience, suggérant qu'elle peut être bénéfique pour l'auto-correction tout en étant potentiellement source de blocages si elle est excessive.

En conclusion, la conscience de sa manière d'écrire ou de parler en français joue un rôle complexe dans l'apprentissage. Lorsqu'elle est équilibrée, elle peut être un atout majeur pour l'amélioration des compétences linguistiques. Cependant, si elle est excessive, elle peut devenir un obstacle. Il est donc crucial de guider les étudiants vers une auto-perception saine et constructive de leurs compétences linguistiques.

### **Interprétation détaillée : L'effet double de la conscience linguistique**

Les résultats montrent que la conscience linguistique a un double effet sur les apprenants :

1. Un effet positif → Elle favorise l'amélioration de la langue.
2. Un effet négatif → Elle peut créer un blocage psychologique.

#### **1. La conscience linguistique comme un moteur d'apprentissage**

##### **Pourquoi est-elle bénéfique ?**

- Elle aide les étudiants à prendre du recul sur leurs erreurs et à les corriger.
- Elle leur permet de développer une meilleure maîtrise grammaticale et lexicale.
- Elle renforce leur capacité d'auto-correction, ce qui est essentiel pour progresser en autonomie.
- Elle améliore leur confiance sur le long terme, car ils voient leurs progrès.

Exemple d'un bon impact :

Une étudiante qui se relit après avoir écrit un texte en français peut repérer ses fautes, les corriger et retenir les bonnes structures grammaticales pour ses prochaines rédactions.

## **2. La conscience linguistique comme un frein**

Pourquoi certains étudiants la perçoivent-ils négativement ?

- Elle peut créer un stress excessif, rendant l'expression orale et écrite difficile.
- Elle développe parfois une peur de l'erreur, ce qui pousse certains apprenants à éviter de parler ou d'écrire.
- Elle peut mener à une auto-censure excessive, où l'étudiant hésite trop longtemps avant de s'exprimer.

Exemple d'un blocage :

Un étudiant qui a peur de mal prononcer un mot en français peut éviter de participer en classe, ce qui ralentit son apprentissage et limite ses progrès à l'oral.

### **Comment transformer cette conscience en un atout ?**

L'objectif est de transformer cette conscience linguistique en un élément positif, sans qu'elle devienne un frein. Voici quelques solutions pédagogiques :

#### **1. Valoriser l'erreur comme une étape normale d'apprentissage**

➡ Expliquer aux étudiants que faire des erreurs est une étape naturelle et essentielle dans l'acquisition d'une langue.

#### **2. Encourager la prise de parole sans peur du jugement**

➡ Mettre en place des activités orales interactives, comme des jeux de rôle, des débats et des discussions en binôme, pour habituer les étudiants à s'exprimer librement.

#### **3. Favoriser un environnement bienveillant**

➡ Les enseignants doivent adopter une posture encourageante, en soulignant les réussites des apprenants plutôt que leurs fautes.

#### **4. Proposer des stratégies d'auto-correction progressives**

➡ Apprendre aux étudiants à se corriger en plusieurs étapes : d'abord le sens global, puis la grammaire et enfin l'orthographe.

#### **5. Encourager l'écriture et la lecture en autonomie**

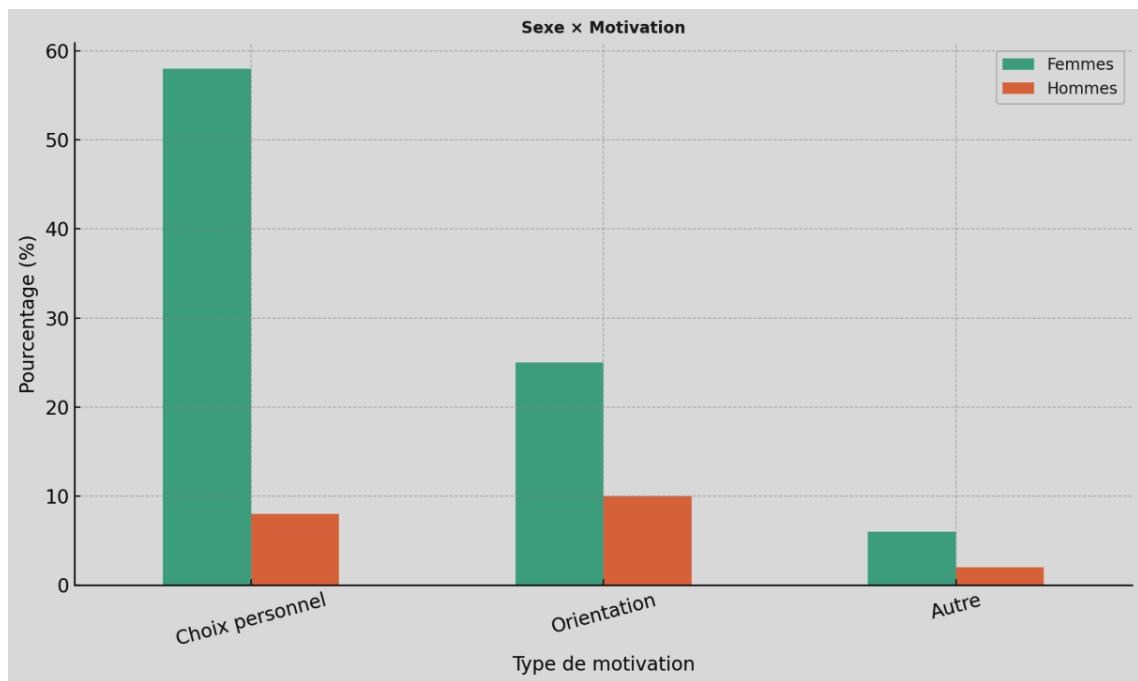
➡ Inciter les étudiants à tenir un journal en français, à lire régulièrement et à écouter des podcasts pour renforcer leur confiance linguistique.

### **3. Analyse croisée des résultats du questionnaire**

La présente section propose une lecture croisée des résultats issus du questionnaire administré aux étudiants de première année LMD de la filière de Français Langue Étrangère. L'objectif de cette analyse est de mettre en lumière les relations existant entre les variables sociodémographiques, motivationnelles, linguistiques et représentationnelles afin de dégager des tendances significatives quant à l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique. Ces croisements permettent de dépasser la simple description statistique pour comprendre les dynamiques profondes qui régissent les attitudes et les pratiques des apprenants de FLE dans le contexte universitaire algérien.

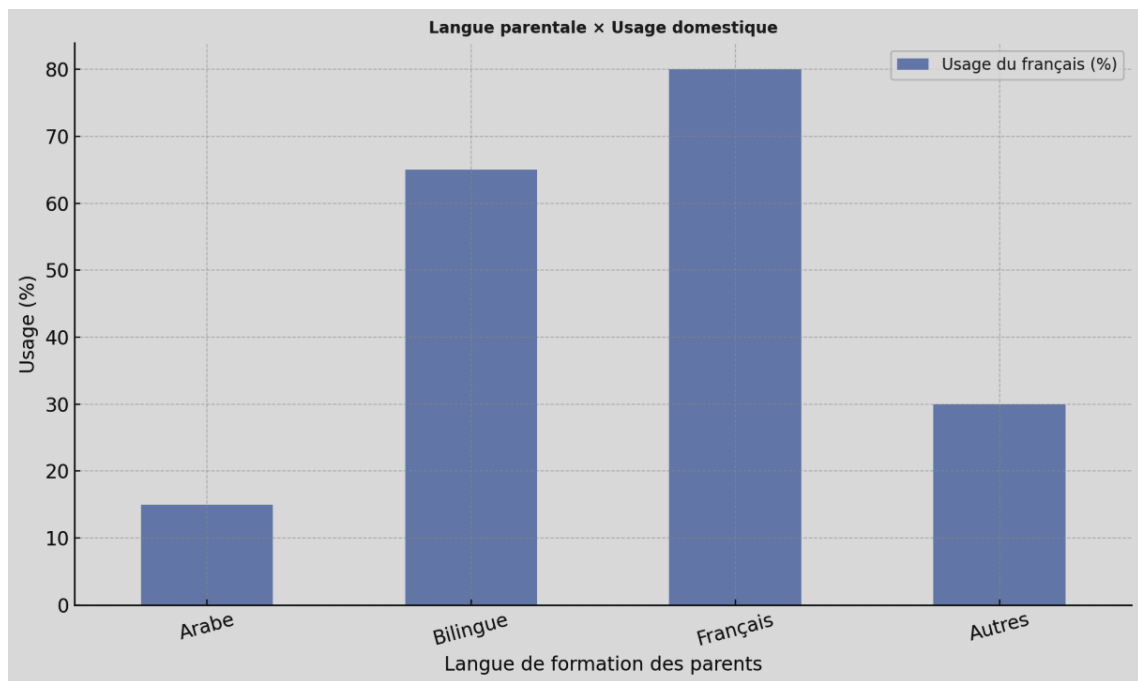
#### **3.1. Données sociologiques et familiales**

Le premier croisement entre le **sexe** et la motivation d'entrée dans la filière montre que la forte féminisation de l'échantillon (près de 89 %) est associée à une motivation plus affirmée. La majorité des étudiantes ont choisi la filière de français par conviction personnelle ou par goût pour la langue et la culture française. À l'inverse, les quelques étudiants masculins présents dans le groupe sont proportionnellement plus nombreux à avoir été orientés par défaut. Ce constat confirme une tendance observée dans les formations en lettres et langues : la motivation féminine est davantage liée à un projet identitaire et culturel, tandis que la motivation masculine s'inscrit souvent dans une logique d'orientation contrainte. Ces observations suggèrent que le genre n'influence pas seulement la distribution des effectifs, mais aussi la nature de l'engagement linguistique et le rapport symbolique à la langue.

**FIGURE 30: SEXE ET MOTIVATION**

Le second croisement entre la langue de formation des parents et l'usage domestique du français révèle que les étudiants issus de familles bilingues (arabe-français) déclarent une exposition plus fréquente au français dans la sphère privée, notamment dans la lecture, les discussions familiales ou la consommation de médias. À l'inverse, ceux dont les parents ont été formés exclusivement en arabe utilisent peu ou pas du tout le français à la maison. Ce lien entre capital linguistique familial et usage domestique confirme le rôle social de la langue comme marqueur de statut et comme vecteur d'ouverture culturelle.

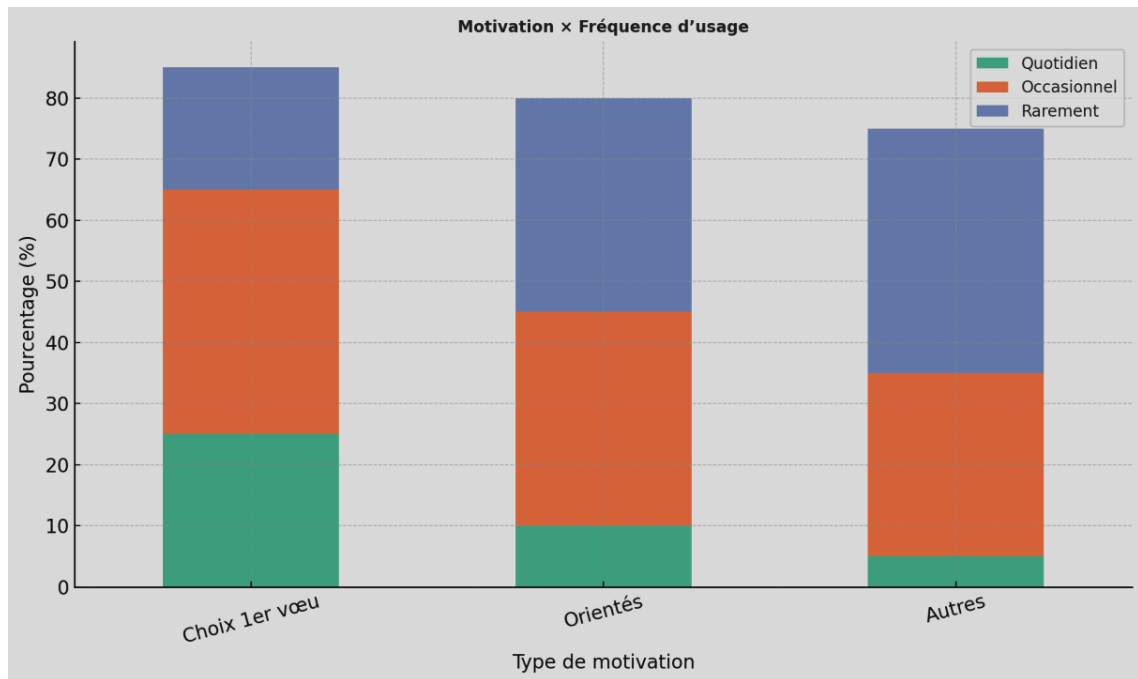
Les figures correspondantes illustrent ces croisements et mettent en évidence la corrélation directe entre le milieu linguistique familial et la pratique effective du français

**FIGURE 31 : LANGUE PARENTALE × USAGE DOMESTIQUE**

L'influence du milieu familial et la dimension genrée des effectifs expliquent une partie des différences observées dans les représentations et les usages. L'université se trouve investie d'un rôle de compensation du capital linguistique manquant, devenant ainsi un espace majeur de construction de la conscience linguistique.

### 3.2. Motivation et rapport à la filière

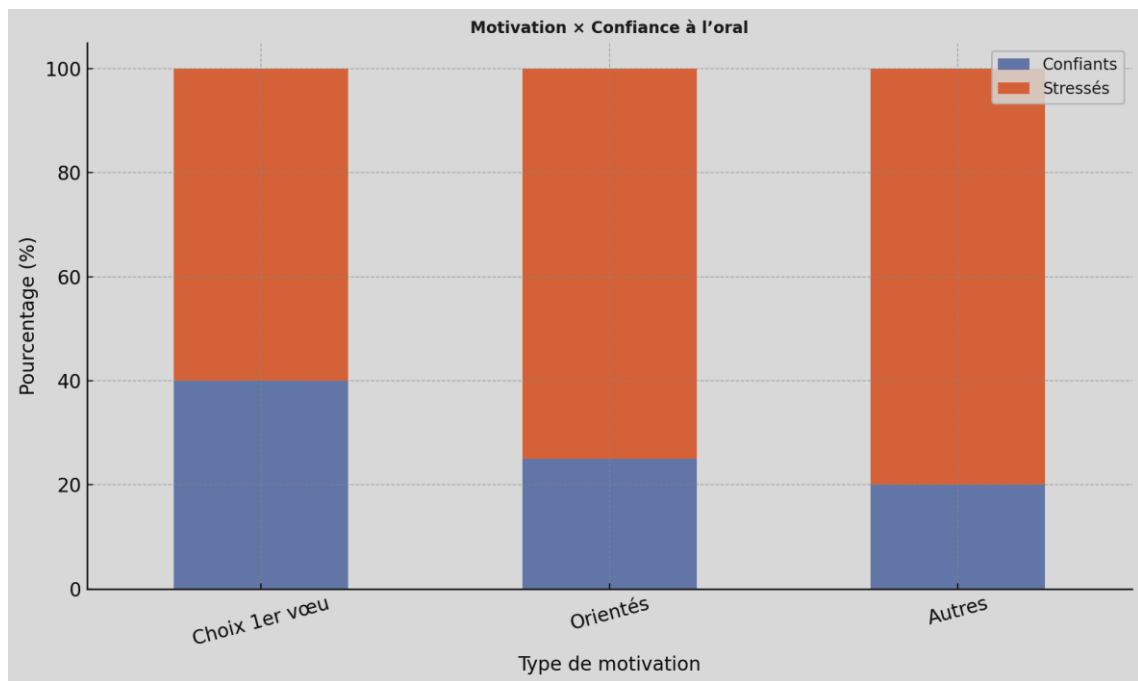
Le croisement entre la motivation d'entrée et la fréquence d'usage du français hors cours révèle une contradiction intéressante : bien que 58 % des étudiants déclarent avoir choisi la filière de français par premier vœu, seuls 20 % utilisent réellement le français de manière quotidienne. La majorité (38 %) le pratique seulement quelques fois par semaine, souvent dans des contextes académiques. Cela indique que la motivation déclarée est plus symbolique que pratique. Le français est perçu comme une langue valorisée socialement, mais peu présente dans les interactions quotidiennes, ce qui crée une distance entre le désir d'apprendre et la pratique effective.



**FIGURE 32: MOTIVATION × FREQUENCE D'USAGE**

Un autre croisement significatif relie la motivation à la confiance à l'oral. Même parmi les étudiants motivés, une proportion élevée (environ 60 %) se déclare gênée ou stressée lors de la prise de parole. Cette tension entre motivation et anxiété linguistique traduit une conscience métalinguistique élevée : les apprenants savent qu'ils doivent maîtriser la langue pour être légitimes, mais la peur de l'erreur freine leur spontanéité.

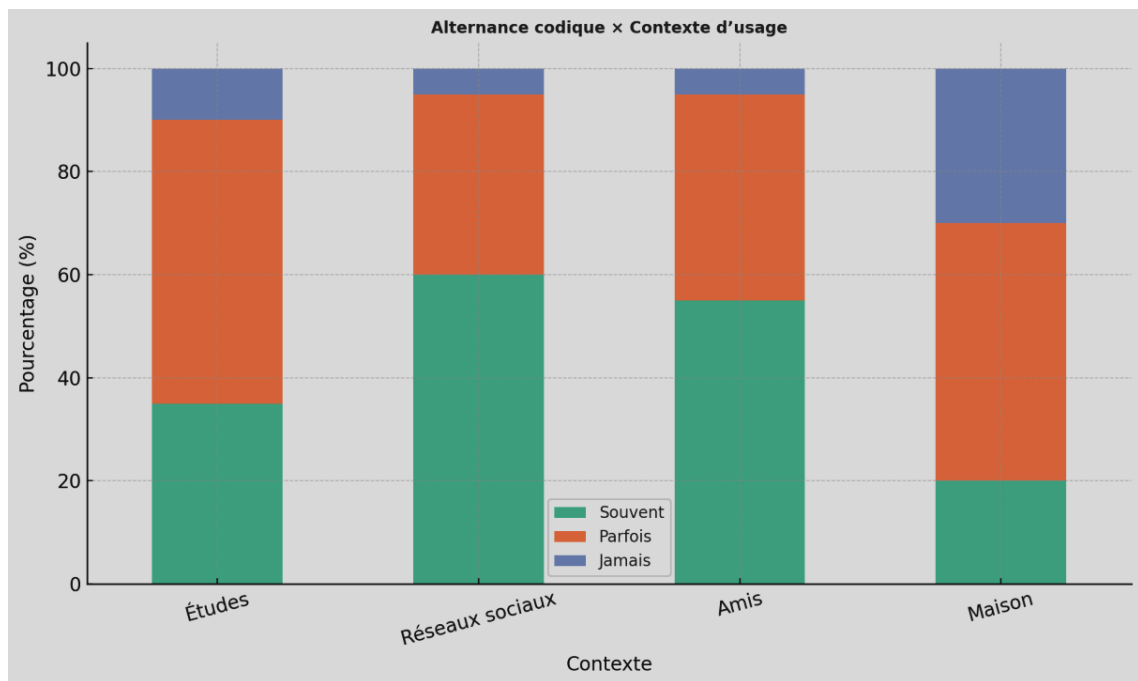
Les figures afférentes montrent clairement que la motivation initiale ne garantit pas une aisance communicative. Elles soulignent le besoin de renforcer la confiance à l'oral par des pratiques continues et des contextes d'expression sécurisés.

**FIGURE 33: MOTIVATION × CONFIANCE A L'ORAL**

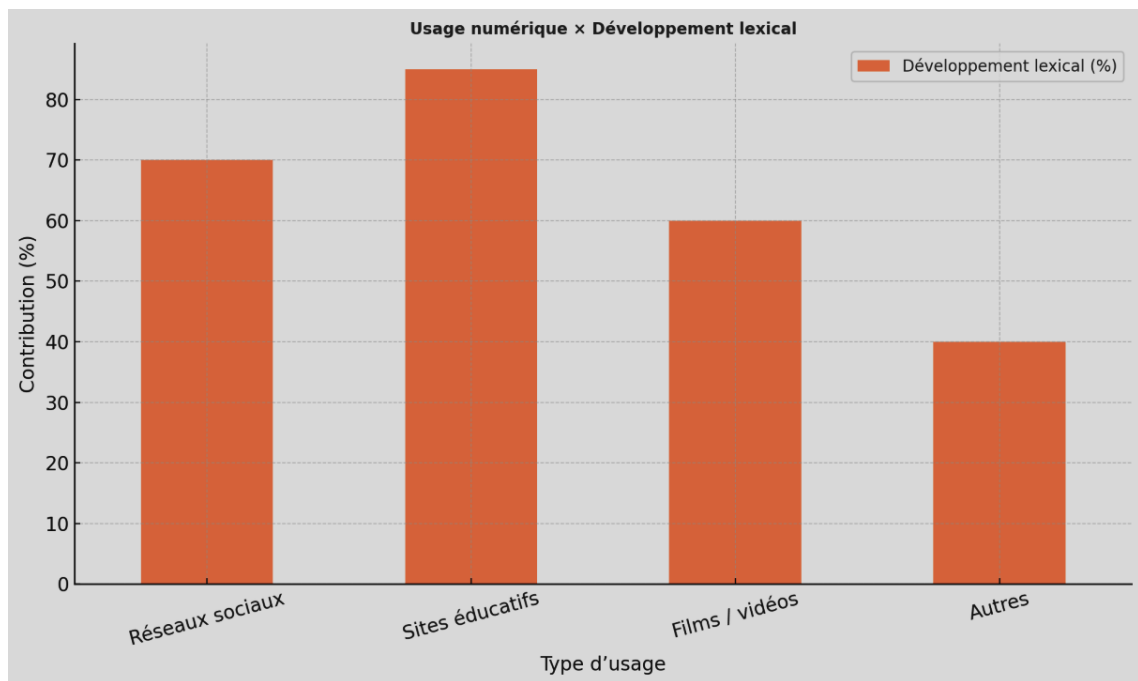
Ces croisements confirment que la motivation n'a de sens que si elle est soutenue par des opportunités d'usage. L'enseignant de FLE doit donc créer des environnements pédagogiques où la langue devient un outil d'interaction, et non seulement un objet d'étude.

### 3.3. Usage et pratiques linguistiques

L'analyse croisée de l'alternance codique avec le contexte d'usage montre que les étudiants alternent davantage entre le français et l'arabe dans les conversations informelles — notamment avec les amis ou sur les réseaux sociaux — que dans les situations académiques. L'alternance codique n'est donc pas un signe d'insécurité linguistique, mais une stratégie d'adaptation et d'efficacité communicationnelle. Les étudiants choisissent spontanément le code le plus approprié selon le contexte, ce qui reflète une véritable compétence plurilingue.

**FIGURE 34: ALTERNANCE CODIQUE × CONTEXTE D'USAGE**

Un second croisement relie l'usage numérique du français au développement lexical. Une majorité d'étudiants (62 %) reconnaît utiliser le français sur les réseaux sociaux ou pour consulter des contenus culturels. Ces usages, bien que non académiques, jouent un rôle important dans l'enrichissement lexical et la familiarisation avec la langue contemporaine. Cependant, le vocabulaire mobilisé reste souvent informel ou influencé par des anglicismes. Ce constat invite à une didactisation des pratiques numériques pour transformer l'exposition passive en apprentissage actif.



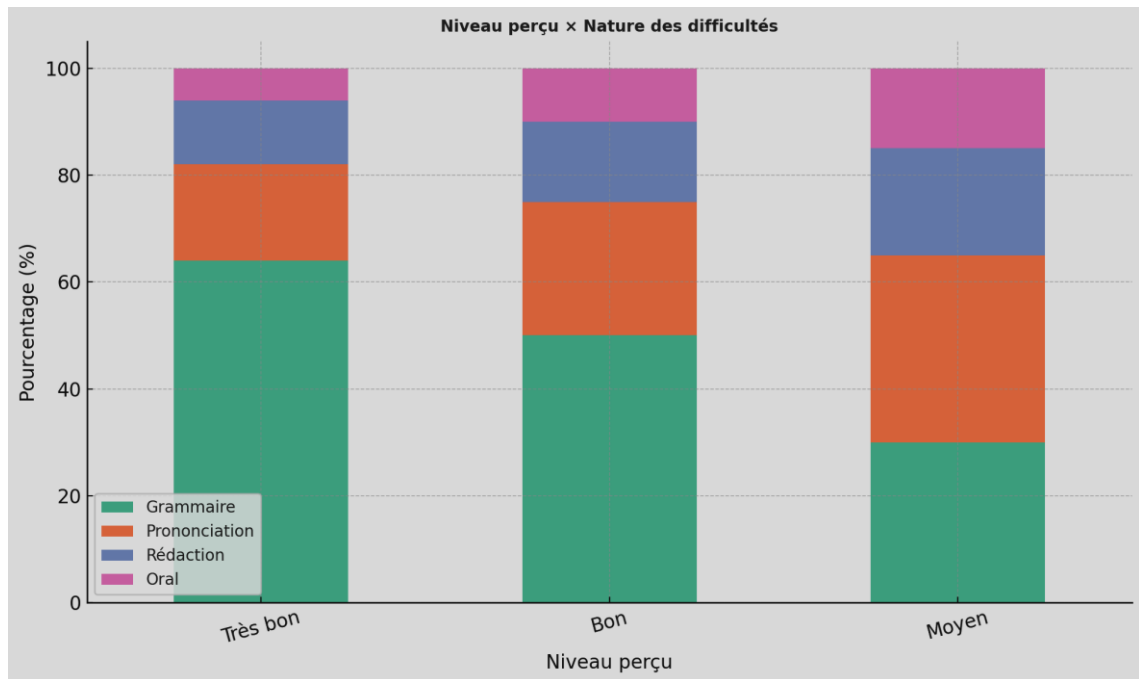
**FIGURE 35: USAGE NUMERIQUE × DEVELOPPEMENT LEXICAL**

Les figures de cette partie illustrent ces croisements : elles montrent une forte utilisation du français dans les espaces numériques, parallèlement à une alternance codique équilibrée entre arabe et français selon le registre de communication.

L'usage social et numérique du français reflète une compétence plurilingue vivante. Plutôt que de combattre l'alternance codique, la didactique du FLE devrait l'intégrer comme support de réflexion linguistique et culturelle.

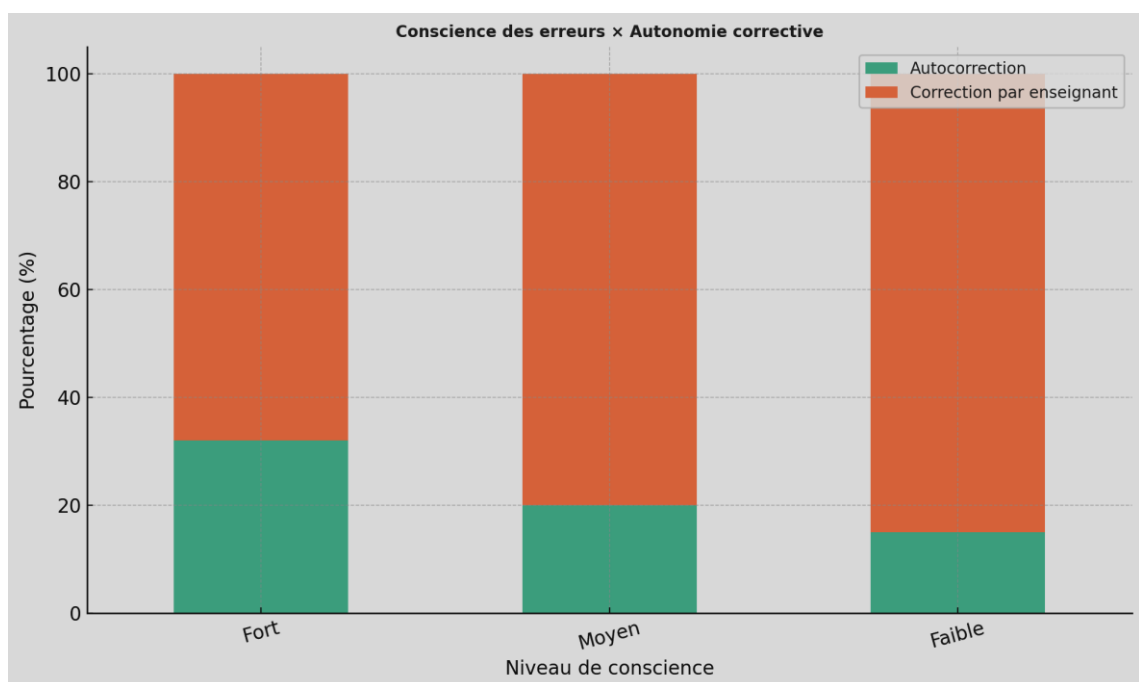
### **3.4. Compétences et difficultés linguistiques**

Le croisement entre le niveau perçu et la nature des difficultés linguistiques confirme la prédominance de la grammaire comme principale source d'obstacle, y compris chez les étudiants qui s'estiment de niveau « bon » ou « très bon ». Cette conscience grammaticale traduit une forte internalisation des normes scolaires et un rapport très codifié à la langue française. Les apprenants valorisent la correction formelle plus que la fluidité ou la spontanéité communicative. Ce phénomène illustre une conscience linguistique essentiellement normative, centrée sur la conformité aux règles.



**FIGURE 36: NIVEAU PERÇU × NATURE DES DIFFICULTES**

Le second croisement relie la conscience des erreurs à l'autonomie corrective. Si 88 % des étudiants affirment remarquer leurs erreurs, seuls 32 % entreprennent spontanément de les corriger. Les autres préfèrent une validation ou une correction par l'enseignant. Ce rapport de dépendance révèle une conception hiérarchique du savoir linguistique : la norme ne peut être validée que par l'expert



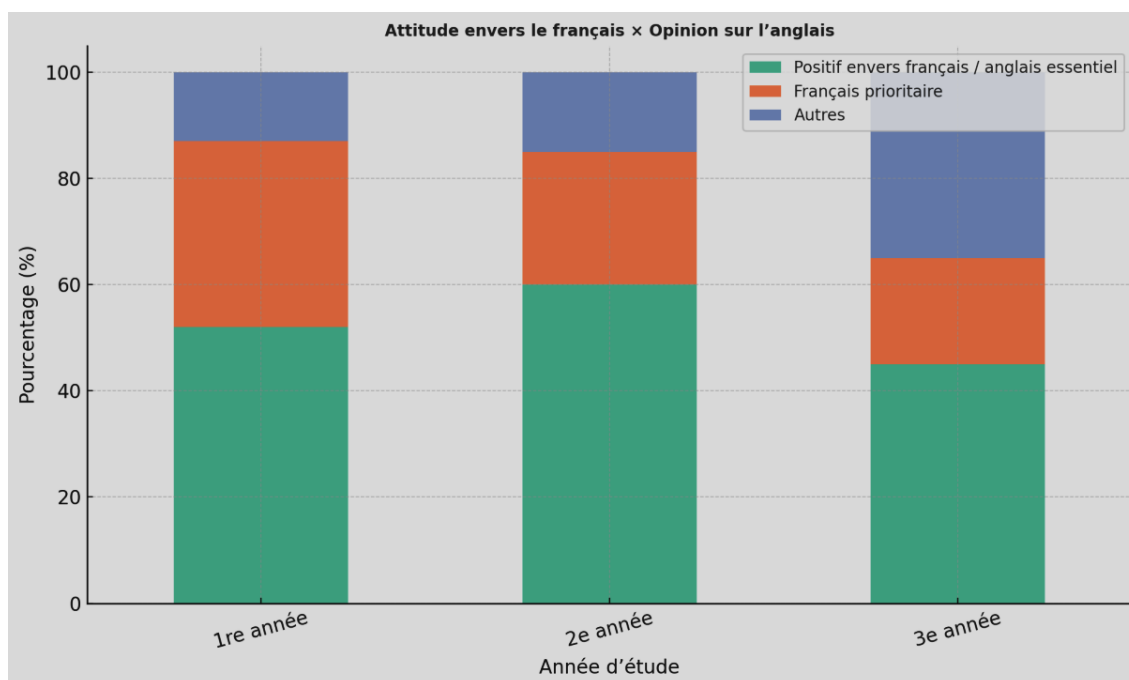
**FIGURE 37: CONSCIENCE DES ERREURS × AUTONOMIE CORRECTIVE**

Les figures correspondantes montrent cette tension entre conscience et autonomie, suggérant la nécessité de dispositifs pédagogiques qui encouragent l’auto-correction progressive (journaux linguistiques, feedback en binôme, etc.).

La conscience linguistique des étudiants est réelle mais sous contrôle externe. Pour la renforcer, il faut passer d’une conscience de l’erreur à une conscience de la régulation, en introduisant des pratiques réflexives où l’étudiant devient acteur de sa progression.

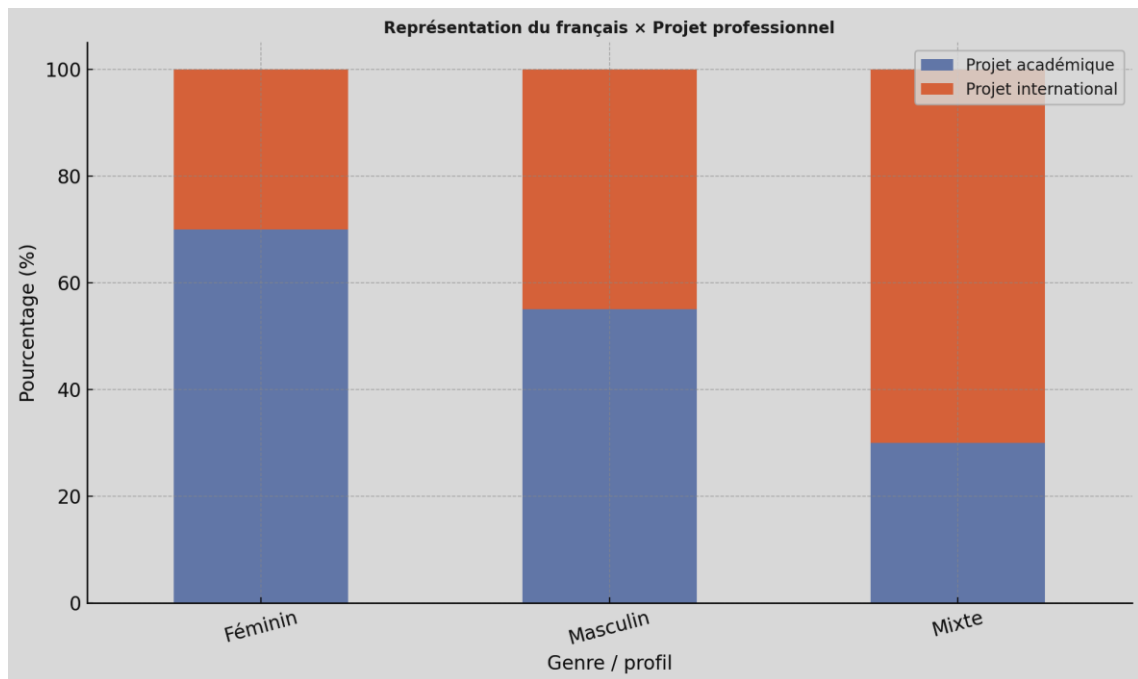
### 3.5. Attitudes et représentations linguistiques

Les croisements effectués dans cette partie mettent en évidence la complexité des représentations du français dans un contexte de réformes éducatives favorisant l’anglais. D’une part, l’attitude envers le français reste globalement positive (69 % d’évolution favorable) ; d’autre part, la majorité (52 %) considère l’anglais comme essentiel pour les perspectives professionnelles. Le croisement entre ces deux variables montre que les étudiants adoptent une vision complémentaire : le français conserve une valeur culturelle et identitaire, tandis que l’anglais incarne la modernité et la mobilité internationale.



**FIGURE38: ATTITUDE ENVERS LE FRANÇAIS × OPINION SUR L'ANGLAIS**

Un autre croisement, entre la **représentation du français** et le **projet professionnel**, révèle que ceux qui se destinent à l'enseignement ou à la recherche linguistique privilégient le français comme langue principale, tandis que ceux qui envisagent des carrières à dimension internationale valorisent davantage l'anglais. Ce constat souligne la coexistence de deux systèmes de valeurs linguistiques, non antagonistes mais complémentaires.



**FIGURE 39: REPRESENTATION DU FRANÇAIS × PROJET PROFESSIONNEL**

Les figures de cette partie illustrent cette dualité : elles montrent une évolution positive de la perception du français, accompagnée d'une reconnaissance pragmatique du rôle croissant de l'anglais dans les trajectoires professionnelles.

Les représentations linguistiques des étudiants traduisent une ouverture plurilingue. Le défi du FLE à l'université n'est donc plus de défendre le français contre l'anglais, mais de construire une compétence plurilingue harmonieuse et contextualisée.

### Synthèse

L'ensemble de ces croisements met en évidence une articulation claire entre représentations sociales, motivations, pratiques et conscience linguistique. Les étudiants perçoivent le français comme une langue de savoir et de distinction, mais leur rapport reste

marqué par une distance affective et une insécurité d'usage. Cette conscience linguistique « sous tension » s'explique par la coexistence d'un idéal normatif fort et d'une pratique limitée.

Les représentations sociales jouent ici un double rôle : moteur et frein. Elles motivent l'engagement initial (prestige, valeur culturelle), mais alimentent aussi l'anxiété communicative (peur de l'erreur, dépendance à la norme). L'enjeu pédagogique consiste donc à transformer ces représentations en leviers de confiance et d'autonomie.

L'usage numérique, l'alternance codique et la double exposition au français et à l'anglais ouvrent de nouvelles perspectives didactiques : ils montrent que les étudiants développent déjà des compétences plurilingues qu'il convient d'exploiter. Le français n'est plus la seule langue du savoir, mais reste la langue de l'identité académique. L'anglais, quant à lui, devient un outil de mobilité et d'avenir.

En définitive, l'analyse croisée des résultats du questionnaire confirme que la conscience linguistique des apprenants est intimement liée à leurs représentations sociales. Le travail réflexif sur ces représentations — à travers la discussion, la dédramatisation de l'erreur et l'ouverture au plurilinguisme — constitue la clé pour former des locuteurs autonomes, confiants et conscients de leurs pratiques linguistiques.

### **4. Discussion des résultats**

Les résultats du questionnaire révèlent des tendances significatives concernant les représentations sociales de la langue française et leur impact sur la conscience linguistique des étudiants de première année LMD de FLE à l'Université de Biskra.

D'abord, les données socio-démographiques montrent que la majorité des étudiants proviennent de familles dont les parents possèdent un niveau d'étude moyen ou secondaire, avec une formation majoritairement en arabe. Ce contexte socioculturel explique en partie la perception du français comme langue « scolaire » et « imposée », plutôt que comme langue naturellement intégrée au quotidien. Cette observation rejoint les analyses de Calvet, qui souligne que la transmission familiale joue un rôle déterminant dans la construction des attitudes linguistiques. (CALVET, 1999, p. 45)

En ce qui concerne la motivation et l'usage du français, les étudiants utilisent rarement le français en dehors des cours. Les contextes d'utilisation restent limités (études, réseaux sociaux), alors que la communication familiale et amicale repose essentiellement sur l'arabe.

Ce constat met en évidence la marginalisation du français dans la sphère sociale des apprenants. De plus, le ressenti en classe confirme un rapport ambivalent : si certains étudiants se disent « à l'aise », une majorité éprouve du stress ou préfère éviter de parler. Cela illustre le phénomène d'insécurité linguistique, où la peur de l'erreur freine la prise de parole. (LABOV, 1972, p. 241).

La hiérarchie des langues révèle une montée nette de l'anglais. Les étudiants considèrent l'anglais comme plus important et plus utile pour leur avenir, alors que le français est souvent classé en deuxième position. Néanmoins, l'arabe garde une place affective forte, confirmant son statut identitaire. Ces résultats concordent avec les travaux de Benrabah, qui décrivent la coexistence conflictuelle entre l'arabe, le français et l'anglais dans le paysage linguistique algérien. (BENRABAH, 2014, p. 78).

Du point de vue de la conscience linguistique, plusieurs indicateurs apparaissent faibles : difficultés généralisées en grammaire et en prononciation, faible attention aux structures lors de la lecture, recours fréquent à la traduction depuis l'arabe ou à des stratégies de contournement (gestes, emprunts). Cependant, une partie des étudiants manifeste une volonté d'amélioration par des efforts réguliers et l'auto-correction. Cela démontre que la conscience linguistique n'est pas homogène : elle varie en fonction des représentations et de la motivation.

Enfin, les réformes éducatives influencent fortement les représentations. Une majorité d'étudiants se montre favorable à la montée de l'anglais et estime que cette langue offre davantage d'opportunités à l'international. Certains considèrent même que l'anglais devrait remplacer progressivement le français dans l'enseignement. Cette évolution confirme l'idée que les politiques linguistiques récentes en Algérie renforcent les repositionnements identitaires et utilitaristes des langues. (GRANDGUILLAUME, 2004).

Ainsi, les résultats du questionnaire mettent en évidence un paradoxe : les étudiants sont inscrits dans une filière de français, mais leurs représentations sociales tendent à affaiblir leur motivation et leur conscience linguistique vis-à-vis de cette langue.

Ces résultats confirment notre hypothèse principale : les représentations sociales jouent un rôle décisif dans le développement ou l'affaiblissement de la conscience linguistique. Lorsque le français est perçu comme utile et prestigieux, l'étudiant manifeste une meilleure attention et une plus grande volonté de progresser. En revanche, lorsque la langue est jugée compliquée

ou dépassée, la conscience linguistique s'affaiblit et les stratégies d'apprentissage deviennent limitées.

En conclusion, cette enquête quantitative permet d'avoir une vue d'ensemble claire des tendances générales. Elle sera complétée, dans le chapitre suivant, par l'analyse qualitative des entretiens, qui viendra nuancer et approfondir la compréhension des représentations sociales et de leurs effets sur la conscience linguistique.

### **Conclusion**

L'analyse des résultats du questionnaire administré aux étudiants de première année LMD de FLE à l'Université de Biskra met en évidence la complexité du rapport que ces apprenants entretiennent avec la langue française. Les données recueillies révèlent une tension constante entre héritage linguistique, exigences académiques et réalités sociolinguistiques contemporaines. Si la majorité des étudiants reconnaissent l'importance du français comme langue de savoir et de distinction culturelle, beaucoup d'entre eux manifestent également une distance affective et une insécurité d'usage qui entravent leur engagement linguistique.

Les résultats montrent d'abord que le contexte familial et scolaire joue un rôle déterminant dans la construction des représentations sociales. Les étudiants issus de milieux où le français est valorisé développent généralement une conscience linguistique plus affirmée, alors que ceux dont l'environnement est strictement arabophone considèrent le français comme une langue imposée, difficile ou étrangère à leur quotidien. Ce constat confirme que le capital linguistique transmis socialement influence profondément les attitudes d'apprentissage et la confiance linguistique.

Sur le plan motivationnel, les étudiants témoignent d'un intérêt réel pour le français, mais celui-ci reste souvent lié à la réussite universitaire plus qu'à un investissement identitaire. Le français est perçu comme une nécessité académique, tandis que l'anglais incarne de plus en plus la langue de l'avenir et de la mobilité internationale. Cette hiérarchie des langues traduit une évolution du paysage sociolinguistique algérien, où le plurilinguisme devient la norme, mais où le français voit son prestige symbolique concurrencé par l'anglais. Toutefois, une large proportion d'étudiants affirme que les deux langues doivent coexister, ce qui traduit une ouverture vers une vision complémentaire plutôt que concurrentielle des langues.

Les résultats relatifs à la conscience linguistique montrent que la majorité des étudiants possèdent une certaine sensibilité aux formes linguistiques (lexique, grammaire, orthographe), mais cette conscience demeure fragmentée et souvent passive. Si 88 % des étudiants affirment remarquer leurs erreurs, seuls 32 % entreprennent spontanément de les corriger. Cette dépendance à l'égard de la correction professorale révèle une conscience linguistique « sous contrôle externe », marquée par la peur de l'erreur et une faible autonomie réflexive. De plus, la prédominance des difficultés grammaticales et phonologiques témoigne d'un manque d'assurance et d'un besoin d'accompagnement dans la structuration du savoir linguistique.

Par ailleurs, les réformes éducatives récentes et la montée de l'anglais exercent une influence notable sur les représentations du français. Si une majorité d'étudiants adhèrent à l'idée d'un bilinguisme équilibré, d'autres perçoivent ces changements comme une menace pour la place du français. Ce climat de rivalité symbolique alimente parfois un sentiment d'instabilité identitaire et linguistique, renforçant les comportements d'évitement et la démotivation.

En somme, ce chapitre a permis de confirmer que les représentations sociales et la conscience linguistique des étudiants sont intimement liées : une représentation positive du français favorise une attitude d'apprentissage active et une meilleure attention à la langue, tandis qu'une perception négative ou utilitaire conduit à un désengagement progressif. L'enjeu didactique consiste dès lors à transformer ces représentations en leviers d'apprentissage, à travers une pédagogie valorisante, réflexive et adaptée au profil des apprenants. Le développement de la conscience linguistique doit s'appuyer sur des approches interactives, des activités de réflexion métalinguistique et des situations de communication réelles permettant à l'étudiant de se réappropriier la langue française comme espace de confiance, de compétence et d'identité.

# CHAPITRE III

## Analyse des entretiens semi- directifs

### **Introduction:**

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-directif a été choisi comme outil privilégié pour recueillir les perceptions et les expériences des étudiants de première année LMD en français langue étrangère. Contrairement au questionnaire, qui permet d'obtenir des données quantitatives et de mesurer certaines tendances générales, l'entretien donne accès à la subjectivité des apprenants et met en lumière la manière dont ils perçoivent la langue française, comment ils se l'approprient et quelles représentations sociales orientent leur attitude vis-à-vis de son apprentissage. Cet outil qualitatif constitue ainsi une véritable fenêtre sur les dynamiques internes des étudiants, en révélant non seulement leur rapport affectif et symbolique à la langue, mais aussi leur conscience linguistique en construction, avec ses forces et ses fragilités. En analysant ces entretiens, nous cherchons à mieux comprendre les liens entre les représentations sociales et la conscience linguistique, afin d'éclairer les obstacles et les leviers qui influencent l'apprentissage du français dans le contexte universitaire algérien actuel.

### **1. Présentation du corpus des entretiens**

L'échantillon retenu pour la conduite des entretiens est constitué de quinze étudiants, dont dix filles et cinq garçons, inscrits en première année Licence de français langue étrangère (LMD) à l'Université de Biskra. Le choix de ce nombre repose sur la logique d'une enquête qualitative où la profondeur de l'analyse prime sur l'ampleur numérique. En effet, quinze entretiens permettent à la fois de recueillir des discours riches et variés, tout en assurant une saturation des données : au-delà d'un certain seuil, les réponses deviennent redondantes et confirment les tendances déjà identifiées.

Les étudiants interrogés se distinguent par leur hétérogénéité de parcours scolaire et social. Certains ont grandi dans des environnements où le français était relativement présent (enseignement privé, filière scientifique, familles valorisant les langues étrangères), tandis que d'autres proviennent de milieux moins exposés, avec un rapport plus distancié à cette langue. Ces différences initiales influencent directement leurs représentations : le français peut être perçu tantôt comme une ressource prestigieuse et académique, tantôt comme un obstacle difficile à surmonter.

Au niveau sociodémographique, les participants ont un âge compris entre 18 et 20 ans, ce qui correspond au profil typique des primo-étudiants en Algérie. La majorité d'entre eux sont

issus de familles arabophones, avec parfois une pratique occasionnelle du tamazight ou de l'anglais dans l'entourage. Ces éléments contribuent à façonner leur rapport au français, entre proximité relative (héritée de la scolarité) et sentiment d'étrangeté ou de contrainte.

Ainsi, la diversité des profils réunis dans cet échantillon — marquée à la fois par le déséquilibre de genre (10 filles contre 5 garçons) et par la pluralité des parcours — permet de dégager un éventail large de représentations sociales et de manifestations de la conscience linguistique, oscillant entre valorisation, ambivalence et rejet. Cette pluralité constitue un atout méthodologique majeur pour explorer les enjeux de la recherche et rendre compte de la complexité des rapports qu'entretiennent les étudiants de FLE avec la langue française dans le contexte algérien actuel.

### **2. Thèmes émergents et analyse thématique**

L'entretien mené auprès des quinze étudiants a été construit autour de cinq axes complémentaires, permettant d'aborder de manière progressive et approfondie la question des représentations sociales et de la conscience linguistique.

Le premier axe s'intéresse aux représentations sociales de la langue française. Il comporte cinq questions qui explorent l'image générale que les étudiants se font du français, son utilité et son prestige, la perception de l'entourage, les attitudes personnelles à l'égard de cette langue, ainsi que l'influence de ces représentations sur leur participation en classe. L'objectif est de comprendre la manière dont la langue française est socialement et affectivement perçue par les étudiants et dans leur environnement.

Le deuxième axe porte sur l'attention et la réflexivité linguistique. À travers quatre questions, il examine la vigilance des étudiants à l'écrit et à l'oral, leur rapport aux fautes, leurs difficultés et points forts, ainsi que la comparaison qu'ils établissent avec leur langue maternelle. Cet axe cherche à évaluer le degré de conscience linguistique global et les stratégies spontanées mises en place pour progresser ou contourner les obstacles.

Le troisième axe approfondit l'analyse en ciblant les dimensions spécifiques de la conscience linguistique. Cinq sous-dimensions sont ici considérées : la conscience grammaticale et lexicale, la conscience syntaxique et métalinguistique, la conscience phonologique, la conscience pragmatique et enfin la conscience sociolinguistique. Ces aspects permettent d'identifier plus précisément les zones de maîtrise et de fragilité des étudiants.

Le quatrième axe est consacré au lien entre représentations sociales et conscience linguistique. Il comprend cinq questions qui visent à déterminer dans quelle mesure les représentations sociales du français influencent l'apprentissage et l'effort fourni, comment l'image positive ou négative de la langue impacte la motivation, quelle est la perception des réformes linguistiques récentes, et quelles stratégies les étudiants jugent utiles pour renforcer leur conscience linguistique. Cet axe est central, puisqu'il articule les deux notions-clés de la recherche.

Enfin, le cinquième axe correspond à la conclusion de l'entretien, où les étudiants ont été invités à s'exprimer librement. Deux questions leur ont permis d'ajouter des remarques personnelles et de proposer des améliorations pédagogiques concernant l'enseignement/apprentissage du français. Cette dernière partie ouvre une perspective réflexive et participative, en donnant directement la parole aux apprenants quant à leurs attentes et leurs besoins

### **3. Étude de cas (les discours des étudiants)**

Après avoir présenté la structure de l'entretien et les thématiques explorées, il convient désormais d'examiner en détail les propos recueillis auprès des quinze étudiants interrogés.

Les réponses, déjà organisées et synthétisées dans des tableaux analytiques individuels, constituent une base précieuse pour comprendre à la fois les représentations sociales qu'ils associent à la langue française et la manière dont se manifeste leur conscience linguistique en contexte universitaire. Cette étape vise à dépasser le simple relevé des réponses pour en proposer une lecture interprétative et critique. Elle permet de mettre en lumière les convergences, divergences et nuances qui traversent les discours des apprenants, tout en révélant le poids des représentations dans la dynamique de l'apprentissage du français langue étrangère.

**3.1. Analyse des réponses de l'étudiante (1)****A. Représentations sociales de la langue française**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q1.</b> Image du français	L'étudiante perçoit la langue française comme <i>difficile mais importante</i> . On note une ambivalence fréquente dans les représentations sociales : prestige linguistique vs. barrière de complexité.
<b>Q2.</b> Utilité / prestige	Elle qualifie le français de <i>langue très utilisée</i> dans son domaine et de <i>prestigieuse</i> , ce qui montre une valeur instrumentale et symbolique reconnue à la langue.
<b>Q3.</b> Représentation de l'entourage	Elle rapporte que son entourage trouve le français difficile et peu important ( <i>langue de l'université, pas du monde</i> ). Il y a ici un décalage entre ses représentations personnelles positives et celles, négatives, de son environnement social, ce qui peut générer un conflit sociolinguistique interne.
<b>Q4.</b> Attitude personnelle	Elle affirme aimer le français, mais souffre d'un manqué d'exposition, ce qui freine son aisance orale. Ce paradoxe ( <i>j'adore, mais je ne parle pas bien</i> ) reflète une frustration linguistique.
<b>Q5.</b> Influence en classe	Le stress mentionné en classe lorsqu'elle parle le français traduit une insécurité linguistique liée aux représentations sociales ambivalentes et au manque de pratique réelle.

L'étudiante exprime une image globalement positive du français, mais elle est freinée par les représentations sociales négatives de son entourage et un manque de pratique sociale, qui renforcent un sentiment d'insécurité.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6.</b> Attention à la langue	Elle accorde une grande importance à la prononciation et à l'écriture, notamment en tant qu'étudiante de FLE, ce qui montre une conscience linguistique active.
<b>Q7.</b> Remarques des fautes	Elle dit consulter un professeur ou une IA pour corriger ses erreurs. Cela montre une autonomie émergente dans l'autoréflexion linguistique.
<b>Q8.</b> Difficultés / forces	Elle souligne un manque de vocabulaire, obstacle fréquent à la fluidité, ce qui affecte la compétence productive orale.
<b>Q9.</b> Comparaison L1/LE	Elle évite consciemment la comparaison avec sa langue maternelle, mais exprime un désir d'atteindre le niveau des natifs, ce qui révèle une conscience métalinguistique implicite.

L'étudiante possède une conscience linguistique active sur certains aspects (prononciation, vocabulaire), bien qu'encore fragile dans la maîtrise lexicale et la fluidité. Elle reconnaît ses lacunes et cherche à y remédier, ce qui est très significatif.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle se dit soucieuse de la grammaire et cherche à enrichir son vocabulaire → engagement cognitif positif.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	D'abord incertaine, puis elle dit pouvoir expliquer certaines règles → prise de conscience progressive, mais limitée.
<b>Phonologique</b>	Elle reconnaît ses faiblesses en prononciation, mais fait des efforts → volonté d'amélioration marquée.
<b>Pragmatique</b>	Elle veut être polie, aimable → bonne conscience des normes sociales et culturelles du discours.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle dit ne pas s'adapter et se sentir <i>débutante</i> , ce qui indique un manque de confiance dans sa compétence d'adaptation, malgré une reconnaissance d'un jugement social sur sa prononciation.

Toutes les dimensions de la conscience linguistique sont partiellement activées, mais la dimension sociolinguistique reste limitée. La dimension pragmatique est bien intégrée, ce qui est rare chez des débutants. Sa phonologie constitue à la fois un frein et un objectif personnel.

**D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10.</b> Influence des représentations	Elle affirme clairement que son opinion influence sa manière de parler/écrire.
<b>Q11.</b> Effet de l'image positive	Oui, image positive → efforts accrus: les représentations positives favorisent l'engagement linguistique.
<b>Q12.</b> Réformes	La réforme ne modifie pas son regard sur le français : elle résiste à la domination de l'anglais, ce qui peut être interprété comme une identification affective forte au français.
<b>Q13.</b> Aides à la conscience linguistique	Elle demande des enseignants motivants, des conseils → facteurs pédagogiques de soutien à la conscience linguistique. <i>(Je souhaite avoir des professeurs qui me motivent, me conseillent et m'informent pour devenir plus consciente)</i>

Les réponses confirment que les représentations sociales influencent clairement la conscience linguistique, tant positivement que négativement. L'impact du contexte institutionnel et des enseignants est déterminant.

**E. Conclusion de l'entretien**

Question	Analyse
Q14. Relation avec le français	Rien à ajouter → fatigue ou fin d'inspiration.
Q15. Propositions pédagogiques	Propose une salle de lecture et des débats en classe → idées concrètes pour améliorer l'aisance orale et la confiance linguistique.

L'entretien avec l'étudiante (1). illustre de manière significative les mécanismes par lesquels les représentations sociales influencent la conscience linguistique :

- Son amour pour le français cohabite avec des blocages psycholinguistiques, nourris par le contexte social et le manque d'exposition.

Elle fait preuve d'une réflexivité linguistique active, mais pas encore totalement maîtrisée.

- Ses stratégies d'amélioration (IA, profs, efforts personnels) montrent un engagement progressif dans la construction de sa compétence métalinguistique.
- L'impact des représentations sociales négatives dans l'entourage est visible dans sa gêne à parler, malgré sa motivation individuelle.

L'analyse des réponses de l'étudiante (1) révèle une relation étroite entre ses représentations sociales de la langue française et sa conscience linguistique. Ces représentations, tant personnelles que sociales, jouent un rôle déterminant dans la manière dont elle perçoit, utilise et réfléchit à la langue française.

**1. Des représentations ambivalentes : entre prestige et difficulté**

E1 perçoit le français comme une langue prestigieuse et importante, ce qui témoigne d'une valeur symbolique élevée accordée à cette langue. Toutefois, elle insiste à plusieurs reprises sur sa difficulté, un aspect également relayé par son entourage (famille, amis, société), qui la considère comme une langue « de l'université » et non une langue mondiale. Cette vision sociale dévalorisante affaiblit la légitimité de la langue française dans l'environnement immédiat de l'étudiante, engendrant chez elle un conflit représentationnel.

**2. Des représentations qui nourrissent une insécurité linguistique**

Cette ambivalence dans les représentations a des répercussions directes sur sa conscience linguistique. Bien qu'elle exprime un fort attachement affectif à la langue (« je l'adore »),

l'étudiante (1) ressent une gêne, du stress et une hésitation à la parler. Elle reconnaît ne pas être habituée à interagir en français, ce qui engendre une insécurité linguistique manifeste, particulièrement à l'oral.

Ainsi, ses représentations sociales, en lien avec le manque de pratique et le regard de l'autre, limitent l'activation spontanée de ses compétences linguistiques, en particulier la compétence sociolinguistique (adaptation à l'interlocuteur et au contexte).

### **3. Une conscience linguistique stimulée par des représentations positives internes**

Malgré cet inconfort, elle montre une conscience linguistique naissante mais bien présente, motivée par une image personnelle positive du français. Elle fait attention à sa prononciation, cherche à corriger ses erreurs, et utilise des ressources externes (enseignants, intelligence artificielle) pour progresser. Son regard positif sur la langue renforce son engagement à améliorer sa maîtrise linguistique, notamment sur les plans grammatical, lexical et phonologique.

### **4. L'influence limitée de l'environnement et des réformes**

Cette étudiante ne semble pas influencée négativement par les réformes qui valorisent l'anglais. Elle affirme que son amour pour le français demeure intact, ce qui montre une forme de résilience identitaire. Toutefois, elle souligne qu'un environnement plus motivant (enseignants encourageants, espaces de discussion, sujets stimulants) serait nécessaire pour renforcer sa conscience de la langue.

En résumé, les représentations sociales du français jouent un rôle ambivalent dans le développement de la conscience linguistique de l'étudiante :

- D'un côté, les représentations négatives partagées dans son entourage alimentent une insécurité linguistique, surtout à l'oral.
- De l'autre, ses propres représentations positives du français activent sa conscience linguistique, notamment par des efforts de correction, d'attention à la langue et de désir de progrès.

Le cas de cette étudiante. Illustre parfaitement la manière dont les représentations sociales influencent non seulement la motivation à apprendre, mais aussi la qualité de l'attention portée à la langue.

Fiche synthétique codée

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation générale du français	Langue perçue comme difficile mais prestigieuse et importante	RS+ / RS- / RS_AMB
Influence de l'entourage	Langue perçue par l'entourage comme inutile et difficile	RS_SOC-
Attitude personnelle	Attachement fort au français malgré des difficultés orales	RS+ / INSEC_ORALE
Stress à l'oral	Stress en classe, gêne à l'oral	INSEC_LING / RS_SOC-
Attention portée à la langue	Attention à la prononciation, à l'écriture, recherche de vocabulaire	CL_PHONO+ / CL_LEX+ / CL_GRAM+
Stratégies de correction	Consultation de professeurs et d'outils numériques	CL_AUTO / CL_META+
Comparaison avec langue maternelle	Rare, mais désir de ressembler aux natifs	CL_IDEAL_NATIF / CL_COMPAR_RETIREE
Compétences grammaticales/syntaxiques	Grammaire maîtrisée, syntaxe encore incertaine	CL_GRAM+ / CL_SYNT- / CL_METAL+ (partielle)
Compétence pragmatique	Volonté d'être polie, adaptée	CL_PRAG+ / CL_SOCIO-
Représentations → conscience linguistique	Opinion positive = plus d'efforts pour apprendre	RS+ → CL+
Impact des réformes linguistiques (anglais)	Pas d'impact négatif, fidélité affective au français	RS_RESISTANCE_ANG
Besoins exprimés	Besoin de motivation, conseils, encadrement humain	CL_SOUTIEN_ENV
Proposition pédagogique	Création de salle de lecture, débats oraux pour diminuer la pression	PEDAGO_ORAL+ / ENV_CONF

Le cas de l'étudiante(1) met en évidence l'effet ambivalent des représentations sociales de la langue française sur sa conscience linguistique. Si elle perçoit le français comme une langue prestigieuse et utile dans le cadre académique, elle souligne également sa difficulté et un manque de pratique quotidienne, ce qui engendre une forme d'insécurité linguistique à l'oral. Les représentations sociales de son entourage, qui jugent le français peu important car limité au contexte universitaire, viennent renforcer ce malaise. Toutefois, elle conserve une représentation personnelle positive de la langue, qu'elle dit adorer depuis l'enfance. Cette

image valorisante agit comme un moteur motivationnel, en stimulant chez elle une conscience linguistique active, notamment sur le plan phonologique, grammatical et lexical. Elle affirme faire attention à sa prononciation, chercher à corriger ses fautes et enrichir son vocabulaire. Si certaines dimensions comme la conscience syntaxique ou sociolinguistique restent faibles, d'autres — notamment la dimension pragmatique — sont bien intégrées. Son cas montre clairement que des représentations positives favorisent l'effort d'apprentissage et la réflexivité sur la langue, tandis que les représentations sociales négatives de l'entourage nourrissent un malaise et une retenue dans l'usage oral. L'étudiante propose d'ailleurs des solutions pédagogiques concrètes (lecture, débats) pour réduire cette insécurité et améliorer sa conscience linguistique en contexte universitaire.

### 3.2 Analyse des réponses de l'étudiante (2)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	Elle voit le français comme une langue élégante, riche et culturelle, mais compliquée. Cette représentation positive est contrebalancée par un ressenti d'effort et de complexité → représentation ambivalente.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Elle perçoit le français comme utile (dans l'administration, les médias, l'université) et prestigieux, mais également imposé, car appris sans justification. Cela traduit une tension entre utilité institutionnelle et absence de choix initial.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	L'entourage est divisé : les enseignants valorisent la langue, les amis et la famille ont des opinions partagées. Certains l'associent à un niveau élevé, d'autres au rejet à cause de la difficulté. Ce climat social hétérogène peut créer des conflits de représentation internes.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Elle aime le français malgré le stress. Elle aime lire, écouter, comprendre, mais ressent une gêne à l'écrit et à l'oral. Il s'agit ici d'un rapport émotionnellement positif, mais entaché d'insécurité performative.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Elle admet que ce qu'elle pense de la langue influence sa manière d'apprendre et de parler. Elle se bloque lorsqu'elle la juge difficile, mais elle s'active lorsqu'elle valorise son importance.

L'étudiante a une image globalement valorisante du français, qu'elle associe à la culture et à l'élégance. Toutefois, la perception d'une langue imposée, difficile, combinée aux jugements extérieurs, alimente un stress langagier, notamment à l'oral. Cette ambivalence agit directement sur sa motivation et son comportement langagier.

### **B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Elle accorde une attention importante surtout à l'écrit, qu'elle associe à la réussite. À l'oral, elle fait aussi des efforts, malgré des difficultés. Cela montre une prise de conscience fonctionnelle du langage.
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Elle relit ses productions, remarque ses fautes, les corrige parfois seule, et accepte les corrections bienveillantes. C'est une preuve de conscience métalinguistique naissante.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Les difficultés sont grammaticales (accords, conjugaisons). Elle se sent à l'aise en compréhension mais moins en production.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Elle compare souvent avec l'arabe ou le dialecte : cela peut aider à générer des idées, mais parfois bloque à cause des différences structurelles. On note une ambivalence dans l'usage du transfert linguistique.

Sa conscience linguistique est actuellement en construction, avec des signes clairs de réflexion et d'autorégulation. Elle a des difficultés techniques, mais adopte des stratégies de remédiation, témoignant d'un rapport actif à la langue.

### **C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle essaie de maîtriser les accords/conjugaisons et cherche à enrichir son lexique → conscience grammaticale active.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle sait reconnaître une phrase mal construite, peut expliquer certaines règles → compétence explicative émergente.
<b>Phonologique</b>	Elle reconnaît une prononciation moyenne, fait attention à être comprise, surtout à l'oral. Elle s'exerce via les vidéos.
<b>Pragmatique</b>	Elle adapte son discours selon le contexte (politesse, humour, persuasion), ce qui montre une conscience pragmatique assez développée.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle modifie son langage selon l'interlocuteur (formel/informel), mais avoue avoir été jugée pour son accent, ce qui peut freiner sa spontanéité → présence d'insécurité sociolinguistique.

L'ensemble des dimensions de la conscience linguistique est activé à différents degrés. La conscience pragmatique et sociolinguistique est particulièrement développée, ce qui est rare à ce stade d'apprentissage. La phonologie reste une source de difficulté, mais aussi un objectif personnel.

#### D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique

Question	Analyse
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle dit clairement que son opinion sur la langue influence sa motivation et ses performances.
<b>Q11. Effet de l'image positive</b>	Image positive = efforts ; image négative = découragement. Cela confirme le pouvoir structurant des représentations sociales.
<b>Q12. Réformes</b>	Elle reconnaît que l'anglais gagne en importance, mais reste attachée au français, et croit à une cohabitation linguistique → position équilibrée.
<b>Q13. Aides à la conscience linguistique</b>	Elle demande plus de pratique orale, jeux de rôles, débats, feedback positif. Ce sont des leviers pédagogiques pour activer la conscience linguistique.

Les représentations sociales agissent comme facteurs de régulation de l'engagement et de la conscience linguistique. Lorsqu'elles sont positives, elles stimulent la motivation et les stratégies d'apprentissage. Les réformes n'ébranlent pas son image du français, ce qui renforce son identification à la langue.

#### E. Conclusion de l'entretien

Question	Analyse
<b>Q14. Relation avec le français</b>	Elle exprime une évolution : d'une langue imposée à un outil de progrès personnel → restructuration des représentations.
<b>Q15. Propositions pédagogiques</b>	Elle propose des cours interactifs, projets concrets, valorisation des efforts → elle vise un cadre pédagogique motivant et sécurisant.

L'entretien avec l'étudiante (2) confirme que les représentations sociales influencent de façon décisive la conscience linguistique, tant sur le plan affectif que stratégique.

Ses représentations ambivalentes ont un impact direct sur ses efforts, ses blocages, et ses attentes pédagogiques.

**Fiche synthétique codée**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation générale du français	Langue élégante, riche, mais complexe avec beaucoup de règles	RS+ / RS- / RS_AMB
Influence de l'entourage	Famille : langue scolaire, enseignants : valorisée, amis : partagés	RS_SOC+/RS_SOC-
Attitude personnelle	Elle aime la langue malgré les difficultés à l'oral	RS+ / INSEC_ORALE
Stress à l'oral	Stressée à l'idée de parler ou écrire en français	INSEC_LING
Attention portée à la langue	Grande attention à l'écrit, efforts à l'oral	CL_ECRIT+ / CL_PHONO+
Stratégies de correction	Corrige ses fautes en relecture, accepte les corrections	CL_AUTO / CL_META+
Comparaison avec langue maternelle	Compare souvent, aide et freine à la fois	CL_COMPAR+ / CL_COMPAR_BLOC
Compétences grammaticales/syntaxiques	Grammaire difficile, bonne compréhension syntaxique	CL_GRAM- / CL_SYNT+
Compétence pragmatique	Attention à la politesse, adaptation au contexte	CL_PRAG+
Compétence sociolinguistique	Adapte son langage selon l'interlocuteur, jugé sur son accent	CL_SOCIO+ / INSEC_ACCENT
Représentations → conscience linguistique	Image positive = plus d'efforts, image négative = démotivation	RS+ → CL+ / RS- → CL-
Impact des réformes linguistiques (anglais)	Réfléchit à l'avenir du français, perçoit la cohabitation possible	RS_BILANG_FR_ANG
Besoins exprimés	Pratique orale, jeux de rôles, retours positifs	CL_SOUTIEN_PRA
Proposition pédagogique	Cours interactifs, valorisation des efforts, moins de stress	PEDAGO_POSITIVE / ENV_SECURE

L'entretien avec l'étudiante (2) montre de manière claire que les représentations sociales qu'elle entretient envers la langue française influencent profondément sa conscience linguistique. D'une part, elle attribue au français une image positive — langue élégante, riche, culturellement forte — mais en même temps elle la juge difficile et exigeante, ce qui crée une ambivalence dans son rapport à l'apprentissage. L'influence de l'entourage est nuancée :

Valorisation par les enseignants, perception scolaire par la famille, et attitudes variées chez ses amis. Cette hétérogénéité sociale semble renforcer chez elle une conscience des usages différenciés selon les contextes. Malgré une aisance en compréhension écrite, elle éprouve du stress à l'oral, notamment par peur du jugement lié à son accent ou ses fautes. Cette insécurité affecte sa spontanéité. Cependant, ses représentations positives sur le français agissent comme levier de motivation, en particulier lorsqu'elle se sent soutenue ou valorisée. Elle développe ainsi une conscience linguistique marquée dans les dimensions écrite, pragmatique et sociolinguistique, et manifeste une volonté d'adaptation et de progrès. Elle insiste sur l'importance d'un environnement d'apprentissage interactif, bienveillant, centré sur la communication et non sur la perfection, ce qui conforte l'idée que des représentations positives soutenues par un cadre pédagogique valorisant favorisent une conscience linguistique plus stable et dynamique.

### 3.3. Analyse des réponses de l'étudiant (3)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiant 3 perçoit la langue française comme une culture vivante et un mode de vie. L'association du français à « <i>l'élégance</i> », au « <i>prestige</i> » et à un idéal de vie révèle une représentation fortement valorisante, quasi-identitaire.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Il décrit le français comme une langue riche, unique et pleine d'opportunités, ce qui traduit une valeur instrumentale et symbolique élevée. Cette représentation est à la fois affective et utilitaire.
<b>Q3. Entourage</b>	Son entourage partage cette vision positive : la langue française est perçue comme « <i>amusante</i> », intégrée à leur culture. L'environnement sociolinguistique de l'étudiant est donc encourageant, ce qui renforce son attitude favorable.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	L'étudiant exprime un attachement profond et affectif à la langue. Il nourrit un rêve personnel de devenir enseignant de français. Cela reflète une identification positive à la langue.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Il confirme l'influence de ces représentations sur sa motivation, même s'il souligne un manque de dynamisme en classe, ce qui peut nuire à l'engagement linguistique.

L'étudiant présente une représentation sociale extrêmement positive du français, nourrie par un environnement familial et scolaire favorable. Cela alimente sa motivation et crée une

identification personnelle à la langue, bien que certains aspects de l'environnement scolaire semblent freiner l'activation de cette motivation.

### **B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Il accorde de l'attention à sa manière de parler et d'écrire, mais se juge insuffisant, ce qui montre une conscience linguistique active mais critique.
<b>Q7. Remarques / correction des fautes</b>	Il remarque ses fautes surtout dans les modules techniques (grammaire, linguistique), ce qui témoigne d'une prise de conscience structurée. Sa réaction face aux fautes est positive, presque ludique.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Il signale une faiblesse lexicale (vocabulaire limité par manque de pratique), mais il valorise sa capacité à comprendre, parler et écrire, ce qui révèle un bon équilibre entre lucidité et confiance.
<b>Q9. Comparaison L1 / LE</b>	Il dit être gêné par le mélange entre le français et sa langue maternelle. Cette gêne montre une conscience métalinguistique explicite, accompagnée d'un désir de séparation des systèmes linguistiques.

L'étudiant développe une conscience linguistique réflexive, avec des points forts en compréhension et en oral. Il est sensible à la structure de la langue, conscient de ses lacunes, mais reste engagé dans un processus d'amélioration.

### **C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Il accorde de l'attention aux accords, cherche à élargir son vocabulaire par des activités extrascolaires (films, romans). Son implication est autonome et orientée vers la pratique.
<b>Phonologique</b>	Il évalue sa prononciation positivement et souhaite s'améliorer à l'oral. La conscience phonologique est bien développée.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Il affirme adapter son langage selon les interlocuteurs et les situations → compétence syntaxique et sociopragmatique manifeste.
<b>Pragmatique</b>	Il signale une difficulté dans l'adaptation à la situation (pragmatique), mais ne nie pas son importance. Il reste conscient de cet enjeu.
<b>Sociolinguistique</b>	Il dit ne jamais avoir été jugé pour sa façon de parler → cela peut indiquer une confiance sociolinguistique, ou un manque d'expérience de situations évaluatives.

L'ensemble des dimensions est activé à des degrés variables. La conscience lexicale et phonologique est forte, la conscience syntaxique est affirmée, et même si la dimension pragmatique semble fragile, elle est reconnue comme importante.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Il affirme que ses représentations du français influencent sa façon de parler et d'apprendre → corrélation directe entre représentation et conscience linguistique.
<b>Q11. Image positive → effort</b>	Il confirme qu'il fait plus d'efforts parce qu'il aime cette langue → hypothèse confirmée : plus l'image est positive, plus l'investissement est élevé.
<b>Q12. Effet des réformes</b>	Il rejette l'influence de l'anglais ou d'autres réformes → preuve de fidélité symbolique à la langue française.
<b>Q13. Pour mieux comprendre la langue</b>	Il propose de réfléchir à l'origine et à l'évolution des mots → excellente conscience métalinguistique et étymologique.

La conscience linguistique de l'étudiant est fortement influencée par ses représentations positives. Il est animé par une vision valorisante du français qui stimule son investissement cognitif et affectif dans l'apprentissage.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Relation à la langue</b>	Il décrit sa relation au français comme « <i>très intéressante</i> » → ancrage affectif fort et identification symbolique.
<b>Q15. Propositions pédagogiques</b>	Il propose des débats, jeux de rôle, présentations orales → preuve d'une volonté de renforcer les compétences orales et interactionnelles. L'analyse didactique qu'il en donne est lucide.

L'étudiant (3) illustre un profil très positif, tant du point de vue des représentations que de la conscience linguistique. Il perçoit le français comme une langue de prestige, de culture et d'opportunité, tout en reconnaissant ses propres lacunes (notamment en vocabulaire et en pragmatique). Son implication personnelle et ses propositions pédagogiques montrent un engagement fort dans l'apprentissage, motivé par une vision valorisante de la langue.

**Fiche synthétique codée — Étudiant 3**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation du français	Langue perçue comme élégante, culturelle, prestigieuse et porteuse d'un rêve personnel	RS+++ / RS_AFFECT / RS_SYMBOLIQUE
Utilité et prestige	Langue riche, unique, génératrice d'opportunités	RS_UTIL / RS_PRESTIGE
Représentation de l'entourage	Vision positive partagée, usage plaisant entre amis	RS_SOC+
Attitude personnelle	Amour profond de la langue, identification au rôle d'enseignant	RS_IDENT+ / RS_MOTIV_INTRINSÈQUE
Influence en classe	Influence positive des représentations mais manque de motivation pédagogique	RS → CL+ / CL_FREIN_ENV
Attention à la langue	Veut améliorer sa parole et son écriture	CL_ATTENTION+ / CL_AUTOÉVALUATION+
Prise en compte des fautes	Reconnaît les fautes et les corrige de façon autonome	CL_AUTO+ / CL RÉFLEXION_POSITIVE
Difficultés / forces	Difficultés lexicales, forces en compréhension et expression	CL_LEX- / CL_COMPRÉHENSION+ / CL_ORAL+
Comparaison L1/L2	Gêne due à l'interférence avec la langue maternelle	CL_COMPAR_GÊNE / CL_METALINGUISTIQUE
Dimension grammaticale	Accord/conjugaison : attention partielle	CL_GRAM±
Dimension lexicale	Lecture et visionnage pour enrichir le lexique	CL_LEX+ / STRAT_AUTONOME
Phonologique	Bonne prononciation, volonté d'amélioration	CL_PHONO+ / MOTIV_ORAL+
Pragmatique	Difficultés à s'adapter au contexte	CL_PRAG-
Syntaxique / sociolinguistique	Adapte son langage selon le contexte	CL_SYNT+ / CL_SOCIO+
Influence des RS	Image positive → motivation accrue	RS+ → CL+
Impact des réformes	Fidélité à la langue, résistance au changement	RS_RÉSISTANCE_ANG / RS_FIDÉLITÉ
Métalangage /	Intérêt pour l'étymologie et la	CL_META+ /

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
évolution des mots	structure	CL_CONSCIENCE_HAUTE
Relation à la langue	Relation affective et valorisante	RS_AFFECT+ / IDENTIFICATION_LANGUE
Propositions pédagogiques	Activités orales, communication, jeux de rôle	PEDAGO_ORAL+ / PEDAGO_ACTIF / CL_PRATIQUE_ORALE

Le cas de l'étudiant (3) révèle une configuration très favorable à l'activation de la conscience linguistique. L'étudiant développe une représentation fortement positive du français, qu'il considère comme une langue de culture, de prestige et d'élégance. Cette représentation est nourrie par un environnement social valorisant et un attachement personnel profond, exprimé à travers une identification à la figure de l'enseignant de français. Ce socle symbolique renforce sa motivation et explique l'engagement qu'il manifeste dans son apprentissage.

Sur le plan de la conscience linguistique, l'étudiant montre une attention active à sa production linguistique, bien qu'il reconnaisse certaines faiblesses lexicales et pragmatiques. Il est cependant capable de détecter et de corriger ses erreurs, et cherche à enrichir son vocabulaire de manière autonome à travers la lecture et les supports audiovisuels. Sa conscience phonologique et syntaxique est bien développée, tandis que sa conscience pragmatique reste à renforcer.

L'étudiant associe explicitement ses efforts linguistiques à sa vision valorisante du français, confirmant ainsi l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales positives favorisent une conscience linguistique active. Son discours témoigne également d'un haut niveau de réflexivité, notamment lorsqu'il évoque le besoin de mieux comprendre l'origine et la structure des mots. Enfin, ses propositions pédagogiques centrées sur l'oral, les débats et les jeux de rôle montrent une conscience claire des besoins d'amélioration en matière de communication et de confiance linguistique.

**3.4. Analyse des réponses de l'étudiante (4)****A. Représentations sociales de la langue française**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiante D décrit le français comme une langue riche, belle, avec une culture propre, et surtout associée à la poésie et à la philosophie. Cette image repose sur une valorisation esthétique et culturelle forte. Elle ne limite pas le français à une langue d'apprentissage : elle en fait un objet de beauté intellectuelle.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Elle souligne son utilité dans des secteurs spécifiques ( <i>diplomatie, culture, profession</i> ), lui reconnaît un prestige social, tout en relativisant sa portée actuelle face à l'anglais. Cette position équilibrée montre une représentation réaliste : valorisante mais critique.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	L'entourage semble majoritairement positif, bien que divisé entre admiration et contrainte. Certains considèrent le français comme difficile, voire « subi ». On perçoit une ambivalence sociale dans l'environnement langagier de l'étudiante.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	L'étudiante avoue qu'elle aime la langue, même si parfois elle la « subit » à cause de sa complexité. Cette tension entre plaisir linguistique et obligation académique traduit une conscience du poids de la norme et des attentes scolaires.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Elle affirme que ses représentations positives stimulent sa motivation : lorsqu'elle voit la langue comme « précieuse », elle est plus investie. Cela confirme une corrélation directe entre représentation sociale et engagement scolaire.

L'étudiante (4) possède une image nuancée du français, alliant admiration intellectuelle et réalisme fonctionnel. Son environnement social semble en demi-teinte, mais son attachement personnel est profond. Sa motivation dépend largement de cette image valorisante, ce qui corrobore l'impact des représentations sociales sur l'investissement linguistique.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Elle affirme faire attention à sa manière de parler et d'écrire, par volonté de clarté, d'amélioration personnelle et de respect pour la langue. Il s'agit d'une conscience linguistique affirmée et motivée par un éthos langagier.
<b>Q7. Remarques et corrections</b>	Elle remarque ses fautes et réagit positivement aux corrections. Elle les considère constructives et utiles à sa progression. Cela témoigne d'une réception réflexive des rétroactions linguistiques.
<b>Q8. Difficultés et forces</b>	Elle identifie comme principale difficulté la grammaire, notamment les conjugaisons, et mentionne des faiblesses en vocabulaire et précision. Toutefois, elle met aussi en avant une bonne capacité à comprendre et structurer ses idées.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Elle utilise parfois sa langue maternelle pour comprendre certaines structures, mais déplore les effets négatifs de la traduction littérale. Cela montre une conscience métalinguistique active, mais encore fragile sur le plan de l'interférence.

L'étudiante fait preuve d'une forte conscience linguistique, construite sur la réflexivité, la volonté d'amélioration, et l'acceptation des erreurs comme levier de progrès. Elle identifie avec précision ses lacunes et cherche à les combler.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle montre une attention explicite aux accords et à la conjugaison, et cherche à enrichir son lexique pour exprimer des idées complexes. Cette dimension est bien activée.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle affirme pouvoir reconnaître une phrase incorrecte, proposer des corrections et expliquer des règles. Ces capacités relèvent d'une bonne maîtrise syntaxique et d'une métalangue opérationnelle.
<b>Phonologique</b>	Elle indique vouloir améliorer la compréhension et la production orale, mais ses formulations sont un peu abstraites. On peut supposer une prise de conscience phonologique partielle, mais sans pratique affirmée.
<b>Pragmatique</b>	Elle dit faire attention à sa formulation et adapter son langage pour convaincre ou remercier, en fonction du contexte. Elle manifeste donc une bonne sensibilité aux intentions communicatives.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle affirme adapter son langage selon les interlocuteurs. Cette capacité d'ajustement au contexte montre une compétence sociolinguistique bien développée.

Les dimensions grammaticales, syntaxiques, lexicales et pragmatiques sont activées à un niveau avancé. La conscience phonologique est moins développée, mais la volonté d'amélioration est bien là. Le profil linguistique est équilibré et réfléchi.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle reconnaît clairement que ses représentations sociales influencent sa capacité à comprendre et à produire du langage. Cette affirmation confirme l'hypothèse centrale de la thèse.
<b>Q11. —</b>	(réponse absente ou non renseignée)
<b>Q12. Réformes linguistiques</b>	Pas explicitement abordé. Il est difficile d'évaluer sa position vis-à-vis de l'anglais ou des politiques éducatives.
<b>Q13. Conscience accrue de la langue</b>	Elle propose d'être plus attentive à l'origine, la structure et l'évolution des mots. Cela révèle une conscience métalinguistique et étymologique affirmée, signe d'un haut niveau réflexif.

L'étudiante établit une relation claire entre ses représentations sociales et sa conscience linguistique. Elle formule des propositions pertinentes pour renforcer cette conscience, ancrées dans la connaissance de l'histoire et des mécanismes internes de la langue.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14.</b>	Pas de réponse
<b>Q15.</b>	Elle propose plus de pratiques communicatives (débats, discussions) pour améliorer les compétences orales. Cela montre une vision didactique fondée sur l'interaction et la confiance linguistique.

Le profil de l'étudiante (4) est celui d'une apprenante réflexive, dotée d'une représentation positive mais réaliste du français. Elle combine une attitude respectueuse envers la langue, une conscience linguistique affirmée et un engagement personnel dans l'amélioration de ses compétences. Elle est capable d'identifier ses difficultés, de proposer des stratégies, et d'adapter son discours à différents contextes.

La corrélation entre les représentations sociales valorisantes et la conscience linguistique est ici évidente, notamment dans sa capacité à analyser ses productions, à accepter les erreurs

comme apprentissage, et à envisager des pistes d'évolution pédagogique centrées sur l'oral et la communication authentique.

**Fiche synthétique codée — Étudiante (4)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation du français	Langue perçue comme riche, belle, précieuse, associée à la poésie, à la diplomatie et à la philosophie	RS+ / RS_CULTURE / RS_PRESTIGE
Utilité et prestige	Utile dans les domaines culturels et professionnels, mais parfois perçue comme dépassée par l'anglais	RS_UTIL+ / RS_PRESTIGE / RS_RELATIVISME_ANG
Représentation de l'entourage	Entourage partagé entre difficulté et beauté ; certains subissent la langue	RS_SOC± / RS_CONTRADICTOIRE
Attitude personnelle	Ambivalente : amour de la langue, mais parfois contrainte à l'apprendre	RS_AFFECT+ / RS_SUBIE / RS_COMPLEXITE
Influence en classe	Les représentations influencent son implication en classe, motivation variable selon la vision du français	RS → CL+ / CL_MOTIVATION_VARIABLE
Attention à la langue	Veut parler et écrire clairement, en respectant la langue	CL_ATTENTION+ / CL_RESPECT_LANGUE
Prise en compte des fautes	Remarque ses erreurs, les corrige positivement, considère les corrections comme utiles	CL_RÉFLEXIVE+ / CL_CORRECTION_ACCEPTÉE
Difficultés / forces	Faiblesses en conjugaison, vocabulaire, précision ; forces en compréhension et en structuration	CL_GRAM- / CL_LEX- / CL_COMPRÉHENSION+ / CL_STRUCTURE+
Comparaison L1/L2	Aide pour comprendre les structures, gêne par traduction littérale	CL_COMPAR+ / CL_INTERFÉRENCE_L1

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Grammaticale & lexicale	Attention aux accords, effort pour enrichir le lexique	CL_GRAM+ / CL_LEX+ / CL_COHÉRENCE
Syntaxique & métalinguistique	Capacité à repérer les erreurs et à aider les autres → bonne maîtrise syntaxique et métalangagière	CL_SYNT+ / CL_METAL+
Phonologique	Réponses un peu ambiguës, mais volonté d'amélioration de la compréhension orale	CL_PHONO± / CL_ORAL_STRAT
Pragmatique	Adapte ses réponses selon les objectifs communicatifs	CL_PRAG+ / CL_POLITESSE / CL_ADAPT_EFFECT
Sociolinguistique	Capacité à adapter son langage au contexte et à l'interlocuteur	CL_SOCIO+ / CL_ADAPTATION_CONTEXTUELLE
Influence des RS	Représentations sociales influencent sa manière de comprendre et produire la langue	RS → CL / CL_REPRÉ_SENTI
Propositions pédagogiques	Prône la communication, les débats, pour améliorer les compétences des étudiants	PEDAGO_ORAL+ / PEDAGO_DÉBAT / CL_EXP_ÉTENDUE

L'entretien avec l'étudiante D met en lumière une représentation valorisante mais nuancée de la langue française. Elle associe le français à la richesse culturelle, à la beauté, à la diplomatie et à la littérature, mais reconnaît également la domination croissante de l'anglais dans les domaines internationaux. Cette ambivalence se retrouve dans son environnement social, partagé entre admiration et contrainte, ainsi que dans son propre rapport à la langue, oscillant entre passion et difficulté.

La conscience linguistique de cette étudiante est globalement bien développée. Elle accorde une grande attention à la clarté de ses productions orales et écrites, perçoit ses erreurs et accepte les corrections comme un levier de progrès. Sa conscience grammaticale et lexicale est solide, bien qu'elle reconnaisse des lacunes en conjugaison et en précision du vocabulaire. Sa capacité à reconnaître des phrases mal construites et à aider les autres montre un bon niveau de conscience syntaxique et métalinguistique. Elle manifeste aussi une capacité d'adaptation langagière en fonction des interlocuteurs et des intentions communicatives, ce qui témoigne d'une conscience pragmatique et sociolinguistique opérationnelle.

Le lien entre représentations sociales et conscience linguistique est clair dans ses réponses : lorsqu'elle perçoit le français comme une langue « riche et précieuse », elle se sent motivée et investie. À l'inverse, lorsque cette représentation est fragilisée par des perceptions de difficulté ou d'inutilité, la motivation peut diminuer. Cela confirme l'importance des représentations internes et sociales dans le développement des compétences linguistiques.

Enfin, ses propositions pédagogiques se centrent sur une approche actionnelle de l'enseignement du FLE : débats, discussions, travail en petits groupes, en vue de renforcer la compétence orale. Cela montre une compréhension lucide des besoins actuels des apprenants et une volonté de transformer la relation à la langue par des pratiques plus engageantes.

### 3.5. Analyse ses réponses de l'étudiante (5)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiante associe le français à une belle langue, « romantique », mais aussi « difficile » et « fatigante ». Son discours montre une représentation esthétique positive, mais mêlée à un ressenti de surcharge scolaire.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Elle reconnaît une certaine utilité académique au français, mais affirme que l'anglais est perçu comme plus fonctionnel. Le français lui semble imposé dans le parcours éducatif, surtout au secondaire.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Le soutien familial semble avoir diminué avec le temps. Ses amis valorisent davantage le dialecte ou l'anglais. L'environnement immédiat affaiblit donc la valorisation sociale du français.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Elle dit aimer la langue, mais souffre d'un décalage entre cet attachement affectif et ses compétences perçues comme faibles. Ce paradoxe entraîne une remise en question de son orientation.
<b>Q5. Influence en classe</b>	L'étudiante exprime une faible confiance linguistique, qui limite sa participation. La peur de l'erreur et du regard des autres bride sa prise de parole, ce qui reflète une insécurité sociolinguistique progressive.

L'étudiante présente une image modérément positive mais affectivement chargée du français. Cependant, les représentations sociales négatives de son entourage et la perception d'un écart entre désir et capacité génèrent un blocage latent et un désengagement progressif en classe.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Elle fait attention à l'écrit, mais pas à l'oral, par peur de mal faire. Cette dualité révèle une conscience linguistique sélective et motivée par la sanction.
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Elle reconnaît ses fautes mais ne les corrige pas systématiquement. Elle agit plutôt par intuition. Cela traduit une conscience linguistique semi-passive, avec peu de stratégies métacognitives.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Elle cite la grammaire et la conjugaison comme des obstacles. Toutefois, elle identifie une force en compréhension écrite, ce qui confirme un profil réceptif et silencieux.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	La comparaison avec le dialecte l'aide parfois, mais provoque souvent des interférences. Cela confirme une gestion fragile du bilinguisme, avec une conscience linguistique instable.

La conscience linguistique est présente mais dispersée : elle est plus développée à l'écrit qu'à l'oral, et repose sur une base affective, non stratégique. L'étudiante est lucide sur ses faiblesses, mais n'ose pas les confronter.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle tente de faire attention, mais sans maîtrise claire. Elle note parfois des mots, mais ne les retient pas toujours. → Investissement lexical peu régulier, sans stratégie durable.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle reconnaît intuitivement les phrases incorrectes, mais ne sait pas expliquer pourquoi. Son raisonnement est plus perceptif que réfléchi.
<b>Phonologique</b>	Elle identifie un accent dialectal et évite l'oral par peur d'être jugée. Elle écoute des chansons, mais sans objectif explicite de correction.
<b>Pragmatique</b>	Elle n'adapte pas ses formulations à l'intention communicative. Elle fonctionne sur une logique de survie linguistique, plutôt que sur une compétence discursive.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle adapte légèrement son ton selon les interlocuteurs, mais évite les situations d'exposition après une expérience négative (moquerie). Cela révèle une inhibition sociolinguistique progressive.

L'ensemble des dimensions est faiblement activé. Seule la réception grammaticale et lexicale est partiellement présente. Le blocage oral, le manque d'assurance syntaxique et le souvenir du jugement social freinent l'évolution de sa conscience linguistique.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle affirme que ses perceptions affectent directement son investissement : si elle est motivée, elle essaie ; sinon, elle abandonne.
<b>Q11. Image positive → effort</b>	Elle confirme qu'une meilleure perception de la langue entraînerait plus d'engagement.
<b>Q12. Réformes / anglais</b>	Elle se dit influencée par la montée de l'anglais, ce qui affaiblit la légitimité perçue du français dans son parcours.
<b>Q13. Facteurs d'aide</b>	Elle demande des espaces d'expression sécurisés, sans jugement. Cela montre que sa conscience pourrait être réactivée par des approches pédagogiques bienveillantes.

Le lien entre représentations et conscience linguistique est instable mais évident : chaque fois que l'image du français se fragilise, sa conscience recule. À l'inverse, des conditions sécurisantes pourraient réactiver son implication.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Relation à la langue</b>	Elle espère pouvoir « bien parler sans stress » → désir latent mais absence de projection claire.
<b>Q15. Propositions pédagogiques</b>	Elle souhaite des discussions orales simples, des activités en petits groupes → stratégie de réduction de la pression sociale.

L'étudiante (5) incarne un profil intermédiaire entre l'insécurité linguistique et le potentiel d'évolution. Elle aime la langue française, mais ne s'y identifie pas pleinement en raison d'un manque de confiance, d'un environnement peu motivant, et de souvenirs négatifs liés à l'expression orale. Sa conscience linguistique est fragmentée, plus développée à l'écrit qu'à l'oral, mais reste largement sous-exploitée.

Les représentations sociales ambivalentes influencent directement son comportement langagier. Le français est pour elle un objet de désir contrarié : une langue qu'elle admire,

mais qu'elle n'ose pas habiter. Ce profil illustre bien comment la fragilité des représentations peut inhiber la conscience linguistique, même en présence d'un attachement affectif.

**Fiche synthétique codée — Étudiante (5)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation du français	Langue perçue comme belle, romantique, mais aussi difficile et fatigante	RS+ / RS_ESTHÉTIQUE / RS_COMPLEXITE-
Utilité et prestige	Utile mais limitée à l'école, inférieure à l'anglais, parfois imposée	RS_UTILE± / RS_OBLIGÉE / RS_RELATIVISME_ANG
Représentation de l'entourage	Entourage peu valorisant (amis préfèrent l'anglais, la darija)	RS_SOC± / RS_ENV_DÉVALORISANT
Attitude personnelle	Aime la langue mais doute de son niveau, regret possible du choix FLE	RS_AFFECTIVE / RS_AMBIVALENCE / RS_DÉCROCHAGE_POTENTIEL
Influence en classe	Ne participe pas par peur de mal faire → désengagement oral progressif	CL_INSEC_ORAL / CL_BLOCAGE_SOCIO
Attention à la langue	Attention à l'écrit, peu à l'oral, conscience linguistique sélective	CL_ATTENTION_PARTIELLE / CL_ORAL_INSÉCURISÉ
Prise en compte des fautes	Remarques superficielles, peu de correction, stratégie faible	CL RÉFLEXION± / CL_CORRECTION_MINIMALE
Difficultés / forces	Grammaire difficile, compréhension écrite comme point fort	CL_GRAM- / CL_COMPRÉHENSION+
Comparaison avec L1	Utilise la darija pour penser en français → interférences	CL_COMPAR_L1± / CL_INTERFÉRENCE
Grammaticale & lexicale	Attention partielle, carnet de mots oublié → stratégie peu fonctionnelle	CL_GRAM± / CL_LEX_INEFFICACE
Syntaxique & métalinguistique	Intuition syntaxique présente, mais explication difficile	CL_SYNT± / CL_METAL-
Phonologique	Accent perçu comme un défaut, inhibition orale	CL_PHONO± / CL_HONTE_ORALE
Pragmatique	Ne sait pas adapter ses propos, communication brute	CL_PRAG-
Sociolinguistique	Réajuste légèrement selon le contexte, mais évite les prises de parole après moquerie	CL_SOCIO± / CL_BLOCAGE_SOCIAL

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
RS → conscience linguistique	Vision affective instable → conscience fragile, parfois inhibée	RS_AMBIVALENT → CL±
Impact des réformes	L'anglais renforce ses doutes sur l'utilité du français	RS_VALORISATION_ANG / RS_DÉVAL_FR
Besoin exprimé	Moins de pression, plus d'oral simple, discussion entre pairs	PEDAGO_BIENVEILLANTE / CL_SOUTIEN_ORAL
Relation à la langue	Relation affective mais instable, envie de parler sans stress	RS_AFFECTIF / INSEC_PROJECTION_POS
Propositions pédagogiques	Activités orales simples, vocabulaire utile, pédagogie rassurante	PEDAGO_ORAL_CONFIANCE / PEDAGO_VOCAB_ACTIF

Le profil de l'étudiante (5) révèle une posture ambivalente face à la langue française, oscillant entre attachement affectif sincère et désengagement scolaire progressif. Elle associe le français à une langue « belle », « romantique », mais également « fatigante » et « imposée », notamment dans le cadre scolaire. Sa représentation de la langue est donc esthétiquement positive mais fonctionnellement affaiblie, en particulier face à la montée en valeur de l'anglais dans son entourage.

Cette représentation se reflète directement dans son comportement en classe : bien qu'elle exprime une envie de progresser, elle évite la prise de parole et manifeste une inhibition linguistique notable, en lien avec une faible estime de ses compétences et la peur du jugement social. Ce frein est renforcé par une expérience négative antérieure (moquerie d'un pair en lecture), ce qui a marqué un tournant dans son rapport à l'oral.

La conscience linguistique de cette étudiante est fragmentaire et fluctuante. Elle se manifeste de manière plus nette à l'écrit, notamment en grammaire, mais demeure très fragile à l'oral. Elle avoue remarquer certaines erreurs, sans toutefois les corriger ou les comprendre pleinement. Ses stratégies sont limitées : elle note parfois du vocabulaire, sans pouvoir le réinvestir durablement, et ne parvient pas à adapter ses formulations à des intentions spécifiques (convaincre, atténuer, remercier, etc.).

Sur le plan sociolinguistique, elle ajuste légèrement son comportement selon l'interlocuteur, mais la crainte d'être jugée bloque son expression dans les interactions

formelles. Cette inhibition pragmatique et sociale témoigne d'un besoin d'encadrement plus sécurisant.

Le lien entre représentations sociales et conscience linguistique est ici instable mais significatif : à chaque moment où sa perception du français s'affaiblit, sa capacité à s'engager linguistiquement diminue. À l'inverse, son désir de bien parler, « sans stress », laisse entrevoir une conscience linguistique potentielle, qui pourrait émerger dans un cadre pédagogique plus bienveillant et interactif.

Enfin, ses propositions mettent en avant des pistes concrètes : des discussions simples, du vocabulaire réutilisable, et une réduction de la pression en classe. Cela montre que, malgré ses fragilités, cette étudiante garde une ouverture affective envers la langue, condition essentielle pour réactiver une conscience linguistique plus active.

### **3.6. Analyse des réponses de l'étudiante (6)**

#### **A. Représentations sociales de la langue française**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q1. Image du français</b>	L'apprenant décrit le français comme une langue d'élégance et de complexité, avec une certaine ambiguïté (« insinuation »), ce qui traduit une représentation valorisante mais aussi intimidante.
<b>Q2. Utilité / prestige / imposition</b>	Elle la voit comme sophistiquée mais parfois imposée, ce qui laisse entrevoir une tension entre admiration et contrainte.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Le français est marginalisé dans son environnement, ce qui peut freiner l'investissement émotionnel ou renforcer un sentiment d'isolement linguistique.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Malgré le contexte, elle affirme l'étudier par amour personnel pour la langue, signe d'une motivation intrinsèque forte.
<b>Q5. Influence des perceptions</b>	Elle affirme que ces représentations ne l'affectent pas → posture défensive ou autonomie cognitive face à l'environnement social.

L'apprenant adopte une position ambivalente : une représentation esthétique du français (élégance, beauté) et une volonté d'apprendre par goût personnel, mais dans un contexte sociolinguistique peu valorisant. Cette posture suggère une forme de résistance affective face aux représentations sociales négatives environnantes.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Elle montre une attention consciente à sa manière de parler → indicateur clair de conscience linguistique active.
<b>Q7. Remarques / correction des fautes</b>	Elle identifie ses fautes et tente de les corriger, bien qu'elle exprime un besoin d'accompagnement, en raison du stress.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Elle identifie ses lacunes en grammaire mais se sent relativement forte à l'écrit et à l'oral → bonne auto-évaluation.
<b>Q9. Comparaison L1/L2</b>	Elle évite toute comparaison, justifiée par la difficulté du français → attitude d'évitement qui peut limiter la métaréflexion.

Sa conscience linguistique est bien présente, surtout à l'écrit. Elle manifeste un désir de progression, freiné par le stress et un manque d'outils ou de soutien. L'évitement de la comparaison interlinguistique signale une fragilité métalinguistique.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle reconnaît faire des erreurs mais n'a pas de stratégie pour enrichir son vocabulaire → conscience grammaticale modérée, mais stratégie lexicale absente.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle reconnaît parfois les erreurs syntaxiques et les corrige quand elle est sûre → niveau de métaréflexion émergent mais conditionné à la certitude.
<b>Phonologique</b>	Elle est consciente de ses fautes à l'oral mais tente de s'améliorer. → conscience phonologique présente, mais non outillée.
<b>Pragmatique</b>	Elle adapte son langage aux situations (politesse, interlocuteur) → preuve de conscience pragmatique en construction.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle reconnaît avoir reçu des critiques mais garde confiance en ses capacités → résilience linguistique et conscience sociolinguistique affirmée.

La conscience linguistique est pluridimensionnelle, avec une force en pragmatique et sociolinguistique. Les dimensions grammaticales et lexicales sont plus fragiles, et la conscience phonologique nécessite d'être accompagnée. L'ensemble révèle un profil en progression, conscient de ses limites.

**D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

Question	Analyse
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle affirme que voir le français comme une belle langue suscite de l'enthousiasme → lien clair entre représentation positive et motivation.
<b>Q11. Rôle des émotions</b>	Elle distingue bien l'effet des émotions : positives = motivation / négatives = découragement. → influence affective directe sur la conscience linguistique.
<b>Q12. Effet des réformes (anglais)</b>	L'anglais a légèrement influencé sa perception du français, ce qui suggère une bascule partielle des représentations.
<b>Q13. Aides à la conscience linguistique</b>	Elle propose la pratique quotidienne → vision concrète de l'apprentissage, orientée vers l'usage.

Le lien entre représentations et conscience linguistique est ici explicitement assumé. Elle est sensible à l'image de la langue et à ses émotions, ce qui renforce ou affaiblit sa motivation. La pression symbolique de l'anglais est présente mais pas dominante.

**E. Conclusion de l'entretien**

Question	Analyse
<b>Q14. Relation au français</b>	Elle exprime un attachement à la langue et appelle à lui accorder plus d'attention → signe d'un engagement affectif fort.
<b>Q15. Propositions pédagogiques</b>	Elle recommande un renforcement en écoute et grammaire, ce qui reflète une conscience claire de ses besoins linguistiques.

Cet entretien révèle le profil d'une apprenante affectivement engagée, évoluant dans un environnement peu valorisant, mais qui développe une conscience linguistique stable sur plusieurs plans. Sa représentation sociale du français oscille entre beauté, difficulté et contrainte, mais elle résiste à la marginalisation par amour personnel pour la langue.

Sa conscience linguistique est active, surtout en ce qui concerne l'écrit, la syntaxe et la politesse langagière. Elle identifie correctement ses lacunes en grammaire et en vocabulaire, mais ne possède pas encore les stratégies nécessaires pour combler ces manques. Le stress est un frein important, tout comme le manque d'accompagnement.

Enfin, le lien entre représentations sociales et conscience linguistique est fortement corrélé : plus elle valorise la langue, plus elle s'investit, et inversement. Ce profil invite à proposer un

accompagnement pédagogique ciblé, axé sur la grammaire, la parole libre et la confiance à l'oral.

**Fiche synthétique codée — Étudiante (6)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
<b>Image du français</b>	Langue perçue comme élégante, complexe, avec une connotation d'insinuation	RS_AFFECT+ / RS_COMPLEXE / RS_INSINUÉ
<b>Utilité et prestige</b>	Sophistiquée mais parfois ressentie comme imposée	RS_PRESTIGE± / RS_CONTRAIINT
<b>Représentation de l'environnement</b>	Français marginalisé dans le milieu social	RS_SOC-
<b>Attitude personnelle</b>	Étudie le français par amour personnel, indépendamment de son entourage	RS_MOTIV_INTRINSÈQUE / RS_RESISTANCE_CONTEXTUELLE
<b>Impact en classe</b>	Dit ne pas être affectée, mais cela peut masquer une adaptation affective	RS → CL_NEUTRE (ou défensif)
<b>Attention à la langue</b>	Attention consciente à la manière de parler et d'écrire	CL_ATTENTION+
<b>Prise en compte des fautes</b>	Remarques personnelles + tentative de correction avec besoin d'aide	CL_AUTO± / CL_STRESS / CL_DEMANDE_APPUI
<b>Difficultés / forces</b>	Faiblesses en grammaire, forces à l'oral et à l'écrit	CL_GRAM- / CL_ORAL+ / CL_ECRIT+
<b>Comparaison L1/L2</b>	Refus de se comparer en raison des difficultés perçues	CL_COMPAR_EVITEE / CL_PERCEPTION_COMPLEXE
<b>Conscience grammaticale</b>	Reconnaît ses fautes sans toujours savoir les corriger	CL_GRAM±

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
<b>Lexique</b>	Ne sait pas comment enrichir son vocabulaire	CL_LEX- / STRAT_ABSENTE
<b>Syntaxe / métalangage</b>	Reconnaît certaines erreurs syntaxiques, les corrige si sûre	CL_SYNT+ / CL_META±
<b>Phonologie</b>	Reconnaît ses fautes à l'oral, essaie de s'améliorer	CL_PHONO± / MOTIV_ORAL+
<b>Pragmatique</b>	Adapte sa façon de parler selon les interlocuteurs, souci de politesse	CL_PRAG+
<b>Sociolinguistique</b>	A reçu des critiques mais reste confiante en ses capacités	CL_SOCIO+ / CL_JUGEMENT_REC / CL_CONFIANCE_RESILIENCE
<b>Lien RS-CL</b>	Représentation positive → motivation émotionnelle / Négative → découragement	RS+ → CL+ (latent) / RS_NEG → CL-
<b>Réformes (anglais)</b>	L'anglais a influencé légèrement sa perception du français	RS_ANGLAIS_CONTRAIT
<b>Stratégies d'aide</b>	Valorise la pratique quotidienne comme levier de conscience	CL_INVESTISSEMENT / CL_STRUCTURE±
<b>Relation à la langue</b>	Relation affective forte, appelle à plus d'attention à la langue	RS_VALORISATION / RS_AFFECT+
<b>Propositions pédagogiques</b>	Accent sur l'écoute et la grammaire	PEDAGO_ECOUTE / PEDAGO_GRAM

Le cas de l'étudiante (6) illustre un profil contrasté, à la fois affectivement engagé et linguistiquement fragile. Sa représentation de la langue française oscille entre admiration et intimidation : elle la perçoit comme élégante, sophistiquée, mais aussi complexe et parfois imposée. Malgré un contexte sociolinguistique peu favorable, marqué par une marginalisation

du français dans son entourage, elle maintient un rapport personnel fort à la langue, affirmant l'étudier par amour plutôt que par contrainte. Cette motivation intrinsèque témoigne d'une forme de résistance symbolique face à des représentations sociales négatives.

Sur le plan de la conscience linguistique, l'étudiante manifeste une attention réelle à sa manière de parler et d'écrire. Elle est consciente de ses erreurs, notamment en grammaire, mais exprime un besoin d'accompagnement en raison d'un stress qui freine l'auto-correction. Si elle affirme se sentir compétente à l'écrit et à l'oral, elle ne sait pas comment enrichir son lexique, et évite la comparaison avec sa langue maternelle, ce qui limite le développement d'une conscience métalinguistique plus fine.

L'analyse des dimensions spécifiques de la conscience linguistique montre des compétences pragmatiques et sociolinguistiques relativement bien développées : elle adapte son discours aux interlocuteurs et fait preuve de politesse dans ses interactions. En revanche, sa conscience grammaticale et lexicale est plus fragile, et sa stratégie d'amélioration reste floue ou absente. Elle reconnaît ses fautes syntaxiques de manière intuitive, mais n'ose les corriger que lorsqu'elle est certaine des règles, ce qui témoigne d'une réflexivité linguistique partielle.

Le lien entre ses représentations sociales et sa conscience linguistique est directement exprimé : lorsqu'elle perçoit le français comme une belle langue, elle ressent de l'enthousiasme et s'investit davantage. Inversement, les émotions négatives liées à la difficulté ou à l'imposition perçue la freinent dans son apprentissage. Elle souligne aussi que l'introduction croissante de l'anglais a légèrement modifié sa perception du français, ce qui traduit une certaine perméabilité aux dynamiques de réforme.

Enfin, ses propositions pédagogiques mettent l'accent sur le besoin d'une écoute plus active et d'un renforcement grammatical, ce qui reflète une prise de conscience lucide de ses propres besoins linguistiques. L'ensemble de ce profil révèle une apprenante volontaire et attachée à la langue, mais en quête de méthodes adaptées et de soutien émotionnel et technique pour surmonter ses blocages.

### **3.7. Analyse des réponses de l'étudiante (7)**

#### **A. Représentations sociales de la langue française**

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiante (7) décrit le français comme une langue imposée, difficile et étrangère. Elle n'exprime aucun attachement positif à la langue, ce qui reflète une représentation négative, marquée par une absence d'appropriation.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Elle considère que le français est devenu inutile, dépassé, et que l'anglais est plus important. Elle associe le français à une obligation académique sans valeur personnelle.
<b>Q3. Entourage</b>	Son entourage (famille, amis) n'accorde aucune valeur particulière à la langue française. Cette vision partagée conforte sa perception négative et son désengagement.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Elle affirme qu'elle n'aime pas la langue, qu'elle ne l'a pas choisie. Elle la subit et souhaite uniquement « valider les matières ».
<b>Q5. Influence en classe</b>	Elle est peu motivée, participe rarement, et ressent une pression négative. Son comportement montre un lien direct entre ses représentations négatives et son attitude scolaire.

L'étudiante (7) a une représentation sociale fortement négative du français. Elle vit son apprentissage comme une contrainte, renforcée par un entourage démobilisateur. Cette vision a des répercussions directes sur son engagement et son rapport à la langue.

### **B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

Question	Analyse
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Elle déclare ne pas faire attention à sa façon de parler ou d'écrire. Elle produit sans réfléchir à la forme ou à la correction.
<b>Q7. Remarques / correction des fautes</b>	Elle remarque parfois qu'il y a des fautes, mais ne sait ni les expliquer ni les corriger. Elle se sent frustrée lorsqu'on les lui signale.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Elle dit qu'elle n'a pas de points forts. Elle se sent en difficulté dans tous les aspects de la langue, surtout à l'écrit et en grammaire.
<b>Q9. Comparaison L1 / LE</b>	Elle se plaint d'interférences entre l'arabe et le français, ce qui l'amène à des erreurs. Cette gêne montre une conscience métalinguistique confuse, non exploitée.

L'étudiante possède une conscience linguistique très faible, marquée par un manque d'attention, d'outils d'auto-correction et de motivation. La réflexivité est absente ou fragmentaire.

### **C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Elle n'accorde que peu d'attention à la grammaire ou au vocabulaire. Elle ne cherche pas à progresser activement.
<b>Phonologique</b>	Elle reconnaît que sa prononciation est mauvaise mais n'en fait pas une priorité. Elle évite l'oral par peur de l'erreur.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle ne distingue pas une phrase correcte d'une incorrecte. Elle avoue ne pas comprendre les règles de construction.
<b>Pragmatique</b>	Elle ne fait pas attention à sa manière de dire les choses. Elle ne modifie pas son langage selon les contextes, ce qui montre une conscience pragmatique peu développée.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle utilise le même langage avec tout le monde. Elle a déjà été jugée négativement, ce qui renforce sa peur de s'exprimer.

Toutes les dimensions de la conscience linguistique sont en déficit. L'étudiante adopte une posture passive face à la langue. Les compétences phonologiques, grammaticales, pragmatiques et sociolinguistiques sont très limitées.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle confirme que, puisqu'elle n'aime pas la langue, elle ne cherche pas à s'améliorer. Le lien est donc direct et explicite.
<b>Q11. Image positive → effort</b>	Elle ne fait aucun effort parce qu'elle ne voit pas d'intérêt dans l'apprentissage. Cela confirme notre hypothèse.
<b>Q12. Effet des réformes</b>	Elle déclare que l'anglais est plus motivant, ce qui affaiblit encore sa valorisation du français.
<b>Q13. Pour mieux comprendre la langue</b>	Elle suggère un enseignement plus simple, lent et visuel. Cela traduit un besoin d'accompagnement personnalisé.

Le lien entre représentations sociales négatives et conscience linguistique affaiblie est ici flagrant. Le rejet du français impacte directement l'attention linguistique, la motivation et la progression.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Relation à la langue</b>	Elle entretient une relation détachée et utilitaire avec le français. Elle veut juste réussir les examens.

Question	Analyse
<b>Q15. Propositions pédagogiques</b>	Elle demande des explications lentes, des phrases simples, du soutien. Cela montre une volonté de comprendre si les conditions sont adaptées.

L'étudiante (7) représente un profil fragile, avec une représentation sociale négative du français, peu ou pas d'intérêt personnel pour la langue, et une conscience linguistique minimale. Le rejet est renforcé par un environnement peu valorisant, un stress à l'oral et des expériences négatives. Néanmoins, sa demande de soutien montre que des marges d'amélioration existent, à condition de restaurer la confiance, d'adapter les méthodes et d'offrir un cadre rassurant.

**Fiche synthétique codée — Étudiante (7)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation du français	Langue imposée, difficile, sans valeur	RS--- / RS_CONTRAINTES / RS_NÉGATIVE
Utilité et prestige	Langue dépassée, non motivante face à l'anglais	RS_DÉVALUATION / RS_RIVALITÉ_ANG
Représentation de l'entourage	Entourage démobilisé, peu valorisant	RS_SOC-
Attitude personnelle	Aucun attachement, langue subie	RS_SUBIE / RS_DÉSENGAGEMENT
Influence en classe	Faible participation, démotivation	RS → CL- / CL_PASSIVITÉ
Attention à la langue	Pas d'attention consciente à l'écrit ou l'oral	CL_INATTENTION / CL_AUTOMATIQUE
Prise en compte des fautes	Fautes remarquées mais non corrigées	CL RÉFLEXE_PARTIEL / CL_CORRECTION_FAIBLE
Difficultés / forces	Se sent faible partout, surtout en grammaire	CL_GÉNÉRAL_FAIBLE / CL_GRAM-
Comparaison L1/L2	Gêne liée à l'arabe, erreurs fréquentes	CL_INTERFÉRENCE / CL_CONFUSION_LANGUE
Dimension grammaticale	Ignorance ou rejet des règles	CL_GRAM_NUL / CL_ABANDON
Dimension lexicale	Aucune stratégie d'enrichissement	CL_LEX_FAIBLE
Phonologique	Prononciation problématique, évitement	CL_PHONO- / STRESS_ORAL
Pragmatique	Langage non adapté aux situations	CL_PRAG_FAIBLE
Sociolinguistique	Aucune adaptation sociale, peur du jugement	CL_SOCIO_INEXISTANT / STRESS_SOCIAL

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Influence des RS	Représentations négatives → démotivation totale	RS → CL---
Impact des réformes	Préférence pour l'anglais, désengagement	RS_RÉFORME_RIVALITÉ
Métalangage / structure	Incapacité à comprendre ou expliquer les règles	CL_META_NUL
Relation à la langue	Désengagement total, objectif purement scolaire	RS_UTILITAIRE / NON_INVESTIE
Propositions pédagogiques	Besoin d'aide, de lenteur, de reformulation	PEDAGO_SIMPLE / PEDAGO_ADAPTÉE

Le cas de l'étudiante (7) illustre une situation de désengagement linguistique profond. Sa représentation de la langue française est négative : elle la perçoit comme imposée, inutile et difficile. Cette perception est renforcée par un entourage non valorisant et un environnement scolaire peu stimulant. En conséquence, sa conscience linguistique est très faible, aussi bien sur le plan grammatical, lexical, syntaxique que pragmatique.

L'étudiante ne fait pas attention à sa production, n'utilise pas de stratégies de correction ou d'enrichissement, et se sent en échec permanent. Le lien entre ses représentations et son comportement d'apprentissage est direct : elle ne cherche pas à progresser parce qu'elle ne voit pas l'intérêt de la langue.

Cependant, ses suggestions pédagogiques laissent entrevoir une volonté conditionnelle d'apprentissage, à condition que l'enseignement soit adapté, lent, et rassurant. Ce profil fragile nécessite donc un accompagnement spécifique, centré sur la reconstruction de la confiance en soi, la valorisation progressive et la diversification des pratiques didactiques.

**3.8. Analyse des réponses de l'étudiant (8).**

**A. Représentations sociales de la langue française**

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiant perçoit le français comme une langue « importante mais صعبة شوية » (un peu difficile). Cette ambivalence révèle une représentation utilitaire mais intimidante de la langue.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Il reconnaît son utilité pour les études mais la décrit comme « مفروضة علينا » (imposée), ce qui témoigne d'une représentation sociale ambivalente entre contrainte institutionnelle et valeur académique.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	L'entourage valorise l'anglais et relativise l'importance du français. L'étudiant est ainsi exposé à une dévalorisation sociale du français dans son environnement immédiat.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Il dit l'aimer « شوية » (un peu) mais affirme surtout l'étudier parce que c'est obligatoire. Cela traduit une attitude plutôt passive face à la langue.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Il affirme que sa perception de la langue influence son comportement : « ما نحيش نشارك » (je n'aime pas participer) → inhibition en classe liée à l'insécurité.

L'étudiant développe une représentation plus contrainte que choisie du français, nourrie par un environnement social où la langue est de moins en moins valorisée. Cela engendre une motivation modérée et une réticence à l'oral en contexte universitaire.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

Question	Analyse
<b>Q6. Attention à la langue</b>	L'étudiant affirme « نحاول نركز » (j'essaie de faire attention) mais admet faire souvent des fautes. Sa conscience linguistique est présente mais <b>fragile et peu maîtrisée</b> .
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Il remarque parfois ses fautes mais dit aussi : « ما نعرفش وين الغلطة » (je ne sais pas où est la faute) → conscience grammaticale <b>partiellement développée</b> .
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Il se plaint des règles grammaticales et dit apprendre facilement du vocabulaire → conscience lexicale plus développée que grammaticale.
<b>Q9. Comparaison L1/L2</b>	Il compare parfois avec l'arabe, ce qui l'aide et le gêne : « نخلط مرات » (je mélange parfois). Cela indique un processus métalinguistique <b>instinctif mais pas encore structuré</b> .

La conscience linguistique de l'étudiant est naissante, surtout sur le plan lexical. Il commence à repérer ses erreurs, mais il lui manque les outils pour les expliquer ou les corriger. Son insécurité limite sa réflexivité, surtout à l'oral.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Il reconnaît sa faiblesse en conjugaison et grammaire, mais cherche à enrichir son vocabulaire → conscience lexicale active, grammaticale hésitante.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Il « sent » que certaines phrases sont mal formées mais ne peut pas les corriger → conscience syntaxique intuitive, métalinguistique absente.
<b>Phonologique</b>	Il juge sa prononciation faible : « ما يفهمونيش » (on ne me comprend pas). Il essaie de s'améliorer → claire conscience phonologique.
<b>Pragmatique</b>	Il cite des expressions de politesse : « s'il vous plaît », ce qui montre une bonne conscience des registres sociaux du discours.
<b>Sociolinguistique</b>	Il affirme changer son langage selon les situations, mais se sent jugé : « يضحكو عليّا » (ils se moquent de moi) → conscience sociolinguistique présente mais inhibée

La conscience linguistique de l'étudiant est plus développée sur les plans : pragmatique, phonologique et lexical, tandis que les plans grammatical, syntaxique et métalinguistique restent faibles. L'insécurité sociale bloque certaines compétences, malgré des ajustements spontanés.

**D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Il confirme : « لما نشوفها مهمة، نحاول نخدم على روجي » → la perception influence clairement son implication → hypothèse centrale confirmée.
<b>Q11. Image positive / négative</b>	Il fait plus d'efforts quand il aime la langue, mais se détourne quand il la trouve difficile → corrélation directe entre représentation et conscience active.
<b>Q12. Réformes</b>	Il considère que l'anglais est devenu plus important : « الإنجليزية » « ولات أهم » → influence des politiques linguistiques sur la motivation.
<b>Q13. Aides à la conscience</b>	Il suggère des exercices et du contact avec de « bons locuteurs » → demande de guidance pédagogique et de modèles linguistiques vivants.

L'étudiant illustre clairement le lien entre représentations sociales fluctuantes et investissement linguistique. L'influence des réformes en faveur de l'anglais semble affaiblir l'image du français et réduire sa visibilité cognitive.

**E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Rien à ajouter</b>	Il conclut en exprimant le souhait d'« une méthode plus agréable » → recherche de sécurité linguistique et de confort pédagogique.
<b>Q15. Propositions</b>	Il suggère des « activités orales » et « moins de grammaire » → signe que l'approche actuelle est trop abstraite pour son profil.

L'entretien avec l'étudiant (8) met en lumière un profil linguistique typique d'un apprenant peu à l'aise à l'oral, dont la conscience linguistique est encore en développement. Il manifeste des représentations sociales ambivalentes : le français est perçu comme utile mais imposé, et souvent concurrencé par l'anglais dans son environnement. Cela affecte directement son rapport à la langue et son niveau de conscience grammaticale et syntaxique.

Malgré ces obstacles, l'étudiant montre une volonté de progrès : attention au lexique, efforts en prononciation, ajustement du discours selon les situations. Il exprime toutefois un besoin clair de méthodes pédagogiques plus vivantes, d'un encadrement rassurant, et de modèles linguistiques accessibles.

Ce cas illustre parfaitement l'idée que les représentations sociales conditionnent la qualité et la profondeur de la conscience linguistique, en facilitant ou en bloquant l'implication de l'apprenant dans la langue étrangère.

**Fiche synthétique codée – Étudiant (8)**

<b>Élément analysé</b>	<b>Contenu résumé</b>	<b>Code(s)</b>
Représentation générale du français	Langue perçue comme utile mais difficile, imposée et complexe	RS+ / RS- / RS_AMB
Influence de l'entourage	Entourage valorise davantage l'anglais ; français vu comme dépassé	RS_SOC- / RS_ANG+
Attitude personnelle	Langue étudiée par obligation plus que par plaisir	RS_PASSIVE / RS_UTILITAIRE
Stress à l'oral	Inhibition en classe, gêne à l'idée de parler	INSEC_LING / ORAL_INHIBITÉ
Attention portée à la langue	Tentative de correction, mais conscience instable	CL+ / CL_FRAGILE
Stratégies de correction	Repérage des fautes partiel, sans explication formelle	CL_AUTO_PARTIEL / CL_META-
Difficultés linguistiques	Faiblesses en grammaire et conjugaison ; points forts en vocabulaire	CL_GRAM- / CL_LEX+
Comparaison avec	Comparaison présente mais non	CL_COMPAR_MIXTE

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
langue maternelle	structurée, source de confusion	/ INTERF_L1_L2
Compétences grammaticales/syntaxiques	Grammaire faible, syntaxe intuitive mais mal structurée	CL_GRAM- / CL_SYNT-
Compétence phonologique	Reconnaissance des limites orales, efforts visibles	CL_PHONO+ / CL_INSEC_ORALE
Compétence pragmatique	Volonté d'adopter des normes de politesse, conscience des effets produits	CL_PRAG+
Compétence sociolinguistique	Ajustement selon l'interlocuteur mais peur du jugement social	CL_SOCIO+ / JUGEMENT_SOC-
Représentations → conscience linguistique	Image positive = efforts ; image négative = retrait	RS → CL+ / RS- → CL-
Réformes linguistiques	Dévalorisation du français au profit de l'anglais	RS_POL_REFORME- / RS_ANG_SUP
Besoins exprimés	Demande de pédagogie vivante et motivante (oral, soutien)	PEDAGO_ACTIV+ / CL_SOUTIEN_ENV
Propositions d'amélioration	Moins de grammaire, plus d'oral et d'interaction	ENV_ORAL+ / GRAMM_FREIN

L'étudiant (8) illustre un profil marqué par une forte insécurité linguistique : bien qu'il comprenne les questions en français, il est incapable de s'exprimer correctement dans cette langue et recourt de manière quasi systématique à la darja (dialecte algérien) pour répondre. Ce choix n'est pas un signe de refus mais une stratégie compensatoire, révélatrice d'un manque de maîtrise des compétences orales en français. Sa difficulté à formuler des phrases complètes et correctes traduit une faible automatisation linguistique et un déficit dans les dimensions syntaxique et grammaticale.

Sur le plan des représentations sociales, il considère le français comme utile pour les études, mais aussi difficile et imposé, ce qui limite son investissement personnel. L'influence de son entourage, qui valorise l'anglais au détriment du français, renforce son ambivalence. Il associe donc la langue française à une obligation académique plus qu'à un choix motivé, ce qui freine son implication et son engagement en classe.

Concernant la conscience linguistique, l'étudiant manifeste une conscience intuitive, principalement orientée vers la prononciation et le lexique, mais presque inexistante pour les règles grammaticales et syntaxiques. Il affirme vouloir améliorer sa prononciation et enrichir son vocabulaire, tout en reconnaissant ses difficultés et sa peur d'être jugé par ses pairs. Cette

insécurité affecte sa prise de parole et entretient un cercle vicieux : moins il ose parler, moins il progresse.

Enfin, l'étudiant (8) confirme le lien entre représentations sociales et conscience linguistique : lorsqu'il valorise le français, il s'efforce de travailler ; mais dès qu'il perçoit son statut comme affaibli, son effort diminue. Il suggère une pédagogie plus interactive et orientée vers l'oral, afin de réduire la barrière psychologique et favoriser l'émergence d'une conscience linguistique active.

### 3.9. Analyse des réponses de l'étudiant (9)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiant décrit le français comme « langue compliquée, pas nécessaire » → vision globalement négative.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Il affirme que le français « ne sert à rien dans la vie réelle » et que « l'anglais est plus important ».
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Son entourage considère le français comme « dépassé » et « inutile pour l'avenir », renforçant son désintérêt.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Il dit « subir le français » et admet qu'il ne l'aime pas, ce qui génère une distance affective importante.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Il évite de participer, affirmant que « parler français en classe, c'est stressant et inutile ».

L'étudiant développe une représentation sociale très défavorable du français, associée à une forte préférence pour l'anglais et à une absence d'attachement affectif. Cette posture se traduit par une faible implication.

#### B. Conscience linguistique : attention et réflexivité

Question	Analyse
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Il admet « ne pas faire attention » en écrivant ou en parlant français, car « ce n'est pas une langue importante pour lui ».
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Il ne cherche pas à corriger ses fautes et ne demande pas d'explication → conscience linguistique quasi absente.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Il considère « tout difficile » et ne cite aucune force → absence de valorisation de ses compétences.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Il affirme qu'il « pense en arabe » et traduit mot à mot quand il est obligé d'écrire → interférence négative permanente.

### **CHAPITRE III: Analyse des entretiens semi- directifs**

L'absence de motivation et la perception négative de la langue expliquent une quasi-inexistence de conscience linguistique active. L'étudiant n'exprime aucune stratégie correctrice ni volonté d'amélioration.

#### **C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Aucun effort particulier → dimension inactive.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Incapacité à détecter ou corriger les erreurs → conscience nulle.
<b>Phonologique</b>	Déclare ne pas se soucier de la prononciation.
<b>Pragmatique</b>	Utilise parfois des formules de politesse par automatisme, mais sans intention consciente.
<b>Sociolinguistique</b>	Aucun ajustement observé → refuse les interactions orales.

Toutes les dimensions de la conscience linguistique sont **quasi inactives**, confirmant le lien entre faible motivation et absence de réflexivité.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Il dit clairement : « Je n'aime pas le français, donc je ne veux pas faire d'effort ».
<b>Q11. Image positive / négative</b>	Image négative → refus d'engagement → hypothèse confirmée.
<b>Q12. Réformes</b>	Il applaudit l'introduction de l'anglais et souhaite « remplacer le français ».
<b>Q13. Aides à la conscience</b>	Il ne propose aucune stratégie, sauf « moins de français ».

Les représentations sociales négatives ont un impact direct et bloquant sur la conscience linguistique et la motivation.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Ajout libre</b>	Il exprime son souhait de « ne plus étudier le français ».
<b>Q15. Propositions</b>	Il propose de « remplacer le français par l'anglais », ce qui confirme son rejet.

L'étudiant (9) représente un profil extrême, où la langue française est perçue comme inutile, imposée et dépassée, en concurrence directe avec l'anglais. Cette vision engendre une démotivation profonde, une absence quasi totale de conscience linguistique, et un refus de s'engager dans des pratiques orales ou écrites. Ce cas confirme l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales négatives inhibent le développement de la conscience linguistique, en réduisant l'attention à la langue et en bloquant toute démarche réflexive.

**Tableau analytique codé – Étudiant (9)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation générale du français	Langue perçue comme inutile et compliquée	RS- / RS_SOC-
Influence de l'entourage	Famille et amis considèrent le français dépassé	RS_SOC- / RS_ANG_SUP
Attitude personnelle	Désintérêt total, apprend par obligation	RS_PASSIVE
Stress à l'oral	Évite toute prise de parole	INSEC_LING / ORAL_INHIBITÉ
Attention portée à la langue	Nulle attention, absence de relecture	CL_FRAGILE / CL_META-
Stratégies de correction	Aucune stratégie, ne corrige pas ses fautes	CL_AUTO- / CL_META-
Difficultés linguistiques	« Tout est difficile »	CL_GRAM- / CL_SYNT- / CL_PHONO-
Comparaison avec la L1	Traduit mot à mot sans réflexion	CL_COMPAR_NEG / INTERF_L1_L2
Compétences grammaticales et syntaxiques	Faiblesse totale	CL_GRAM- / CL_SYNT-
Compétence phonologique	Aucune attention à la prononciation	CL_PHONO-
Compétence pragmatique	Utilisation mécanique des formules de politesse	CL_PRAG-
Compétence sociolinguistique	Nulle adaptation au contexte	CL_SOCIO-
Représentations → conscience linguistique	Représentation négative → désengagement total	RS → CL-
Impact des réformes linguistiques	Souhaite remplacer le français par l'anglais	RS_POL_REFORME- / RS_ANG_SUP
Besoins exprimés	Aucun besoin déclaré	CL_SOUTIEN_ENV-
Proposition pédagogique	« Supprimer le français »	GRAMM_FREIN / RS_REJET

L'étudiant (9) se distingue par une représentation sociale fortement négative de la langue française, qu'il qualifie de « compliquée » et « inutile », et qu'il juge dépassée par rapport à l'anglais. Son entourage partage et renforce cette perception, en valorisant davantage l'anglais comme langue d'avenir. Cette attitude génère chez lui un désintérêt total pour le français, qu'il affirme « subir » par obligation académique. En classe, il adopte une posture de retrait, évitant toute participation orale par manque de motivation et par conviction que l'effort n'en vaut pas la peine.

Sur le plan de la conscience linguistique, elle est pratiquement inexistante. L'étudiant déclare ne pas prêter attention à sa production écrite ou orale, ne pas chercher à corriger ses erreurs et se limiter à une traduction mot à mot lorsqu'il doit rédiger, ce qui accentue les interférences avec sa langue maternelle. Ses compétences grammaticales, syntaxiques et phonologiques sont très faibles, tandis que les dimensions pragmatique et sociolinguistique sont absentes, car il ne tente ni d'adapter son discours ni de respecter les normes d'interaction sociale en français.

Le lien entre représentations sociales et conscience linguistique apparaît ici dans sa forme la plus extrême : la perception négative de la langue entraîne un blocage complet de l'engagement linguistique, et par conséquent une absence d'évolution réflexive. D. va jusqu'à proposer « de remplacer le français par l'anglais », ce qui confirme que, pour lui, le français n'a aucune légitimité sociale ni utilité académique durable. Ce profil illustre clairement comment des représentations sociales défavorables peuvent annuler toute dynamique d'apprentissage.

### 3.10. Analyse des réponses de l'étudiante (10)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiante considère le français comme une langue prestigieuse, « langue de culture et d'opportunité ». Cette représentation positive lui donne un rôle valorisant dans son parcours universitaire.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Elle souligne l'importance du français dans les études, les métiers et même dans la vie quotidienne. Elle l'associe à la réussite et à l'ouverture intellectuelle.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Sa famille et son entourage perçoivent le français positivement et encouragent son apprentissage. Cette reconnaissance sociale renforce sa motivation.

Question	Analyse
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	L'étudiante déclare aimer le français et affirme qu'elle cherche à le pratiquer à chaque occasion.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Elle prend souvent la parole en classe malgré la peur de se tromper, considérant l'erreur comme une étape normale de l'apprentissage.

Les représentations sociales favorables du français, tant personnelles que familiales, agissent comme un puissant levier motivationnel. Cette posture proactive réduit le risque d'insécurité linguistique.

### **B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

Question	Analyse
<b>Q6. Attention à la langue</b>	L'étudiante dit relire ses productions, faire attention à ses accords et conjugaisons, et écouter attentivement les corrections.
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Elle repère la majorité de ses fautes et demande souvent des explications, signe d'une conscience métalinguistique en développement.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Elle identifie la syntaxe comme son point faible, mais se sent forte en vocabulaire et en compréhension écrite.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Elle compare parfois au niveau lexical pour trouver des équivalents, mais évite de « traduire » mot à mot.

Cette étudiante développe une conscience linguistique active et réflexive, avec des stratégies de correction et une attitude positive vis-à-vis de l'erreur.

### **C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

Dimension	Analyse
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Forte attention aux accords et conjugaisons, enrichissement lexical constant → engagement élevé.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Elle dit pouvoir expliquer certaines règles à ses pairs, signe d'une conscience métalinguistique avancée.
<b>Phonologique</b>	Elle travaille activement la prononciation (écoute de podcasts, répétitions).
<b>Pragmatique</b>	Elle adapte son discours selon la situation et utilise des formules de politesse → conscience pragmatique intégrée.
<b>Sociolinguistique</b>	Elle ajuste son registre en fonction du contexte (enseignant, camarades), ce qui traduit une forte compétence sociolinguistique.

Toutes les dimensions sont présentes et activées, avec une force particulière dans la pragmatique et la sociolinguistique, ce qui est rare chez des apprenants débutants.

#### **D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Elle confirme que son amour pour le français motive ses efforts et son attention à la langue.
<b>Q11. Image positive / négative</b>	Elle insiste : « <i>Quand on aime, on progresse plus vite</i> », validant l'hypothèse de corrélation positive.
<b>Q12. Réformes</b>	L'introduction de l'anglais ne diminue pas son intérêt pour le français ; elle voit la bilinguisation comme une richesse.
<b>Q13. Aides à la conscience</b>	Elle demande plus de débats, de projets oraux et d'ateliers interactifs.

Chez cette étudiante, la représentation très positive du français se traduit par une implication active dans l'apprentissage, et par le développement d'une conscience linguistique complète et dynamique.

#### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Ajout libre</b>	Elle exprime son souhait d'atteindre un niveau quasi natif et de s'investir dans des projets bilingues.
<b>Q15. Propositions</b>	Elle propose plus d'interaction orale, des activités créatives (pièces de théâtre, débats) pour améliorer la pratique spontanée.

Le profil de l'étudiante (10) contraste fortement avec celui de (9) : elle parle régulièrement en français, accepte l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et développe une réflexivité linguistique avancée. Sa motivation intrinsèque, alimentée par des représentations sociales favorables et le soutien de son entourage, agit comme un catalyseur du développement de la conscience linguistique. Son cas confirme que des représentations positives, combinées à des pratiques orales régulières, constituent un facteur déterminant dans l'appropriation linguistique.

**Tableau analytique codé – Étudiante (10)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Représentation générale du français	Langue perçue comme prestigieuse et importante	RS+ / RS_ATT_POS
Influence de l'entourage	Famille et amis valorisent le français	RS_SOC+
Attitude personnelle	Forte motivation, amour pour la langue	RS_ATT_POS
Stress à l'oral	Aucune inhibition, accepte de faire des erreurs	ORAL_CONF
Attention portée à la langue	Relit ses productions, vérifie les accords et conjugaisons	CL+ / CL_META+
Stratégies de correction	S'auto-corrige, consulte des sources	CL_AUTO / CL_META+
Difficultés linguistiques	Syntaxe reste un point faible	CL_SYNT- / CL_GRAM+
Comparaison avec la L1	Comparaison occasionnelle, aide à l'apprentissage	CL_COMPAR_POS
Compétences grammaticales et syntaxiques	Bonne maîtrise grammaticale, syntaxe encore fragile	CL_GRAM+ / CL_SYNT-
Compétence phonologique	Attention à la prononciation, efforts visibles	CL_PHONO+
Compétence pragmatique	Adaptation aux situations, utilisation des marques de politesse	CL_PRAG+
Compétence sociolinguistique	Ajuste son registre selon les interlocuteurs	CL_SOCIO+
Représentations → conscience linguistique	Opinion positive → engagement et conscience développée	RS → CL+
Impact des réformes linguistiques	Introduction de l'anglais perçue comme complémentaire, non menaçante	RS_RESISTANCE_ANG
Besoins exprimés	Plus d'activités orales et interactives	PEDAGO_ORAL+ / CL_SOUTIEN_ENV
Proposition pédagogique	Débats, jeux de rôle, projets collaboratifs	PEDAGO_ACTIV+

L'étudiante (10) illustre un profil très positif vis-à-vis de la langue française, qu'elle décrit comme « prestigieuse et essentielle » dans le contexte académique et professionnel. Son entourage, également favorable au français, contribue à renforcer cette valorisation sociale. Cette représentation se traduit par une forte motivation intrinsèque : elle déclare aimer le

français, cherche à le pratiquer et participe activement en classe, considérant les erreurs comme une étape normale de l'apprentissage.

Sa conscience linguistique est clairement développée et réflexive. Elle porte une attention particulière à la grammaire, aux accords et à la prononciation, et s'appuie sur des stratégies variées (auto-correction, recours à des ressources externes). Si la syntaxe demeure son principal point faible, elle manifeste une bonne maîtrise des dimensions lexicale, phonologique et pragmatique. De plus, elle adapte son discours en fonction du contexte et des interlocuteurs, signe d'une conscience sociolinguistique avancée.

Chez elle, le lien entre représentations sociales et conscience linguistique apparaît nettement : une image positive de la langue stimule l'effort d'apprentissage, la régulation des erreurs et la réflexion métalinguistique.

### 3.11. Analyse des réponses de l'étudiant (11)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiant considère le français comme « utile et beau », mais avoue qu'il est « un peu difficile » → représentation positive teintée d'appréhension.
<b>Q2. Utilité / prestige</b> <b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Il insiste sur son importance pour les études et certains métiers, sans toutefois lui accorder un prestige aussi fort que l'anglais. L'entourage perçoit le français comme nécessaire à l'université mais non indispensable dans la vie professionnelle → valorisation limitée.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	L'étudiant aime le français mais préfère parler en arabe en dehors des cours.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Il ose participer quand il connaît la réponse mais hésite par peur de mal prononcer → signe d'insécurité modérée.

L'étudiant nourrit une image globalement positive du français, mais influencée par un environnement social qui relativise son importance. Cette ambivalence freine son engagement oral.

**B. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

Question	Analyse
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Il relit ses productions écrites mais ne se corrige pas toujours à l'oral → conscience plus forte à l'écrit qu'à l'oral.
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Il remarque ses fautes après coup, surtout en écrivant → conscience réflexive mais peu spontanée.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Difficulté majeure : conjugaison et syntaxe. Force : vocabulaire de base et compréhension orale.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Il compare souvent au niveau lexical pour chercher un équivalent, ce qui l'aide mais provoque parfois des interférences.

Conscience linguistique en construction : présente à l'écrit, limitée à l'oral. Réflexivité retardée, manque d'autonomie métalinguistique.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

Dimension	Analyse
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Conscience grammaticale faible, mais effort sur le lexique (prise de notes de nouveaux mots).
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Sent que certaines phrases sont mal formées mais ne peut pas les corriger → conscience implicite.
<b>Phonologique</b>	Soucieux de la prononciation mais anxieux à l'oral → insécurité phonologique.
<b>Pragmatique</b>	Essaie d'être poli (« excusez-moi », « merci ») → conscience pragmatique émergente.
<b>Sociolinguistique</b>	Adapte son registre entre amis et enseignants, mais reste hésitant devant des inconnus → compétence sociolinguistique partielle.

Les dimensions lexicales, pragmatiques et sociolinguistiques progressent, tandis que la grammaire et la syntaxe freinent la fluidité.

**D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

Question	Analyse
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Confirme que son image du français influence son effort : « Si j'aime, je travaille plus ».
<b>Q11. Image positive / négative</b>	Image positive → effort accru ; image négative → découragement rapide.
<b>Q12. Réformes</b>	Conscient de l'importance croissante de l'anglais mais dit que cela ne change pas son intérêt pour le français.
<b>Q13. Aides à la conscience</b>	Demande des activités orales et des exercices interactifs pour corriger ses fautes.

Lien direct entre motivation et conscience linguistique, mais engagement dépendant de la valorisation de la langue par l'environnement social.

### **E. Conclusion de l'entretien**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q14. Ajout libre</b>	Souhaite pratiquer davantage avec ses camarades pour réduire la peur de parler.
<b>Q15. Propositions</b>	Préconise des travaux de groupe et des débats pour améliorer la spontanéité orale.

L'étudiant (11) occupe une position intermédiaire entre (9) et (10) : il comprend le français, l'apprécie, et essaie de le pratiquer, mais reste limité par une insécurité linguistique modérée et un manque d'automatisme oral. Sa conscience linguistique se manifeste surtout à l'écrit, avec une vigilance grammaticale insuffisante et une réflexivité retardée. Ses représentations sociales globalement positives constituent un moteur, mais elles ne suffisent pas à compenser les lacunes structurales et la crainte du jugement. Ce profil illustre la corrélation forte entre image valorisante et progression, tout en soulignant l'importance des pratiques orales sécurisées pour renforcer la conscience linguistique.

#### **Tableau analytique codé – Étudiant (11)**

<b>Élément analysé</b>	<b>Contenu résumé</b>	<b>Code(s)</b>
Représentation générale du français	Langue perçue comme utile et belle, mais difficile	RS_AMB / RS_ATT_POS
Influence de l'entourage	Entourage valorise modérément le français, le juge utile pour l'université	RS_SOC±
Attitude personnelle	Apprécie la langue mais préfère parler en arabe hors cours	RS_ATT_POS / RS_PASSIVE
Stress à l'oral	Hésitation à prendre la parole par peur du jugement	INSEC_LING / ORAL_INHIBITÉ
Attention portée à la langue	Attention présente à l'écrit, faible à l'oral	CL_FRAGILE / CL_META-
Stratégies de correction	Relit ses écrits, corrige certaines fautes après coup	CL_AUTO_PARTIEL
Difficultés linguistiques	Grammaire et conjugaison difficiles, lexique en progression	CL_GRAM- / CL_LEX+
Comparaison avec la L1	Compare fréquemment pour trouver des équivalents	CL_COMPAR_MIXTE / INTERF_L1_L2
Compétences grammaticales et syntaxiques	Faible conscience grammaticale et syntaxique	CL_GRAM- / CL_SYNT-

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Compétence phonologique	Conscience des problèmes de prononciation, efforts limités	CL_PHONO+ / INSEC_ORALE
Compétence pragmatique	Politesse de base présente (« merci », « excusez-moi »)	CL_PRAG+
Compétence sociolinguistique	Adaptation contextuelle limitée mais présente	CL_SOCIO+
Représentations → conscience linguistique	Représentation positive stimule l'effort, mais peur freine la pratique	RS → CL+
Impact des réformes linguistiques	Valorise l'anglais mais ne rejette pas le français	RS_POL_REFORME±
Besoins exprimés	Activités orales et pratiques interactives	PEDAGO_ORAL+ / CL_SOUTIEN_ENV
Proposition pédagogique	Débats et travaux de groupe pour réduire l'anxiété	PEDAGO_ACTIV+

L'étudiant (11) occupe une position intermédiaire dans la typologie observée. Il considère le français comme une langue utile et belle, mais en même temps difficile à maîtriser, ce qui reflète une représentation sociale ambivalente. Son entourage valorise modérément la langue, en la jugeant nécessaire pour les études mais secondaire face à l'anglais. Cette perception mitigée se traduit par une motivation réelle mais fragile, marquée par des hésitations à l'oral et une peur du jugement, bien que l'étudiant affirme aimer la langue.

Sur le plan de la conscience linguistique, elle est partielle et inégalement distribuée : plus développée à l'écrit (relecture, correction différée) qu'à l'oral, où les efforts sont freinés par l'anxiété. Sa conscience grammaticale et syntaxique reste faible, mais il manifeste une vigilance lexicale et phonologique croissante, ainsi qu'une certaine conscience pragmatique (politesse, adaptation minimale). L'étudiant compare souvent le français à sa langue maternelle pour trouver des équivalents, ce qui l'aide mais provoque parfois des interférences.

Le lien entre représentations sociales et conscience linguistique est perceptible : lorsqu'il perçoit la langue positivement, il s'efforce de progresser, mais ses insécurités réduisent ses initiatives orales. Il souligne le besoin d'une pédagogie plus interactive et orientée vers la communication, notamment par des débats et des activités collaboratives, afin de gagner en confiance et en automatisation linguistique.

**3.12. Analyse des réponses de l'étudiant (12)****A. Représentations sociales de la langue française**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q1. Image du français</b>	L'étudiant décrit le français comme une langue compliquée et peu utile aujourd'hui, avec une nette préférence pour l'anglais.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	Il considère que le français ne sert qu'à suivre les cours et qu'il a perdu de son prestige face à l'anglais.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	Sa famille et ses amis estiment que le français est dépassé, ce qui renforce sa perception négative.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	Il apprend le français par obligation, sans plaisir ni attachement affectif.
<b>Q5. Influence en classe</b>	Son manque d'intérêt se traduit par une faible participation et un retrait des activités orales.

Les représentations sociales exprimées sont globalement défavorables, influencées par un entourage qui dévalorise le français. L'étudiant établit une hiérarchie des langues où l'anglais domine, ce qui réduit sa motivation en classe.

**B. Conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q6. Attention à la langue</b>	Il ne prête pas attention à sa manière d'écrire ou de parler, et ne relit pas ses productions.
<b>Q7. Remarques des fautes</b>	Il ne remarque pas ses fautes et ne les corrige pas, même après une correction.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	Il juge que « tout est difficile » et ne se reconnaît aucune force.
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	Il traduit mot à mot depuis l'arabe, ce qui entraîne des erreurs fréquentes.

La conscience linguistique est quasi inexistante. L'étudiant ne met en place aucune stratégie correctrice, ne repère pas ses erreurs et n'identifie aucun point fort, ce qui bloque toute progression.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

<b>Dimension</b>	<b>Analyse</b>
<b>Grammaticale &amp; lexicale</b>	Aucun effort pour appliquer les règles ou enrichir le vocabulaire.
<b>Syntaxique &amp; métalinguistique</b>	Incapable de repérer ou d'expliquer des erreurs.
<b>Phonologique</b>	Ne prête aucune attention à la prononciation.
<b>Pragmatique</b>	Utilise les formules de politesse automatiquement, sans réelle conscience.
<b>Sociolinguistique</b>	N'adapte pas son langage au contexte ou à l'interlocuteur.

Toutes les dimensions sont inactives. Les compétences grammaticales, lexicales, syntaxiques, phonologiques et pragmatiques sont négligées, ce qui reflète un désintérêt global pour l'amélioration linguistique.

**D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

<b>Question</b>	<b>Analyse</b>
<b>Q10. Influence des représentations</b>	Il déclare que, n'aimant pas le français, il ne souhaite pas faire d'effort.
<b>Q11. Image positive / négative</b>	Son image négative du français conduit à un refus d'engagement.
<b>Q12. Réformes</b>	Il accueille favorablement la montée de l'anglais et souhaiterait réduire la place du français.
<b>Q13. Aides à la conscience</b>	Il ne propose aucune stratégie, sauf « moins de français ».

Les représentations sociales négatives ont un effet direct et bloquant sur la conscience linguistique et la motivation. Le désengagement est total, et l'étudiant n'envisage pas d'amélioration significative.

**Tableau analytique codé – l'étudiant (12)**

<b>Élément analysé</b>	<b>Contenu résumé</b>	<b>Code(s)</b>
Image du français	Langue compliquée, peu utile aujourd'hui, préfère l'anglais	RS- / RS_ANG_SUP / RS_DIF
Utilité et prestige	Ne voit pas d'utilité en dehors des cours, prestige faible	RS_UTIL- / RS_PREST-
Représentation entourage	Famille et amis considèrent le français dépassé	RS_SOC- / RS_ANG_SUP
Attitude personnelle	Apprend par obligation, aucun plaisir	RS_PASSIVE / RS_AFF-
Motivation en classe	Peu motivé, participation faible	RS→MOT- / CL_ORAL-
Attention à la langue	Nulle attention, ne relit pas ses écrits	CL_META- / CL_AUTO-

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Remarques et corrections	Ne remarque pas ses fautes, ne corrige pas	CL_AUTO- / CL_META-
Difficultés Forces	« Tout est difficile » : vocabulaire, conjugaison, grammaire Aucune citée	CL_GRAM- / CL_LEX- / CL_SYNT- CL_FORCES-
Comparaison L1/L2	Traduit mot à mot depuis l'arabe, provoquant des erreurs	INTERF_L1_L2 / CL_COMPAR_NEG
Grammaticale & lexicale	Aucun effort sur accords ou conjugaison, pas d'apprentissage de nouveaux mots	CL_GRAM- / CL_LEX-
Syntaxique & métalinguistique	Ne repère pas les erreurs	CL_SYNT- / CL_META-
Phonologique	Ne fait pas attention à la prononciation	CL_PHONO-
Pragmatique	Utilise des formules de politesse par automatisme	CL_PRAG-
Lien RS → CL	Représentation négative = refus d'effort	RS- → CL-
Proposition amélioration	« Moins de français »	PEDA RÉDUCTION / RS-

Ce profil révèle une représentation sociale négative du français, perçu comme difficile, dépassé et peu utile, particulièrement en comparaison avec l'anglais jugé plus moderne et rentable. Cette vision est renforcée par un entourage également défavorable à la langue française, ce qui alimente un désengagement affectif et scolaire.

La conscience linguistique est quasi inexistante : absence de vigilance à l'écrit comme à l'oral, absence de stratégies correctives, non-identification des erreurs. Les difficultés sont généralisées, couvrant toutes les dimensions (grammaticale, lexicale, syntaxique, phonologique), et aucune force n'est valorisée.

Les dimensions spécifiques de la conscience linguistique sont inactives : aucune recherche de vocabulaire, incapacité à détecter les structures incorrectes, absence de travail sur la prononciation, adaptation pragmatique minimale et non consciente.

Le lien entre représentations sociales et conscience linguistique est ici direct et bloquant : l'image négative du français entraîne un refus d'engagement, ce qui empêche le développement des compétences. L'étudiant exprime même un souhait de réduction de l'enseignement du français, confirmant l'impact puissant des représentations sur la motivation.

**3.13. Analyse des réponses de l'étudiante (13)**

**A. Représentations sociales de la langue française**

Question	Réponse	Analyse académique
<b>Q1. Image du français</b>	« Français... c'est belle langue... mais pas facile pour moi. Je comprends un peu... parler difficile. Je pense c'est important pour université... mais anglais... plus important maintenant. »	Représentation positive sur le plan symbolique (beauté, importance académique), mais perception de difficulté personnelle et hiérarchisation défavorable face à l'anglais.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	« Oui... utile pour étudier... comprendre prof et livres. Prestigieuse... un peu. Mais maintenant anglais plus pour travail. »	Utilité académique claire, prestige relatif, mais recul dans le monde professionnel au profit de l'anglais.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	« Ma famille dit français important pour école. Amis... moitié aime, moitié pas... certains préfère anglais. »	Variété de perceptions : valorisation familiale, division dans le cercle amical, influence sociale sur la motivation.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	« Oui... j'aime écouter chanson et film français... mais règle grammaire... c'est compliqué... je fatigue. »	Attachement culturel mais résistance à la complexité grammaticale, générant une motivation ambivalente.
<b>Q5. Influence en classe</b>	« Oui... quand je pense français important... je travaille... sinon... je fais pas beaucoup. »	Motivation conditionnelle : engagement fluctuant selon la perception d'utilité.

Les représentations sociales recueillies reflètent un mélange de valorisation culturelle et d'utilité académique, mais aussi une reconnaissance de la montée en puissance de l'anglais.

Les réponses montrent que la motivation dépend fortement de la perception d'importance du français, avec une influence notable de l'entourage et une ambivalence liée aux difficultés d'apprentissage.

**B. Conscience linguistique**

Question	Réponse	Analyse académique
<b>Q6. Attention à la langue</b>	« Oui... écrire... je fais attention... pas beaucoup faute. Parler... difficile... je corrige pas toujours. »	Conscience linguistique partielle : vigilance prioritaire à l'écrit, moins de contrôle à l'oral.
<b>Q7. Remarques et corrections</b>	« Oui... parfois je vois faute après. Prof me corrige... j'essaie pas refaire. »	Capacité à repérer les fautes après coup, intégration des corrections présente mais non systématique.
<b>Q8. Difficultés /</b>	« Difficulté... conjugaison... accord	Déséquilibre entre compréhension

Question	Réponse	Analyse académique
forces	<i>pluriel... féminin. Force... je comprends quand personne parle. »</i>	orale (force) et production écrite (faiblesse).
<b>Q9. Comparaison L1/LE</b>	<i>« Oui... beaucoup. Parfois aide... parfois mélange... fait erreur. »</i>	Comparaison interlinguistique à la fois facilitatrice et source d'interférences.

La conscience linguistique est présente mais inégalement répartie selon les compétences : forte vigilance à l'écrit, repérage limité à l'oral, difficultés grammaticales persistantes. L'influence de la langue maternelle est notable, jouant un rôle ambivalent.

### C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique

Dimension	Réponse	Analyse académique
<b>Grammaticale et lexicale</b>	<i>« Oui... j'essaie accord... mais j'oublie souvent. J'apprends nouveaux mots... j'écris dans cahier. »</i>	Volonté d'application des règles et d'enrichissement lexical, mais oublis fréquents liés au niveau débutant.
<b>Syntaxique et métalinguistique</b>	<i>« Oui... parfois je sais phrase pas correcte... mais je sais pas toujours corriger. »</i>	Reconnaissance réceptive des erreurs syntaxiques, capacité limitée de correction.
<b>Phonologique</b>	<i>« Ma prononciation... pas parfaite... accent arabe... j'essaie parler mieux. »</i>	Conscience phonologique et volonté d'amélioration, malgré accent persistant.
<b>Pragmatique</b>	<i>« Oui... je parle poli avec prof... avec amis... je parle normal. »</i>	Adaptation de registre selon l'interlocuteur, conscience sociolinguistique fonctionnelle.

Les dimensions spécifiques montrent un engagement partiel : effort sur la grammaire et le lexique, conscience syntaxique réceptive, attention à la prononciation, et bonne adaptation pragmatique.

Le profil reste toutefois marqué par des limites productives et un contrôle irrégulier.

### D. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique

Question	Réponse	Analyse académique
<b>Q14. Influence des représentations</b>	<i>« Oui... quand j'aime français... je travaille plus. »</i>	Lien direct entre attitude positive et engagement scolaire.
<b>Q15. Propositions d'amélioration</b>	<i>« Plus parler en classe... moins exercice seulement écrire. »</i>	Préférence pour des activités orales interactives, valorisant la pratique communicative.

Les réponses confirment le lien étroit entre représentations et conscience linguistique : plus la perception est positive, plus l'engagement est fort. L'étudiant(e) privilégie les méthodes actives et communicatives, ce qui suggère l'importance d'un enseignement centré sur la pratique orale.

**Tableau analytique codé – l'étudiant (13)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Image du français	Belle langue, importante pour études, mais difficile ; anglais perçu comme plus utile aujourd'hui	RS+ / RS_ANG_SUP / RS_DIF
Utilité et prestige	Utile académiquement, prestigieuse mais moins indispensable au travail	RS+ / RS_UTIL / RS_ANG_SUP
Représentation entourage	Famille valorise le français, amis divisés, enseignants favorables	RS_SOC+ / RS_ANG_SUP
Attitude personnelle	Apprécie culture (chansons, films) mais subit la grammaire	RS_AFF+ / RS_DIF
Motivation en classe	Motivation conditionnelle selon perception d'utilité	RS→MOT_COND
Attention à la langue	Vigilance à l'écrit, moindre contrôle à l'oral	CL_META_PART / CL_ORAL-
Remarques et corrections	Repère fautes après coup, intègre certaines corrections	CL_AUTO+ / CL_META_PART
Difficultés Forces	Conjugaison et accords Compréhension orale	CL_GRAM- / CL_SYNT- CL_COMP_ORAL+
Comparaison L1/L2	Aide parfois, mais source d'erreurs	CL_COMPAR+/- / INTERF_L1_L2
Grammaticale & lexicale Syntaxique & métalinguistique	Tente d'appliquer règles, enrichit lexique, oublis fréquents Reconnaît erreurs mais ne corrige pas toujours	CL_GRAM_PART / CL_LEX+ CL_SYNT_PART / CL_META_PART
Phonologique	Conscience accent arabe, volonté d'amélioration	CL_PHONO+
Pragmatique	Registre adapté selon interlocuteur	CL_PRAG+ / CL_SOCIO+
Lien RS → CL	Image positive = plus d'effort	RS+ → CL+
Proposition amélioration	Plus de pratique orale	CL_DEV_ORAL / PEDA_ORAL+

L'analyse des données révèle un profil d'étudiant débutant présentant une représentation sociale globalement positive du français, teintée de réalisme face à ses difficultés personnelles et à la concurrence croissante de l'anglais. L'attachement affectif au français repose principalement sur sa valeur académique et culturelle, tandis que la motivation reste modulée par l'utilité perçue dans un contexte où l'anglais gagne du terrain.

Sur le plan de la conscience linguistique, l'étudiant manifeste une vigilance prioritaire à l'écrit, où il dispose du temps et des outils pour contrôler la langue, et un contrôle plus lâche à l'oral, marqué par des hésitations et des fautes non corrigées. Les forces se concentrent dans la compréhension orale, tandis que les faiblesses concernent la grammaire, la conjugaison et certains accords.

Les dimensions spécifiques de la conscience linguistique montrent une implication partielle mais réelle : effort sur le lexique, conscience phonologique avec volonté d'amélioration, adaptation pragmatique et sociolinguistique bien intégrée, mais contrôle syntaxique et métalinguistique encore instable.

Enfin, le lien entre représentations sociales et conscience linguistique apparaît clairement : plus la perception du français est positive, plus l'engagement est fort. L'étudiant privilégie les approches pédagogiques interactives centrées sur la pratique orale, ce qui confirme que la mise en place de stratégies communicatives pourrait renforcer à la fois la motivation et la compétence linguistique.

### 3.14. Analyse des réponses de l'étudiante (14)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Réponse	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	« Langue difficile... pas trop utile. »	Représentation négative, centrée sur la difficulté et la non-utilité. Le français est perçu comme un obstacle plutôt qu'un atout.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	« Imposée. Dépassée. »	Vision fortement dépréciative : langue héritée du colonialisme, considérée comme sans avenir. Absence de prestige ou d'utilité actuelle.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	« Famille dit colonial. Amis préfèrent anglais. »	L'entourage nourrit une image négative, renforçant le rejet. Le contraste avec la valorisation de l'anglais accentue le désinvestissement.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	« Je subis... pas envie. »	Rapport contraint et passif. L'étudiant n'éprouve pas d'intérêt personnel et vit l'apprentissage comme une obligation.
<b>Q5. Influence en classe</b>	« Oui, pas motivé... je participe pas. »	Démotivation scolaire directe : la représentation négative se traduit par un manque d'engagement et une faible participation.

Les représentations sociales traduisent un rejet de la langue française, perçue comme imposée et sans valeur actuelle. Le poids du colonialisme et la montée de l'anglais renforcent la démotivation et l'absence d'implication en classe.

**B. Conscience linguistique**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q6. Attention langue</b>	« Non, j'écris comme ça. »	Absence de vigilance linguistique : l'étudiant ne mobilise pas de contrôle sur ses productions.
<b>Q7. Remarque fautes</b>	« Non, je vois pas. Même corrigé j'oublie. »	Faible conscience métalinguistique : incapacité à repérer et corriger les erreurs.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	« Grammaire, vocabulaire... très dur. Force, rien. »	Auto-perception négative, absence de confiance. L'apprenant ne s'identifie à aucune compétence.
<b>Q9. Comparaison avec L1</b>	« Oui... ça me mélange, ça gêne. »	La comparaison avec la langue maternelle est vécue comme une entrave et non comme un appui, générant confusion et blocage.

La conscience linguistique est globalement faible. L'étudiant ne perçoit ni ses erreurs ni ses progrès, et il attribue ses difficultés à des différences irréconciliables entre le français et sa L1.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

Dimension	Réponse	Analyse
<b>Grammaticale / lexicale</b>	« Je fais pas accords. Vocabulaire petit. »	Faiblesses importantes sur le plan grammatical et lexical, absence de stratégie d'amélioration.
<b>Syntaxique / métalinguistique</b>	« Pas savoir phrase correcte. Expliquer ? non. »	Incapacité à juger la correction syntaxique ou à verbaliser des règles.
<b>Phonologique</b>	« Pas bonne... pas important. »	Prononciation dévalorisée, absence d'effort pour l'améliorer.
<b>Pragmatique</b>	« Je parle direct. Pas réfléchir politesse. »	Manque de conscience pragmatique, traduction directe de la L1, absence de normes de politesse.
<b>Sociolinguistique</b>	« Pas adapter. Déjà rigolent de moi. »	Faible adaptation aux situations, générant moqueries et renforçant l'insécurité linguistique.

La conscience linguistique est déficitaire sur toutes les dimensions (grammaticale, lexicale, syntaxique, phonologique, pragmatique, sociolinguistique). L'insécurité linguistique accentue le désengagement.

**D. Lien entre représentations et conscience**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q10. Influence image</b>	« Oui, image mauvaise... donc pas apprendre bien. »	Représentation négative directement liée à un faible investissement.
<b>Q11. Efforts / image</b>	« Non, je fais minimum. »	Cercle vicieux : perception défavorable → désengagement → faible progression.
<b>Q12. Réformes anglais</b>	« Anglais plus important, français pas avenir. »	L'anglais est valorisé comme langue d'avenir, ce qui marginalise davantage le français.
<b>Q13. Aider conscience</b>	« Plus pratique... mais préfère anglais. »	Refus implicite de renforcer la conscience linguistique : la priorité reste donnée à l'anglais.

L'aperception du français influence directement le manque d'effort et de conscience linguistique. Le français est concurrencé par l'anglais et perçu comme langue sans avenir.

**E. Conclusion de l'entretien**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q14. Relation au français</b>	« Français compliqué... je veux pas. »	Rejet global, absence d'attachement.
<b>Q15. Amélioration enseignement</b>	« Moins théorie. Plus facile. Donnez anglais. »	Recommandations minimales : simplification des cours et substitution par l'anglais.

Ce profil reflète une représentation fortement négative du français (imposée, coloniale, dépassée), couplée à une faible conscience linguistique sur toutes les dimensions. L'attitude est marquée par le rejet, la démotivation et l'insécurité linguistique. Le poids de l'anglais, valorisé comme langue d'avenir, contribue à l'affaiblissement du français et au désengagement de l'étudiante.

**Tableau analytique codé – Étudiante (14)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Image du français	Langue difficile, pas utile aujourd'hui	RS- / RS_DIF / RS_INUT
Utilité et prestige	Perçue comme imposée, dépassée	RS_IMP / RS_DEP
Représentation entourage	Famille dit colonial, amis préfèrent anglais	RS_SOC- / RS_COL / RS_ANG_SUP
Attitude personnelle	Subit le français, pas envie	RS_AFF- / RS_SUBI
Motivation en classe	Pas motivé, ne participe pas	RS→MOT-
Attention à la langue	Pas attention, écrit « comme ça »	CL_META- / CL_VIG-
Remarques et corrections	Ne voit pas fautes, oublie corrections	CL_AUTO- / CL_META-
Difficultés	Grammaire, vocabulaire, orthographe	CL_GRAM- / CL_LEX- / CL_ORT-
Forces	Aucune force reconnue	CL_FORCES Ø
Comparaison L1/L2	Comparaison gêne, mélange	CL_COMPAR- / INTERF_L1_L2
Grammaticale & lexicale	N'applique pas accords, lexique limité	CL_GRAM- / CL_LEX-
Syntaxique & métalinguistique	Ne sait pas reconnaître phrase correcte ni expliquer	CL_SYNT- / CL_META-
Phonologique	Prononciation mauvaise, pas important	CL_PHONO-
Pragmatique	Parle direct, pas attention politesse	CL_PRAG-
Sociolinguistique	N'adapte pas langage, moqué par autres	CL_SOCIO- / INSÉC_LING
Lien RS → CL	Image négative → peu d'efforts, désengagement	RS- → CL-
Proposition amélioration	Moins de théorie, plus facile, donner anglais	PEDA_SIMPL / PEDA_ANGL

Ce cas révèle une étudiante qui développe une représentation fortement négative du français: langue perçue comme difficile, imposée et coloniale, dépassée face à l'anglais jugé plus utile et prestigieux. Cette perception se traduit par un désengagement total en classe, une

motivation faible et une absence d'intérêt affectif. Sur le plan de la conscience linguistique, l'étudiante manifeste de graves lacunes : elle n'accorde aucune attention à la correction, ne repère pas ses erreurs, ignore les règles grammaticales et syntaxiques, et néglige complètement la prononciation. Sa conscience pragmatique et sociolinguistique est également déficitaire, renforçant une forte insécurité linguistique marquée par les moqueries subies. L'ensemble dessine un cercle vicieux: représentations négatives → absence d'efforts → faibles compétences linguistiques → renforcement du rejet. Les propositions d'amélioration vont dans le sens d'une simplification extrême de l'enseignement et d'une préférence claire pour l'anglais, ce qui confirme le désinvestissement dans l'apprentissage du français.

### 3.15. Analyse des réponses de l'étudiante (15)

#### A. Représentations sociales de la langue française

Question	Réponse	Analyse
<b>Q1. Image du français</b>	« Français... c'est belle langue... mais pas facile pour moi. Je comprends un peu... parler difficile. »	Représentation positive sur le plan symbolique (beauté, valeur culturelle), mais perception d'une difficulté personnelle importante.
<b>Q2. Utilité / prestige</b>	« Oui... utile pour université. Prestigieuse... un peu. Anglais aussi important pour travail. »	Valorisation académique claire et reconnaissance d'un certain prestige, mais hiérarchisation défavorable face à l'anglais pour l'avenir professionnel.
<b>Q3. Représentation de l'entourage</b>	« Famille dit important pour école... amis moitié aime moitié pas. »	Soutien familial qui valorise le français, mais influence sociale ambivalente dans le cercle amical.
<b>Q4. Attitude personnelle</b>	« Oui... j'aime chanson, film français... mais grammaire dur... je fatigue. »	Attachement culturel, mais la complexité grammaticale entraîne frustration et baisse de motivation.
<b>Q5. Influence en classe</b>	« Oui... quand je pense français important... je travaille... sinon pas beaucoup. »	Motivation conditionnelle : l'engagement fluctue selon la perception d'utilité.

L'étudiante associe le français à une langue belle et utile académiquement, mais éprouve des difficultés qui limitent son investissement. L'anglais concurrence son prestige futur.

**B. Conscience linguistique**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q6. Attention langue</b>	« Oui... j'essaie écrire bien... mais beaucoup faute. »	Conscience de l'importance de la correction, mais incapacité à produire sans fautes.
<b>Q7. Remarque fautes</b>	« Oui... parfois je vois faute... mais pas toujours corriger. »	Début de conscience métalinguistique : reconnaissance partielle des erreurs, mais compétences limitées pour les corriger.
<b>Q8. Difficultés / forces</b>	« Difficulté grammaire... vocabulaire petit. Force... comprendre un peu texte. »	Difficultés structurelles, mais relative compétence de compréhension écrite.
<b>Q9. Comparaison avec L1</b>	« Oui... parfois aide... parfois mélange. »	Ambivalence : la L1 peut servir d'appui, mais aussi générer des interférences.

Conscience linguistique émergente mais fragile. L'étudiante repère certaines erreurs, mais ses capacités métalinguistiques restent limitées.

**C. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

Dimension	Réponse	Analyse
<b>Grammaticale / lexicale</b>	« Accord dur... verbe aussi. Je connais pas beaucoup mot. »	Difficultés en morphosyntaxe et vocabulaire restreint, mais conscience des lacunes.
<b>Syntaxique / métalinguistique</b>	« Je vois quand phrase pas correct... mais expliquer règle pas facile. »	Capacité à reconnaître des anomalies syntaxiques, mais faible aptitude explicative.
<b>Phonologique</b>	« Ma prononciation pas bonne... mais j'essaie parler mieux. »	Conscience phonologique présente : effort manifeste pour améliorer l'oral.
<b>Pragmatique</b>	« Oui... je fais attention parler poli... parfois pas juste. »	Conscience pragmatique en construction : volonté d'adapter le ton, même avec maladresses.
<b>Sociolinguistique</b>	« Oui... je parle pas même avec prof et avec ami. »	Bonne sensibilité sociolinguistique : l'étudiant adapte (partiellement) selon l'interlocuteur.

La conscience linguistique est faible sur le plan grammatical et lexical, mais plus développée sur les plans pragmatique, sociolinguistique et phonologique, ce qui montre une volonté d'amélioration.

**D. Lien entre représentations et conscience**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q10. Influence image</b>	« Oui... parce que j'aime français... j'essaie apprendre. »	L'image positive nourrit la motivation malgré les difficultés.
<b>Q11. Efforts / image</b>	« Oui... quand j'aime... je fais effort. »	Engagement conditionné par la valorisation du français.
<b>Q12. Réformes anglais</b>	« Anglais important... mais français aussi pour culture. »	Concurrence avec l'anglais reconnue, mais le français reste valorisé pour son rôle culturel.
<b>Q13. Aider conscience</b>	« Plus pratique... exercice facile... parler beaucoup. »	Demande d'activités pratiques : volonté d'améliorer par l'usage.

L'image positive du français influence directement les efforts, même si la présence de l'anglais réduit son poids utilitaire. L'étudiante demande plus de pratique pour renforcer sa conscience linguistique.

**E. Conclusion de l'entretien**

Question	Réponse	Analyse
<b>Q14. Relation au français</b>	« Moi... je veux apprendre français... mais dur pour moi. »	Attitude motivée mais freinée par les difficultés.
<b>Q15. Amélioration enseignement</b>	« Plus pratique... conversation... pas beaucoup règle difficile. »	Recommandations pédagogiques orientées vers la pratique et la simplification des règles.

Ce profil reflète une étudiante avec une représentation positive du français (belle langue, utilité académique, attachement culturel) mais doté d'une faible conscience linguistique sur le plan grammatical et lexical. Sa motivation est conditionnelle et freinée par les difficultés, mais il manifeste une volonté d'amélioration par des activités pratiques et communicatives.

**Tableau analytique codé – Étudiante (15)**

Élément analysé	Contenu résumé	Code(s)
Image du français	Belle langue, utile pour études, mais difficile à apprendre	RS+ / RS_DIF
Utilité et prestige	Utile académiquement, prestige limité, anglais vu plus important pour travail	RS_UTIL / RS+ / RS_ANG_SUP
Représentation entourage	Famille valorise le français, amis divisés	RS_SOC+ / RS_AMB / RS_ANG_SUP
Attitude personnelle	Aime chansons et films français, mais fatigue avec grammaire	RS_AFF+ / RS_DIF
Motivation en classe	Travaille seulement quand perçoit le français comme important	RS→MOT_COND
Attention à la langue	Essaie écrire bien mais beaucoup de fautes	CL_META_PART / CL_ECRIT_PART
Remarques et corrections	Repère parfois ses erreurs mais ne corrige pas toujours	CL_AUTO_PART / CL_META_PART
Difficultés	Grammaire (accords, conjugaison) et vocabulaire limité	CL_GRAM- / CL_LEX-
Forces	Compréhension écrite acceptable, volonté de parler	CL_COMP_ECRIT+ / CL_ORAL_ATT+
Comparaison L1/L2	L1 aide parfois mais provoque des mélanges	CL_COMPAR+/- / INTERF_L1_L2
Grammaticale & lexicale	Conscience des erreurs mais application partielle	CL_GRAM_PART / CL_LEX_PART
Syntaxique & métalinguistique	Voit des phrases incorrectes mais n'explique pas les règles	CL_SYNT_PART / CL_META_PART
Phonologique	Reconnaît accent, essaie d'améliorer prononciation	CL_PHONO+
Pragmatique	Veut parler poliment, mais maladresses fréquentes	CL_PRAG_PART
Sociolinguistique	Adapte langage prof/amis	CL_SOCIO+
Lien RS → CL	Image positive encourage à faire effort malgré difficultés	RS+ → CL+
Proposition amélioration	Demande plus d'oral, exercices simples, conversation	CL_DEV_ORAL / PEDA_ORAL+

Ce cas montre une étudiante qui entretient une représentation positive du français : elle le considère comme une belle langue, culturellement valorisée et utile pour les études universitaires. Cependant, elle éprouve de fortes difficultés grammaticales et lexicales, ce qui limite sa progression et génère de la fatigue face aux règles. Sa conscience linguistique est partielle : elle remarque certaines fautes, tente de corriger, mais reste limité dans ses compétences métalinguistiques et syntaxiques. En revanche, elle manifeste une volonté d'amélioration à l'oral, une sensibilité phonologique et une certaine adaptation sociolinguistique selon l'interlocuteur. La motivation est conditionnelle et dépend de l'utilité perçue, mais l'image positive du français favorise tout de même des efforts d'apprentissage. Cette étudiante exprime un besoin clair de méthodes pédagogiques pratiques, axées sur la communication et les activités orales.

#### 4. Discussion des résultats

L'entretien réalisé auprès des quinze étudiants de première année a permis de recueillir des données riches et variées sur leurs représentations sociales de la langue française et sur leur conscience linguistique. L'analyse individuelle des réponses a mis en évidence des trajectoires différenciées : certains apprenants valorisent fortement le français et en font un vecteur de réussite, d'autres expriment des jugements ambivalents, oscillant entre utilité académique et difficulté perçue, tandis qu'une minorité manifeste un rejet presque total de la langue.

Dans une perspective de recherche qualitative, il est pertinent de compléter l'analyse individuelle par une analyse transversale. Celle-ci permet de dégager les tendances générales, les récurrences, mais aussi les contrastes et les divergences. En effet, la méthodologie d'analyse croisée donne accès non pas seulement à des récits singuliers, mais à des logiques collectives qui structurent la relation au français. Cette approche met en lumière les liens entre représentations sociales, attitudes d'apprentissage et conscience linguistique.

Comme le souligne Jodelet, « *les représentations sociales orientent les comportements et les pratiques en donnant du sens au réel* » (JODELET, Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, 1991, p. 36). Dans notre corpus, elles ne se limitent pas à des opinions : elles influencent directement la motivation, l'attention à la langue et l'engagement des étudiants en classe. C'est pourquoi il est essentiel de les examiner sous un angle

transversal, afin d'observer comment elles se répercutent sur le développement (ou non) d'une conscience linguistique.

### 4.1. L'image du français : entre idéalisation et rejet

La première dimension qui ressort du corpus est l'image que les étudiants associent au français. Trois pôles apparaissent nettement : l'idéalisation, l'ambivalence et le rejet.

Un premier groupe valorise le français comme une langue prestigieuse, porteuse d'ouverture culturelle et académique. L'étudiante (10) déclare par exemple : « *Le français, c'est une langue de culture et d'opportunité* ». Dans le même sens, l'étudiante (14) insiste sur la beauté de la langue et sur son rôle d'accès au savoir : « *Moi, j'aime apprendre des nouveaux mots en français, ça m'ouvre l'esprit* ». L'étudiant (6) ajoute : « *Pour moi, le français, c'est une langue moderne qui ouvre sur d'autres cultures* », tandis que l'étudiante (2) précise : « *Sans le français, on ne peut pas réussir nos études ici* ». Ce type de discours traduit une représentation sociale positive, où le français est conçu comme une ressource à la fois intellectuelle et symbolique.

Un second groupe adopte une position plus nuancée, reconnaissant l'importance académique du français tout en soulignant ses difficultés. L'étudiant (13) exprime ainsi son ambivalence : « *Français... c'est belle langue... mais pas facile pour moi. Je comprends un peu... parler difficile. Je pense c'est important pour université... mais anglais... plus important maintenant* ». Ce discours illustre bien une tension entre valorisation et hiérarchisation défavorable : la langue française est reconnue, mais elle perd du terrain face à l'anglais.

Enfin, un troisième groupe développe une image clairement négative du français, marqué par le rejet et l'hostilité. L'étudiant (9) est particulièrement représentatif : « *Français compliqué, pas nécessaire... je veux pas parler* ». Ici, la langue est perçue comme une contrainte scolaire, sans valeur ajoutée dans la vie professionnelle ou sociale.

Dons, l'image du français se décline en trois profils contrastés. Ces profils renvoient à des logiques différentes d'appropriation : l'idéalisation renforce la motivation, l'ambivalence génère une motivation fluctuante, tandis que le rejet bloque tout investissement linguistique.

#### **4.2. Utilité et prestige du français : entre nécessité académique et marginalisation sociale**

L'un des thèmes récurrents dans les entretiens concerne l'utilité et le prestige de la langue française. Ici encore, les discours des étudiants se polarisent selon trois postures distinctes.

Pour certains, le français reste une langue d'avenir et une ressource professionnelle incontournable. L'étudiante (10) insiste : « *Le français est important dans les études, dans les métiers, et même dans la vie quotidienne* ». Ce type de discours s'accompagne souvent d'une représentation positive renforcée par l'entourage familial, qui valorise le rôle du français comme vecteur de réussite scolaire et sociale.

D'autres, en revanche, relativisent son utilité au regard de la montée de l'anglais. L'étudiant (11) affirme : « *Le français est utile pour l'université, mais pas pour la vie réelle... pour travail, anglais plus important* ». Ces discours montrent que l'utilité du français est surtout perçue dans le cadre académique immédiat, mais qu'il est concurrencé dans les projections professionnelles.

Enfin, une minorité adopte une vision radicalement négative : le français n'est plus perçu ni utile ni prestigieux. L'étudiant (9) le formule sans détour : « *Le français, ça ne sert à rien dans la vie... anglais doit remplacer* ». Ces propos traduisent un rejet de la langue française, assimilée à un héritage dépassé, et s'accompagnent d'une glorification de l'anglais comme langue de modernité et d'opportunité.

Donc, l'utilité et le prestige du français sont fortement questionnés. Si certains continuent à voir en lui une langue de réussite, la majorité des étudiants mettent en avant son rôle limité aux études universitaires, et reconnaissent que son prestige est en déclin face à l'anglais. Ce constat rejoint les observations de Calvet (2002, p. 45), qui rappelle que « *la hiérarchisation des langues dépend moins de leurs qualités intrinsèques que du poids symbolique et de leur rentabilité sociale* ».

#### **4.3. L'influence de l'entourage et du contexte social**

Un axe majeur des représentations concerne le rôle de l'entourage (famille, amis, enseignants) dans la construction du rapport au français.

Chez les étudiants favorables à la langue, l'entourage joue un rôle moteur. L'étudiante (10) note par exemple : « *Ma famille m'encourage toujours à pratiquer le français* ». De même, l'étudiant (13) explique : « *Ma famille dit français important pour école. Amis... moitié aime, moitié pas* ». L'étudiant (6) explique : « *Mon père dit toujours que le français ouvre des portes* », tandis que l'étudiante (3) précise : « *Mes professeurs du lycée m'ont beaucoup motivée* ». L'étudiant (1) ajoute : « *Mon frère m'aide souvent à corriger mes textes en français* ».

Dans ce type de discours, le soutien familial et académique agit comme un facteur de motivation, tandis que les pairs introduisent une certaine ambivalence.

À l'inverse, pour d'autres, le discours social est plutôt défavorable. L'étudiant (9) rapporte : « *Mon entourage dit français dépassé,... inutile pour avenir* ». Cette vision est confirmée par l'étudiante (12) : « *À la maison, personne ne parle français et mes amis préfèrent l'anglais* », et par l'étudiant (5) : « *Mes camarades disent que le français est une perte de temps* ». Cette vision collective négative alimente le désengagement et contribue à la fragilisation de la conscience linguistique.

Ces données confirment que les représentations sociales ne sont pas seulement individuelles : elles se construisent au sein de dynamiques relationnelles et contextuelles. Comme l'affirme Moscovici (1989, p. 24), « *les représentations sociales sont des formes de connaissance socialement élaborées et partagées, qui concourent à la construction d'une réalité commune* ». Ainsi, les encouragements ou au contraire le rejet de la langue par l'entourage pèsent lourdement sur l'engagement des étudiants.

#### **4.4. Attitudes personnelles face au français : entre motivation et résistance**

Les attitudes personnelles recueillies reflètent la diversité des rapports affectifs à la langue.

Un premier profil regroupe les étudiants passionnés, qui associent le français à un plaisir culturel. L'étudiante (14) affirme : « *J'aime écouter des chansons et voir des films en français* ». L'étudiant (2) ajoute : « *Quand je lis un texte en français, je ...sens motivé* », tandis que l'étudiante (7) confie : « *J'aime écrire des phrases en français, même si elles ne sont pas parfaites* ». De tels discours témoignent d'un attachement affectif qui dépasse l'utilité instrumentale.

Un deuxième profil est marqué par l'ambivalence : les étudiants aiment la langue sur le plan culturel, mais en souffrent sur le plan académique. L'étudiant (13) le résume bien : « *J'aime écouter chanson... mais règle grammaire, c'est compliqué... je fatigue* ». L'étudiante (7) précise : « *J'aime la langue, mais j'ai peur de faire beaucoup de fautes* », et l'étudiant (3) ajoute : « *Le français me plaît, mais il me stresse aussi* ». L'affectivité est donc positive, mais freinée par la complexité perçue.

Enfin, un troisième profil exprime une attitude de résistance, voire de rejet. L'étudiant (9) déclare sans nuance : « *Je subis le français, je n'aime pas* ». L'étudiant (5) confirme : « *Je n'ai aucun plaisir à parler en français* », et l'étudiante (12) avoue : « *J'évite toujours de participer quand il faut parler en français* ».

Ici, l'absence d'attachement affectif se traduit par une démotivation profonde et un refus de s'engager.

L'analyse des attitudes personnelles met en évidence trois rapports affectifs au français: un attachement passionné, une ambivalence marquée par la difficulté, et un rejet complet. L'affectivité joue un rôle central dans la motivation : l'amour de la langue peut compenser ses difficultés, tandis que le rejet empêche tout investissement.

#### 4.4.1. Participation et comportements en classe

Nous observons que la participation en classe constitue un révélateur essentiel du rapport des étudiants au français. Les réponses montrent trois tendances distinctes.

Un premier groupe s'implique activement, malgré la peur de commettre des erreurs. L'étudiante (10) illustre cette posture : « *Je prends la parole même si je fais des fautes... l'erreur c'est normal* ». Nous voyons ici une attitude constructive, qui traduit une sécurité linguistique suffisante pour accepter le risque de l'erreur.

Un deuxième groupe adopte une participation sélective. L'étudiant (11) explique : « *Je participe seulement quand je suis sûr de la réponse, sinon je préfère me taire* ». Cette attitude révèle une insécurité modérée : l'envie d'apprendre est présente, mais la peur du jugement freine l'oralité.

Enfin, un troisième groupe refuse presque toute prise de parole. L'étudiant (9) déclare : « *Parler français en classe, c'est inutile et stressant* ». Nous remarquons que, pour ce profil,

la représentation négative de la langue se traduit directement par un blocage de la participation.

Ces observations montrent que la motivation et l'image du français jouent un rôle décisif dans la prise de parole en classe. Comme le rappelle Blanchet (2016, p. 91), « *l'insécurité linguistique est l'un des obstacles majeurs à l'expression orale, car elle lie la compétence linguistique à la peur du regard de l'autre* ».

#### 4.5. Attention à la langue et stratégies de correction

Nous constatons également une forte variation dans l'attention portée à la langue et dans les stratégies de correction mobilisées par les étudiants.

Chez les étudiants motivés, la vigilance est réelle. L'étudiante (10) insiste : « *Je relis mes textes, je fais attention aux accords et j'écoute les corrections* ». L'étudiante (7) complète : « *Je demande souvent aux professeurs de corriger mes phrases* », tandis que l'étudiant (6) explique : « *Quand je parle, j'essaie de répéter les mots correctement* ». Ce type de discours témoigne d'une conscience métalinguistique développée.

À l'inverse, d'autres montrent une vigilance sélective. L'étudiant (11) explique : « *J'écris, je relis, mais je ne corrige pas toujours... surtout à l'oral* ». L'étudiante (4) ajoute : « *Je corrige seulement les fautes faciles* », et l'étudiant (2) avoue : « *Je fais attention à l'orthographe, mais pas à la grammaire* ». Nous voyons ici une conscience présente mais fragile, davantage orientée vers l'écrit.

Enfin, certains avouent ne prêter aucune attention à leurs productions. L'étudiant (9) affirme : « *Je ne fais pas attention, ce n'est pas important* », l'étudiant (15) précise : « *Je laisse mes erreurs comme elles sont* », et l'étudiante (12) conclut : « *Même si le professeur corrige, je n'applique pas* ».

Ce refus traduit une absence quasi totale de conscience linguistique, directement liée au désintérêt pour la langue.

Nous remarquons donc que l'attention et la correction dépendent fortement de l'image du français : une représentation positive engendre une vigilance accrue, tandis qu'une représentation négative conduit à l'abandon de toute stratégie corrective.

### 4.6. Les difficultés et les forces identifiées

Nous montre que les étudiants identifient assez clairement leurs points faibles et leurs points forts:

Les difficultés les plus fréquemment citées concernent la conjugaison et la syntaxe. L'étudiant (11) reconnaît : « *La conjugaison, c'est difficile... je fais beaucoup d'erreurs* ». Ce constat revient dans plusieurs discours, ce qui confirme que la maîtrise grammaticale constitue un obstacle majeur.

En revanche, certains mettent en avant des forces, notamment dans le domaine lexical et de la compréhension orale. L'étudiante (10) explique : « *J'ai un bon vocabulaire et je comprends bien les textes* ». De son côté, l'étudiant (13) insiste sur sa compréhension orale, même s'il avoue des lacunes à l'écrit.

Cependant, un profil extrême, comme celui de l'étudiant (9), refuse toute valorisation : « *Tout est difficile* ». Ce type de réponse traduit une incapacité à reconnaître ses propres acquis, signe d'un découragement profond.

Nous remarquons donc que l'auto-évaluation oscille entre une reconnaissance des progrès, une conscience sélective des faiblesses, et un rejet total. Ce constat rejoint les propos de Py (2004, p. 128), selon lesquels « *la conscience linguistique se construit dans un va-et-vient entre l'identification des difficultés et la valorisation des compétences* ».

### 4.7. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique

#### a) Dimension grammaticale et lexicale

Nous constatons que la dimension grammaticale constitue l'un des points les plus problématiques pour nos étudiants. La majorité évoque des difficultés liées aux règles de conjugaison et aux accords. L'étudiant (11) souligne : « *Je fais beaucoup de fautes avec les verbes* ». Ce constat est partagé par d'autres, confirmant que la grammaire reste un obstacle majeur dans la progression.

En revanche, sur le plan lexical, certains manifestent une attention et un effort d'enrichissement. L'étudiante (10) explique : « *J'apprends toujours de nouveaux mots et*

*j'essaie de les utiliser* ». Cette dynamique montre que, malgré les difficultés grammaticales, la conscience lexicale progresse de manière positive chez une partie de l'échantillon.

Nous remarquons donc un déséquilibre : la grammaire freine la fluidité, tandis que le lexique constitue un levier de motivation.

#### **b) Dimension syntaxique et métalinguistique**

La conscience syntaxique apparaît souvent implicite. Plusieurs étudiants reconnaissent que certaines phrases « sonnent mal » sans être capables de les corriger. L'étudiant (11) déclare : « *Je sens que la phrase n'est pas correcte mais je ne sais pas quoi changer* ».

À l'inverse, l'étudiante (10) manifeste une conscience métalinguistique avancée : « *Je peux expliquer certaines règles à mes camarades* ». Cette capacité de verbalisation des règles traduit un niveau de conscience supérieur, qui dépasse l'application mécanique pour atteindre une réflexion sur la langue.

Nous voyons ainsi coexister deux profils : une conscience implicite et hésitante chez la majorité, et une conscience explicite et active chez les étudiants motivés.

#### **c) Dimension phonologique**

Sur le plan phonologique, plusieurs étudiants expriment une inquiétude liée à leur accent. L'étudiant (13) affirme : « *On sent mon accent arabe quand je parle français* ». Cette conscience phonologique, bien que source d'insécurité, témoigne d'un souci d'amélioration.

Certains, comme l'étudiante (10), travaillent activement la prononciation à travers l'écoute de podcasts et de chansons. En revanche, l'étudiant (9) rejette toute préoccupation phonologique : « *Je ne fais pas attention à la prononciation* ».

Ainsi, nous remarquons que la conscience phonologique dépend fortement de la motivation: elle peut être vécue comme un moteur d'amélioration ou, au contraire, comme un frein générant l'évitement.

### **d) Dimension pragmatique**

La dimension pragmatique, c'est-à-dire l'adaptation du discours selon les situations, apparaît de manière hétérogène. L'étudiante (10) fait preuve d'une conscience pragmatique intégrée : « Je fais attention à dire merci, excusez-moi... ».

D'autres étudiants, comme le (11), utilisent certaines marques de politesse mais de manière mécanique, sans réelle réflexion. Enfin, les profils les plus fragiles, tel que (9), ne montrent quasiment aucune adaptation pragmatique.

Nous notons donc que la conscience pragmatique est souvent liée à la valorisation sociale de la langue : ceux qui voient le français comme un outil de communication réelle activent davantage cette compétence.

### **e) Dimension sociolinguistique**

Enfin, la compétence sociolinguistique révèle la capacité d'adapter le registre en fonction de l'interlocuteur. L'étudiante (10) illustre cette conscience en affirmant : « *Je ne parle pas de la même façon avec mes camarades et avec mon professeur* ».

L'étudiant (11), quant à lui, manifeste une adaptation partielle mais hésitante. En revanche, l'étudiant (9) refuse presque toute interaction en français, ce qui bloque tout développement sociolinguistique.

Nous voyons ainsi que la conscience sociolinguistique dépend étroitement de l'acceptation du français comme langue légitime de communication.

## **4.8. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

Nous observons que les représentations sociales du français jouent un rôle déterminant dans la manière dont les étudiants développent ou non leur conscience linguistique.

### **a) Influence des représentations**

Certains étudiants confirment explicitement ce lien. L'étudiant (11) affirme : « *Si j'aime, je travaille plus* ». Cette déclaration illustre la corrélation directe entre une représentation positive et l'engagement dans l'apprentissage.

À l'opposé, l'étudiant (9) déclare sans détour : « *Je n'aime pas le français, donc je ne veux pas faire d'effort* ». Cette attitude confirme l'hypothèse selon laquelle les représentations négatives bloquent le développement de la conscience linguistique.

Nous constatons donc que les représentations sociales ne sont pas de simples opinions, mais qu'elles se traduisent en comportements d'apprentissage concrets.

### **b) Image positive vs négative**

Les profils positifs (comme l'étudiante 10) voient le français comme une langue de prestige et de culture : « *Quand on aime, on progresse plus vite* ». Ce type de discours s'accompagne d'une conscience linguistique active (relecture, auto-correction, attention aux accords).

En revanche, les profils négatifs (étudiant 9) associent le français à la contrainte et au passé: « *Le français, c'est dépassé* ». Dans ces cas, la conscience linguistique est quasi absente, puisque l'étudiant n'accorde aucune valeur à l'amélioration.

Ainsi, l'image que les étudiants construisent du français agit comme un filtre qui conditionne la profondeur de leur réflexion linguistique.

### **c) Impact des réformes linguistiques**

Les réponses montrent que les réformes récentes, introduisant l'anglais comme langue prioritaire, influencent aussi ces représentations.

Certains, comme l'étudiant (9), applaudissent ce changement et expriment le souhait de « *remplacer le français par l'anglais* ». Ce type de discours réduit encore la motivation à développer une conscience linguistique en français.

D'autres, comme l'étudiante (10), considèrent la réforme comme une opportunité de plurilinguisme : « *L'anglais est important, mais le français reste une richesse* ». Ici, l'introduction de l'anglais ne nuit pas à la valorisation du français, ce qui permet le maintien d'une conscience linguistique active.

Nous voyons donc que l'impact des réformes n'est pas uniforme : il dépend des représentations initiales et du rapport affectif à la langue française.

### d) Aides et besoins exprimés

Les étudiants qui valorisent le français demandent des dispositifs pédagogiques favorisant la conscience linguistique. L'étudiante (10) propose « *des débats, des projets oraux, des ateliers interactifs* », montrant une volonté d'activer la langue dans des contextes vivants.

L'étudiant (11) suggère aussi des exercices oraux pour surmonter la peur de parler.

À l'inverse, l'étudiant (9) ne propose aucune stratégie, si ce n'est « *moins de français* ». Cette absence de demande traduit une fermeture face à tout processus réflexif.

Les résultats issus des entretiens confirment que la conscience linguistique n'est pas un processus purement cognitif ; elle est étroitement liée à des facteurs sociaux, culturels, affectifs et identitaires. Les représentations sociales agissent comme des filtres qui orientent la perception de la langue, modèlent l'attention portée à ses structures, et influencent l'attitude des apprenants vis-à-vis de leur propre expression. Lorsqu'un étudiant perçoit la langue française comme marginalisée, inutile ou stigmatisée, il développe une relation conflictuelle avec elle, ce qui entrave son engagement cognitif et affectif. À l'inverse, lorsque la langue est valorisée, soutenue et investie de sens, elle devient un espace de réflexion, d'appropriation et d'émancipation.

Ces constats soulignent l'importance, pour les enseignants de FLE, de prendre en compte non seulement les compétences linguistiques, mais aussi les représentations et les postures subjectives des apprenants. Travailler sur ces représentations pourrait devenir un levier puissant pour renforcer la conscience linguistique et, plus largement, pour soutenir un apprentissage plus réflexif, plus motivé et plus durable.

## Conclusion

L'analyse des entretiens semi-directifs a permis de révéler la richesse et la complexité des représentations sociales que les étudiants de première année LMD de français langue étrangère entretiennent vis-à-vis de la langue française. Au-delà des données quantitatives issues du questionnaire, ces entretiens ont donné accès à la dimension subjective, affective et identitaire du rapport à la langue. Ils ont mis en évidence des discours multiples, parfois contradictoires, traduisant la coexistence d'une admiration culturelle et symbolique pour le français et, en même temps, d'un sentiment de contrainte, de difficulté ou d'éloignement social.

Globalement, trois profils d'apprenants se dessinent à travers cette analyse. Le premier regroupe les étudiants porteurs de représentations positives, qui perçoivent le français comme une langue de culture, de prestige et d'opportunité. Chez eux, la conscience linguistique est active, réfléchie et plurielle : ils font preuve d'attention à la langue, de motivation, et d'un engagement réel dans la construction de leurs compétences. Le second profil est celui des étudiants ambivalents, oscillant entre attirance et difficulté. Leur conscience linguistique apparaît fluctuante et sélective : elle s'active dans certains contextes, mais reste inhibée dans d'autres, notamment à l'oral, souvent à cause de la peur du jugement social. Enfin, le troisième profil correspond aux étudiants développant des représentations négatives du français. Pour eux, la langue est perçue comme imposée, peu utile face à la montée de l'anglais, et associée à une expérience scolaire contraignante. Leur conscience linguistique est faible, marquée par une absence d'attention métalinguistique, un désengagement affectif et une insécurité linguistique manifeste.

Ces constats confirment que la conscience linguistique ne se réduit pas à une simple compétence cognitive. Elle s'inscrit dans une dimension socio-affective et identitaire, étroitement liée aux représentations sociales et aux valeurs symboliques attachées à la langue. Lorsqu'un étudiant accorde une valeur positive au français, il développe spontanément une attention accrue aux formes linguistiques, une réflexivité métalinguistique et une volonté d'amélioration continue. À l'inverse, lorsque la langue est perçue comme inutile, difficile ou imposée, la motivation diminue, la vigilance linguistique s'affaiblit et la conscience de la langue tend à se désactiver.

Les entretiens ont également montré l'influence du contexte sociopolitique et éducatif algérien, marqué par les réformes linguistiques récentes et par le prestige croissant de l'anglais. Si certains étudiants envisagent cette évolution comme une ouverture vers le plurilinguisme, d'autres la perçoivent comme une menace pour la légitimité du français. Ce climat de rivalité symbolique entre les langues accentue la fragilité des représentations et nourrit parfois un sentiment d'insécurité linguistique.

L'ensemble des résultats obtenus met en évidence la nécessité d'une prise en compte pédagogique des représentations sociales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les enseignants doivent être conscients du poids que ces représentations exercent sur la motivation, l'engagement et la conscience linguistique des apprenants. Il apparaît essentiel de réhabiliter une image valorisante et vivante du français en classe, d'instaurer un climat de confiance, et de privilégier des pratiques pédagogiques interactives, orales et réflexives qui permettent à l'étudiant de renouer avec la langue.

En somme, l'étude des entretiens semi-directifs confirme que les représentations sociales du français constituent un levier essentiel dans la construction de la conscience linguistique. Comprendre et transformer ces représentations permet non seulement de favoriser l'appropriation de la langue, mais aussi de renforcer le lien identitaire et affectif entre l'apprenant et le français. Cette conclusion ouvre la voie à une réflexion didactique plus large sur la manière d'intégrer la dimension sociolinguistique et psycho-affective dans la formation linguistique universitaire en Algérie.

# Conclusion générale

La présente recherche s'est inscrite dans le cadre de l'étude de l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique en classe de FLE, à travers le cas des étudiants de première année LMD de français à l'Université de Biskra. Elle a été guidée par une problématique centrale : dans quelle mesure les représentations sociales de la langue française influencent-elles le développement de la conscience linguistique chez des apprenants en situation universitaire, et comment ce rapport est-il affecté par le contexte linguistique et éducatif algérien actuel, marqué par l'introduction de l'anglais comme langue de priorité ? Cette interrogation a permis de mettre en lumière à la fois des dimensions théoriques (fondements conceptuels) et pratiques (résultats empiriques issus du questionnaire et des entretiens).

Sur le plan théorique, la thèse a d'abord établi les fondements des deux concepts-clés de l'étude : les représentations sociales et la conscience linguistique. Les représentations sociales, selon la définition classique de Moscovici (1989), constituent des formes de savoir socialement élaborées et partagées, qui structurent la perception de la réalité et orientent les comportements. Appliqué au champ de la langue, ce concept éclaire les manières dont les étudiants interprètent, valorisent ou rejettent la langue française dans leur environnement quotidien, scolaire et social. La conscience linguistique, quant à elle, a été définie comme la capacité réflexive qu'un individu développe à l'égard de sa propre langue et de ses usages, en tenant compte des différentes dimensions (lexicale, grammaticale, syntaxique, pragmatique, sociolinguistique, etc.). Elle constitue un levier d'autonomie, mais également un indicateur de la manière dont l'apprenant intègre les normes et les représentations linguistiques dans ses pratiques (Candelier, 2008).

La mise en dialogue de ces deux concepts a montré que les représentations sociales ne se limitent pas à des opinions ou à des attitudes : elles façonnent directement l'attention portée à la langue, la vigilance métalinguistique, la motivation et l'engagement dans l'apprentissage. Ainsi, une représentation positive du français favorise une conscience linguistique active et constructive, tandis qu'une représentation négative peut bloquer ou fragiliser ce processus. Ce lien, déjà mis en évidence par Jodelet (1991) et confirmé dans des recherches récentes en didactique des langues (Castellotti & Moore, 2002 ; Blanchet, 2016), prend une importance particulière dans le contexte algérien, où le statut du français est en redéfinition.

Dans la troisième partie de la thèse, l'ancrage sociolinguistique a permis d'élargir la réflexion en montrant que les langues ne sont pas seulement des outils de communication,

mais également des marqueurs sociaux, culturels et identitaires. L'analyse de la politique linguistique en Algérie a révélé un paysage complexe, où le français occupe une place ambiguë : à la fois langue de savoir et d'enseignement supérieur, mais aussi langue héritée de la colonisation et concurrencée aujourd'hui par l'anglais, nouvellement introduit comme langue de priorité dans le système éducatif. Ce contexte dynamique fait que les représentations sociales des étudiants ne sont pas figées : elles évoluent en fonction des discours institutionnels, des politiques linguistiques et des expériences vécues à l'université.

L'analyse empirique menée à travers le questionnaire et les entretiens semi-directifs a permis de confirmer et d'illustrer ces constats théoriques. Les données recueillies auprès de cent étudiants de première année LMD en FLE ont mis en évidence des tendances fortes et récurrentes. L'étude du questionnaire a révélé une ambivalence marquée dans les représentations de la langue française. Si une partie des étudiants continue d'associer le français à la réussite académique, à la culture et à l'ouverture intellectuelle, une autre proportion importante le considère comme une langue en perte de vitesse, désormais concurrencée par l'anglais dans les perspectives professionnelles et scientifiques. L'introduction récente de l'anglais comme langue de priorité dans l'enseignement algérien a accentué cette perception : plusieurs étudiants ont exprimé l'idée que l'anglais constitue désormais une « langue d'avenir », reléguant le français à une utilité strictement académique et temporaire.

Les réponses au questionnaire ont également mis en évidence un rapport différencié selon les compétences linguistiques. La majorité des étudiants reconnaissent la nécessité du français pour suivre leurs cours et réussir à l'université, mais déclarent rencontrer des difficultés particulières dans l'expression orale et la production écrite, ce qui engendre des sentiments d'insécurité linguistique. Ce phénomène, déjà documenté par Blanchet (2016), se traduit par une baisse de la participation en classe et par une autocensure fréquente, qui freinent le développement de la conscience linguistique.

Les entretiens semi-directifs, quant à eux, ont permis d'approfondir ces résultats en donnant accès aux discours subjectifs des étudiants. L'analyse transversale a montré l'existence de trois profils principaux : un groupe minoritaire qui idéalise le français et l'associe à la culture, au savoir et à l'avenir académique ; un groupe majoritaire qui adopte une posture ambivalente, oscillant entre reconnaissance de son utilité et perception de ses difficultés ; et enfin un groupe restreint qui rejette clairement la langue française, la jugeant dépassée et

inutile face à l'anglais. Ces profils renvoient à des logiques différentes d'appropriation et conditionnent directement le développement (ou non) de la conscience linguistique.

Un aspect saillant des entretiens concerne le rôle de l'entourage et du contexte social. Les étudiants dont les familles et enseignants valorisent le français montrent une motivation plus forte et une plus grande attention métalinguistique. À l'inverse, ceux dont l'entourage véhicule une vision négative de la langue tendent à développer un désengagement profond, confirmant l'idée de Moscovici (1989) selon laquelle les représentations sociales sont socialement construites et partagées.

Enfin, les entretiens ont mis en lumière une corrélation nette entre représentations sociales et conscience linguistique. Les étudiants qui associent le français à une valeur culturelle et académique démontrent une vigilance accrue dans leurs productions (relecture, correction, attention à la prononciation). Ceux qui expriment des représentations ambivalentes adoptent des stratégies sélectives, limitées principalement à l'écrit. Quant aux étudiants qui rejettent la langue, ils manifestent une absence quasi totale de conscience linguistique, considérant toute correction ou tout effort comme inutile. Ces résultats confirment notre hypothèse principale : les représentations sociales conditionnent l'émergence et le degré de développement de la conscience linguistique.

L'un des apports majeurs de ce travail réside dans son originalité contextuelle. De nombreuses recherches antérieures ont déjà exploré les représentations sociales du français en Algérie (Chachou, 2010 ; Dourari, 2013 ; Taleb-Ibrahimi, 2017), mais notre étude se distingue en mettant en lumière un facteur nouveau : l'impact de la réforme linguistique récente qui accorde une place prioritaire à l'anglais dès les premières années de scolarité. Ce changement institutionnel, en pleine mise en œuvre, transforme inévitablement le paysage sociolinguistique du pays et, par conséquent, les représentations des apprenants.

Nos résultats montrent que cette réforme constitue un tournant dans la perception des langues : elle a renforcé, chez une partie des étudiants, le sentiment que le français appartient désormais au passé et qu'il doit être supplanté par l'anglais, langue de la science, de la technologie et de l'internationalisation. Pour d'autres, en revanche, l'arrivée de l'anglais est perçue non pas comme une substitution, mais comme une opportunité de plurilinguisme. Dans ce cas, le français conserve une valeur académique et culturelle, coexistant avec l'anglais dans un projet d'ouverture.

Cette tension met en évidence un déplacement des hiérarchies linguistiques. Alors que le français occupait auparavant un rôle dominant comme langue seconde et langue de l'université, il se retrouve aujourd'hui dans une position fragilisée, concurrencée par une langue perçue comme plus utile et plus rentable socialement. Cette évolution n'est pas neutre : elle agit directement sur la manière dont les étudiants développent leur conscience linguistique. Ceux qui perçoivent le français comme marginalisé tendent à investir moins d'efforts dans sa maîtrise, ce qui se traduit par une baisse de la vigilance linguistique et une insécurité accrue. À l'inverse, ceux qui continuent à le valoriser, malgré la réforme, manifestent une conscience linguistique plus développée, preuve que la motivation et les représentations constituent des moteurs essentiels de l'apprentissage.

Ainsi, notre étude confirme que la corrélation entre représentations sociales et conscience linguistique ne peut être comprise sans tenir compte du contexte politique et éducatif. Dans le cas algérien, la réforme linguistique agit comme un catalyseur de changement, modifiant les représentations des apprenants et réorientant leur rapport à la langue française. Ce constat renforce l'actualité et la pertinence de notre travail, qui s'inscrit dans un moment charnière de l'histoire éducative et linguistique nationale.

Les résultats obtenus offrent également des pistes de réflexion pour l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. Si les représentations sociales influencent directement la conscience linguistique des étudiants, il est nécessaire que les pratiques pédagogiques prennent en compte cette dimension socio-affective et symbolique, et non uniquement les aspects techniques de la langue. Les implications didactiques sont nombreuses : valoriser le français dans des contextes concrets et actuels, gérer l'insécurité linguistique par des pratiques interactives, travailler explicitement sur les représentations des apprenants, et renforcer la formation des enseignants pour les préparer à assumer un rôle de médiateurs culturels et réflexifs.

La réalisation de cette recherche n'a pas été sans difficultés. La première fut liée à la constitution de l'échantillon. Comme le nombre d'étudiants de première année FLE à l'Université de Biskra ne dépassait pas cinquante par promotion, il a été nécessaire de prolonger la collecte sur deux années universitaires afin d'atteindre un effectif de cent répondants. Ce processus a demandé un suivi méthodologique rigoureux pour garantir l'homogénéité et la comparabilité des réponses. Une autre difficulté concernait la collecte et l'exploitation des entretiens. L'analyse des discours a exigé un travail minutieux pour dégager

les régularités sans réduire la richesse des témoignages. Enfin, le contexte institutionnel en mutation, marqué par la réforme linguistique introduisant l'anglais, a rendu l'interprétation plus complexe, les étudiants oscillant entre représentations personnelles et discours sociaux.

Ces difficultés ouvrent néanmoins des perspectives de recherche. Il serait pertinent d'élargir l'étude à d'autres universités algériennes pour comparer les représentations selon les contextes régionaux. Une étude longitudinale permettrait de suivre l'évolution des représentations tout au long du parcours universitaire. Enfin, une analyse future, menée sur les générations d'élèves ayant suivi le nouveau système éducatif intégrant l'anglais dès le primaire, permettrait de mesurer les effets réels de cette réforme sur la conscience linguistique et sur le rapport au français.

Au-delà de ses apports théoriques et empiriques, cette recherche invite à une réflexion plus large sur la place des langues dans la construction identitaire et académique des étudiants algériens. La langue française, malgré les débats et les controverses qui l'entourent, continue de jouer un rôle structurant dans l'enseignement supérieur et dans certains secteurs professionnels. Cependant, son avenir apparaît incertain face à la montée de l'anglais, désormais promu comme langue de priorité nationale.

Dans ce contexte, notre étude met en évidence une tension permanente entre héritage et modernité, entre continuité et rupture. Le français, héritage colonial mais aussi langue de savoirs et de culture, se trouve à la croisée des chemins : il peut soit être progressivement marginalisé, soit trouver une nouvelle légitimité dans une perspective de plurilinguisme équilibré. Les représentations sociales des étudiants, révélées dans ce travail, montrent que cette langue n'est pas perçue de manière uniforme : elle suscite à la fois fascination, utilité académique, rejet et concurrence symbolique avec l'anglais.

L'apport principal de cette thèse réside dans la mise en lumière du lien organique entre représentations sociales et conscience linguistique. Les représentations ne sont pas de simples opinions : elles structurent la manière dont les étudiants apprennent, corrigent, participent et s'investissent dans la langue. Comprendre ces représentations, c'est donc agir directement sur les conditions d'apprentissage. De ce point de vue, les enseignants et les institutions éducatives disposent d'un levier puissant : travailler non seulement sur les compétences linguistiques, mais aussi sur les images et les discours qui entourent la langue.

Ce travail ouvre également une perspective plus large pour la recherche en didactique des langues. Il rappelle l'importance de considérer l'apprentissage linguistique comme un phénomène complexe, où s'entrecroisent dimensions cognitives, affectives, sociales et politiques. Dans un monde marqué par la mobilité et le plurilinguisme, il est essentiel d'étudier comment les politiques linguistiques influencent les représentations, et comment ces représentations, à leur tour, orientent les apprentissages.

Enfin, cette thèse appelle à une réflexion collective sur la politique linguistique en Algérie. Plutôt que d'opposer français et anglais, il serait plus pertinent de penser un modèle éducatif qui valorise le plurilinguisme, dans lequel chaque langue occupe une place complémentaire et contribue à la formation de citoyens ouverts, compétents et capables d'évoluer dans différents espaces culturels et professionnels.

En conclusion, l'étude que nous avons menée n'apporte pas seulement une analyse du rapport des étudiants au français ; elle propose aussi une lecture des dynamiques sociales et éducatives actuelles en Algérie. Elle montre que les langues sont au cœur des débats identitaires et académiques, et que leur avenir dépend largement des représentations que les jeunes générations construisent et transmettent. Dans cette perspective, le rôle des chercheurs, des enseignants et des décideurs politiques est crucial : il s'agit de créer les conditions d'un apprentissage des langues qui soit à la fois exigeant, inclusif et porteur de sens

# Bibliographie

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (éd. 2001). Paris: PUF.
- AGERON, C.-R. (1990). *Histoire de l'Algérie contemporaine*. Paris : PUF. Paris: PUF.
- BADDELEY, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? . *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), pp. 417-423.
- BEACCO, J.-C. (2007). *Linguistique et didactique des langues*. Paris: Didier.
- BEACCO, J.-C., & PORQUIER, R. (2007). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Didier.
- BENRABAH, M. (2005). *Langue et pouvoir en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- BENRABAH, M. (2007, 05). Language-in-Education Planning in Algeria: Historical Development and Current Issues. *Language Policy*, 6(2), pp. 225-252.
- BENRABAH, M. (2013). *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Multilingual Matters.
- BENRABAH, M. (2014). *La langue française en Algérie : Enjeux et usages*. Paris: Riveneuve.
- BENRABAH, M. (2014). *La langue française en Algérie : Enjeux et usages*. Paris: Riveneuve.
- BIALYSTOK, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BILLIEZ, J. (1985). *L'insécurité linguistique en milieu scolaire*. Hatier.
- BLANCHET, P. (2000). *Bilinguisme et représentations sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BLANCHET, P. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- BLANCHET, P., & BULOT, T. (2013). *Sociolinguistique : épistémologie, langues et théories*. . Paris: Ophrys.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard. Paris: Fayard.
- BOURGUIGNON, C. (2003). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle : le rôle des tâches dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

- BOYER, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod. Paris: Dunod.
- BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.
- BURNER, j. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- CADELER, M. (2003). La conscience linguistique : genèse, manifestations, développement et effets dans les situations d'apprentissage. *ÉLA*, 130, pp. 13-39.
- CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- CALVET, L.-J. (2002). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2002). *Représentations, compétences et didactique des langues*. Paris: Didier.
- CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. . Strasbourg: Conseil de l'Europe / Didier.
- CHAMOT, A.-U., & O'MALLEY, J.-M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley.
- COHEN, A.-D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- CORBLIN, C. (2010). *Didactique du FLE et diversité des apprenants : vers une pédagogie différenciée*. Paris: Hachette FLE.
- CORDER, S.-P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, . Oxford: Oxford University Press.
- COSTE, D. (2001). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2002). *Pluralité des langues et construction de savoirs*. Paris: Didier.
- COSTE, D. (2004). *Langues et pouvoir*. Didier Érudition.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers une redéfinition des objectifs et des contenus de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers une redéfinition des

objectifs et des contenus de l'enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : l. Paris: CLE Internationa.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. : Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- DECI, L., & RYAM, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- DEPOVER, C., & STREBELLE, A. (2015). *Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC: un modèle de développement des compétences*. Louvain-Neuve: De BOECK.
- DOURARI, A. (2005). *Langue et identité en Algérie*. Alger: Casbah Éditions.
- DUBOIS, J. e. (1973). Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse.
- ELLIS, N.-C. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- FERGUSON, C.-A. (1959). Diglossia. *Word*, pp. 325-340.
- FICHMAN, J.-A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), pp. 29-38.
- FISHER, G. (1996). *Psychologie sociale : Textes fondamentaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FLAVELL, J.-H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- GADET, F. (1992). *La variation linguistique*. Paris: PUF.
- GARDNER, R.-C., & LAMBERT, W.-F. (1992). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- GARDNER-CHLOROS, P. (2009). L'alternance codique : analyse linguistique et enjeux sociaux. *Langage et société*(106), pp. 39-54.

- GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2005). *L'approche neurolinguistique et l'enseignement du français langue première et langue seconde : le développement de la compétence linguistique orale et écrite*. Canada: La Revue canadienne des langues .
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratiques*. Armand Colin.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- GRANDGUILLAUME, G. (2004). L'arabisation au maghreb. *Amyngement linguistique au maghreb*, pp. 15-40.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUESPIN, L., & MARCELLESI, J.-B. (1986). *Pour une linguistique sociale*. Paris: Hachette.
- GUILFORD, J.-P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. . New York: McGraw-Hill.
- GUIMELLI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GUMPERZ, J.-J. (1989). *Langage et interaction sociale*. Paris: Minuit.
- HAUGEN, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26(2), p. 210.
- HAUGEN, F. (1966). *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press.
- HAWKINS, E.-W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D.-H. (1972). On Communicative Competence.” (Eds.), (pp. 269–293). . Dans I. J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- JAMES, C., & GARRETT, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Longman.
- JODELET, D. (1984). *La représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*. In S.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. Paris: PUF.
- JODELET, D. (1991). *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*. Paris: PUF.
- KOLDE, G. (1981). *La psychologie sociale et l'étude des attitudes*. Paris: PUF.

- KUO, L., & ANDERSON, G. (2006). Morphological Awareness and learning to Read; A Cross-language Perspective. *Educational psychologist*, 3(40), pp. 161-180.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Paterns*. Philadelphia: Université of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
- LABOV, W. (1998). *Principles of Linguistic Change*. Oxford: Blackwell.
- LACELLE, N., BOUTIN, J.-F., & LEBRUN, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en didactique des langues*. Presses de l'Université du Québec.
- LAFONTAINE, D. (1997). *Les représentations linguistiques des enseignants et leurs effets sur les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LEVI-STRAUSS, C. (1990). *Race et histoire*. PARIS: Denoël.
- LIPPMAN, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- LITTLE, D. (2003). *LearnerAutonomy and Second Language Learning*. Dublin: Authentik.
- LUDI, G., & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- LÜDI, G., & PY, B. (2002). *Langues et sociétés en contact*. Paris: L'Harmattan.
- MAISONNEUVE, J. (1973). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: PUF.
- MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Paris: PUF.
- MARCELLESI, J.-B. (1986). L'insécurité linguistique. *Langue française*(70), pp. 4-15.
- MARTINEZ, P. (2008). *La Didactique des langues étrangères*. PUF.
- MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER, P., & GUIMELLI, C. (2015). *Les représentations sociales : théorie, méthode et applications*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOORE, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris: Didier.
- MOORE, D. (2006). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Guide pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- MOREAU, M. (1997). *Sociolinguistique*. Bruxelles: De Boeck.
- MORSLEY, D. (2012). *Politiques linguistiques et aménagement linguistique en Algérie*. Alger: OPU.

- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF. Paris: PUF.
- OXFORD, R.-L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- PAILLE, P., & MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PARADIS, M. (2004). Neurolinguistic Theory of Bilingualism. *Studies in Bilingualism*, 18.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux. ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). *Savoirs et compétences : de l'école au travail*. Paris: Éditions ESF.
- PIAGET, J. (1964). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- PIAGET, V. (1964). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- POPLACK, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español. *Linguistics*, 18(7-8), pp. 581–618.
- POPLACK, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español. *Linguistics*. 18(7-8), pp. 581-618.
- PORQUIER, R. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : . Paris: Didier.
- POSNER, M.-I., & PETERSEN, S.-E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, pp. 25-42.
- PREISWERK, R., & PERROT, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Anthropos.
- PUREN, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Didier.
- PUREN, C. (2006). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde Recherches et applications*(39), pp. 125-137.
- PY, B. (1996). L'apprenant et son interlangue: entre système et norme. Dans D. MOORE, *Les représentations des langues et de leur apprentissage . Référence, modèles, données et méthodes* (pp. 35-43). Paris: Didier Erudition.

- RICHARD, J.-C., & RODGERS, T.-S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)*. : , . Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVENS MOMPEAN, A. (2010). The developpement of meaningful interactions on a blog used for the learning of enlish as a foreign language. *ReCALL*, 22(3), pp. 376-395.
- ROSCH, E., & LOYD, B.-B. (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROUQUETTE, L.-M., & RATEAU, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158.
- SCHÖN, D.-A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: New York: Basic.
- SENDI, M. (2021, 03 05). Sociolinguistiques et variation linguistique. *Langue et culture*, 2(1), pp. 71-81.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1997). *Les Algériens et leurs langues*. El Hikma.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (2004). *Les langues de l'Algérie : un enjeu de société*. Barzakh.
- TUNMER, W.-E., HERRIMAN, M.-L., & NESDALE, A.-R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. , 23 (2), 134-158. *Reading Research Quarterly*, 23(2), pp. 134-158.
- VANDER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- VANLIER, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. Penguin.
- VIGOTSKI, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- VINSONNEAU, G. (1973). *Psychologie des relations intergroupes*. : . Paris : Armand Colin.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Mouton.
- ZARAT, G. (1993). *Représentations de la langue française et identité culturelle*. Paris: Hachette.

**ANNEXE**  
**1 QUESTIONNAIRE**

### ***Questionnaire destiné aux étudiants***

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

[mounira.rezgui@univ-biskra.dz](mailto:mounira.rezgui@univ-biskra.dz) [Changer de compte](#)

**\* Indique une question obligatoire**

#### **Partie 01**

##### **1/ Age \***

18 – 20 ans

21 – 23 ans

24 ans et plus

##### **2/ Sexe \***

Masculin

Féminin

##### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père

La mère

Le père

La mère

##### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Votre réponse

##### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

## Partie 02 :

### 1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

### 2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

### 3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce qui s'applique)\*

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

### 4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?

\*

Oui

Parfois

Non

### 5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

## Partie 04

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture  
Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international  
Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines  
Oui, mais le français restera toujours une langue importante  
Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français  
Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues  
Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes  
Vous utilisez le dessin  
Vous utilisez la langue maternelle  
Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Le père: employé, la mère :femme au foyer

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

En arabe

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

## Partie 04

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Oui bien sur

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Le père: électricien La mère: primaire

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Arabe

## Partie 02 :

### 1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix  
Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière  
Il y a une erreur d'orientation  
Le programme des études n'est pas trop chargé  
Autre :  
C'est mon choix

### 2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?

\*

Tous les jours  
Plusieurs fois par semaine  
Une fois par semaine  
Rarement  
Jamais

### 3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\*

A la maison  
Avec des amis  
Sur les réseaux sociaux  
Pour les études  
Autre :

### 4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?

\*

Oui  
Parfois  
Non

### 5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?

\*

A l'aise et confiant(e)  
Un peu stressé (e), mais j'essaie  
Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Freine moi

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Le père: employé. la mère: femme au foyer

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

En arabe

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

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

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours  
Plusieurs fois par semaine  
Une fois par semaine  
Rarement  
Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison  
Avec des amis  
Sur les réseaux sociaux  
Pour les études  
Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui  
Parfois  
Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)  
Un peu stressé (e), mais j'essaie  
Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

## Partie 04

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Aide moi a apprendre la langue

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

La mère :Fonctionnaire en éducation Le père : chef service à université biskra

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Bilingue

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

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

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours  
Plusieurs fois par semaine  
Une fois par semaine  
Rarement  
Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison  
Avec des amis  
Sur les réseaux sociaux  
Pour les études  
Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui  
Parfois  
Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)  
Un peu stressé (e), mais j'essaie  
Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture  
Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international  
Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines  
Oui, mais le français restera toujours une langue importante  
Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français  
Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues  
Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Oui bien sur

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Père: موظف / Mère: pas travaillée

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Bilingue (Arabe/Français)

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
**Moyen**  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture  
Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international  
Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines  
Oui, mais le français restera toujours une langue importante  
Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français  
Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues  
Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Oui bien évidemment

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

papa: paysant /mama:femmedefoyer

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Arabe

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

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

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours  
Plusieurs fois par semaine  
Une fois par semaine  
Rarement  
Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison  
Avec des amis  
Sur les réseaux sociaux  
Pour les études  
Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui  
Parfois  
Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)  
Un peu stressé (e), mais j'essaie  
Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

## Partie 04

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture  
Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international  
Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines  
Oui, mais le français restera toujours une langue importante  
Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français  
Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues  
Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

Oui bien sûr

*Date d'envoi : 27/02/2025 22:38*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Mon père est commerçant de dattes et ma mère est professeur de la langue française

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Bilingue

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

Être consciente de sa manière d'écrire ou de parler en français aide à progresser, mais peut aussi freiner si cela crée trop d'autocritique.

*Date d'envoi : 27/02/2025 23:42*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Mon père est commerçant de dattes et ma mère est professeur de la langue française

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Bilingue

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

Être consciente de sa manière d'écrire ou de parler en français aide à progresser, mais peut aussi freiner si cela crée trop d'autocritique.

*Date d'envoi : 27/02/2025 23:42*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

- 18 – 20 ans
- 21 – 23 ans
- 24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

- Masculin
- Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

- Pas d'étude
- Niveau Primaire
- Niveau Moyen
- Niveau Secondaire
- Niveau Universitaire

- Le père
- La mère
- Le père
- La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Ma mère elle est Professeur du secondaire et mon père retraité

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Bilingue

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

Non, il m'aide.

*Date d'envoi : 28/02/2025 02:12*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Mon père est employé dans une entreprise et ma mère reste à la maison

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

En arabe

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

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

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours  
Plusieurs fois par semaine  
Une fois par semaine  
Rarement  
Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison  
Avec des amis  
Sur les réseaux sociaux  
Pour les études  
Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui  
Parfois  
Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)  
Un peu stressé (e), mais j'essaie  
Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige  
Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

Oui, ça m'aide à apprendre

*Date d'envoi : 28/02/2025 09:43*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

## *Questionnaire destiné aux étudiants*

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche scientifique visant à analyser les représentations sociales de la langue française et leur influence sur la conscience linguistique des étudiants de FLE. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Merci de répondre avec sincérité.

**\* Indique une question obligatoire**

### **Partie 01**

#### **1/ Age \***

18 – 20 ans  
21 – 23 ans  
24 ans et plus

#### **2/ Sexe \***

Masculin  
Féminin

#### **3/ Quel est le niveau d'étude de vos parents ?**

\*

Pas d'étude  
Niveau Primaire  
Niveau Moyen  
Niveau Secondaire  
Niveau Universitaire

Le père  
La mère  
Le père  
La mère

#### **4/ Quelle est la profession de vos parents ?**

\*

Papa c'est un chauffeur de camion et maman ne travaille pas

#### **5/ Leur formation était en arabe, en français ou bilingue(Arabe/Français) ? Si autre précisez.**

\*

Leur formation était bilingue

## Partie 02 :

**1/ Vous êtes étudiant en langue française parce que :**

\*

Cette filière faisait partie de vos premiers choix

Vous n'avez pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière

Il y a une erreur d'orientation

Le programme des études n'est pas trop chargé

Autre :

**2/ A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors des cours ?**

\*

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Rarement

Jamais

**3/ Dans quels contextes utilisez-vous le français ? (Cochez tout ce que s'applique)\***

A la maison

Avec des amis

Sur les réseaux sociaux

Pour les études

Autre :

**4/ Vous arrive-t-il de mélanger le français avec d'autres langues ( arabe, tamazigh, anglais, autre...) en parlant?**

\*

Oui

Parfois

Non

**5/ Quel est votre ressenti lorsque vous devez prendre la parole en français en classe?**

\*

A l'aise et confiant(e)

Un peu stressé (e), mais j'essaie

Gêné (e), je préfère éviter

**Partie 03:**

**1/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur importance : \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon votre appréciation ( de la plus aimée à la moins aimée) \***

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**3/ Classez les langues ci-dessous de 1 à 4 selon leur facilité d'apprentissage :**

\*

Français  
Anglais  
Arabe  
Espagnole

1  
2  
3  
4  
1  
2  
3  
4

**4/ Comment estimez-vous votre niveau en français ?**

\*

Très bon  
Bon  
Moyen  
insuffisant  
médiocre

**5/ Avez-vous des difficultés en français ?**

\*

OUI  
Non

**6/ Classez les éléments suivants de la composante la plus difficile à la plus facile :**

\*

Lexique  
Grammaire  
Prononciation  
rédaction  
Prise de parole

1  
2  
3  
4  
5  
1  
2  
3  
4  
5

**7/ Pensez-vous que votre attitude vers la langue française a changé depuis le début de vos études universitaires ?**

\*

Oui, de manière positive  
Oui, de manière négative  
Non, elle est restée la même

**1/ Que pensez-vous des réformes qui encouragent l'apprentissage de l'anglais en Algérie ?**

\*

Elles sont essentielles pour favoriser l'ouverture internationale du pays  
Elles sont bénéfiques, à condition de préserver l'importance du français  
Elles sont problématiques, car elles risquent de marginaliser le français

Autre :

**2/ Si vous deviez choisir entre perfectionner votre français ou apprendre l'anglais, quel serait votre choix ? Pourquoi ?\***

Perfectionner mon français, car c'est une langue essentielle pour mes études et ma culture

Apprendre l'anglais, car il offre plus d'opportunités à l'international

Les deux sont importants, je ne peux pas choisir

Autre :

**3/ Pensez-vous que la montée de l'anglais peut modifier la place du français en Algérie ? De quelle manière ?\***

Oui, l'anglais pourrait progressivement remplacer le français dans certains domaines

Oui, mais le français restera toujours une langue importante

Non, le français conservera sa place malgré la montée de l'anglais

Autre :

**4/ Avez-vous l'impression que la nouvelle réforme influence votre motivation ou votre engagement envers le français ?**

\*

Oui, je me sens moins motivé(e) à apprendre le français

Oui, mais cela me pousse à apprendre les deux langues

Non, cela ne change rien pour moi

Autre :

## Partie 05:

**1/ Faites -vous un effort pour améliorer votre français ( vocabulaire, grammaire, prononciation)?**

\*

Oui, régulièrement  
De temps en temps  
Non

**2/ Vous sentez-vous plus à l'aise en français écrit ou français oral?**

\*

Français écrit  
Français oral  
Les deux de la même manière  
Aucun des deux

**3/ Lorsque vous lisez un texte en français, faites- vous attention aux structures grammaticales et au vocabulaire?**

\*

Oui, souvent  
Parfois  
Non

**4/ Etes-vous à l'aise pour appliquer les règles grammaticales du français ?**

\*

Oui, toujours  
Oui, souvent  
Parfois  
Rarement  
Jamais

**5/ Quand vous vous exprimez en français, vous arrive-t-il d'en prendre conscience les erreurs?**

\*

Oui  
Non

**Si Oui : est-ce que :\***

Vous vous auto-corrigez.  
Vous préférez qu'une personne compétente vous corrige

Vous préférez ne pas s'arrêter sur les erreurs commises et continuer

**6/ Quand vous n'avez pas le mot en français, qu'est-ce-que vous faites pour surmonter cette difficulté ?**

\*

Vous utilisez les gestes

Vous utilisez le dessin

Vous utilisez la langue maternelle

Vous utilisez la langue anglaise

Autre :

**7/ Pouvez-vous identifier les mots empruntés d'autres langues en français ?**

\*

Oui

Non

Pas sûr

**8/ Pensez -vous que le fait d'être conscient(e) de votre manière d'écrire ou de parler en français vous aide ou vous freine dans votre apprentissage?**

\*

Oui , ça m'aide régulièrement pour améliorer mon apprentissage

*Date d'envoi : 28/02/2025 10:07*

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

**ANNEXE**  
**2 ENTRETIEN**

## Guide d'entretien semi-directif

**Sujet :** L'impact des représentations sociales de la langue française sur la conscience linguistique

**Public cible :** Étudiants de FLE – Université de Biskra

**Objectif :** Analyser l'influence des représentations sociales sur la conscience linguistique des étudiants.

### **Remarque:**

Cet entretien vise à mieux comprendre ta perception de la langue française et la manière dont cela influence ta façon de la parler, de l'écrire et de la réfléchir. Il ne s'agit pas d'un test. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. **Tes réponses sont confidentielles.**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

- 1. Quelle image as-tu de la langue française?
- 2. Est-ce que tu trouves que le français est une langue utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?
- 3. Comment ton entourage (famille, amis, enseignants) perçoit-il la langue française ?
- 4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?
- 5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?

### **II. Conscience linguistique (prise de conscience et attention à la langue)**

- 6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français? Pourquoi?
- 7. Remarques-tu tes fautes? Peux-tu les corriger? Comment réagis-tu aux corrections?
- 8. Quelle est ta principale difficulté en français? Et ta force?
- 9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle? Est-ce que cela t'aide ou te gêne?

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

Grammaticale et lexicale :

- - Fais-tu attention aux accords, conjugaisons?

- - Cherches-tu à améliorer ton vocabulaire?

Syntaxique et métalinguistique :

- - Est-ce que tu sais reconnaître une phrase mal construite?
- - Sais-tu expliquer certaines règles ou fautes à d'autres?

Phonologique :

- - Que penses-tu de ta prononciation? Est-ce important pour toi?
- - Essaies-tu de t'améliorer à l'oral?

Pragmatique:

Est-ce que tu fais attention à la façon dont tu dis les choses en français (par exemple : être poli(e), ne pas être trop direct(e), demander quelque chose gentiment) ?

→ *Peux-tu me donner un exemple ?*

Est-ce que tu adaptes ton langage en fonction de l'effet que tu veux produire (ex : convaincre, plaisanter, remercier, critiquer...)?

→ *Te sens-tu capable de le faire facilement en français ?*

Sociolinguistique :

- - Adaptes-tu ton langage selon la personne ou la situation ?
- - As-tu déjà été jugé(e) pour ta manière de parler français ?

#### **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

• 10. Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?

• 11. Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts pour t'améliorer ? Et si tu en as une image négative ?

• 12. Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?

• 13. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?

#### **Conclusion de l'entretien**

• 14. As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?

• 15. Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?

## **Réponses de l'étudiante (1)**

### **I. Représentations sociales de la langue française:**

**R1:** l'image que j'ai de la langue française, c'est que c'est une langue difficile et importante à la fois.

**R2:** je pense que c'est une langue très utilisée dans mon pays et c'est une langue ...prestigieuse.

**R3:** les gens autour de moi voient cela comme une langue difficile et que ce n'est pas une langue très importante parce que c'est la langue de l'univers et non de la langue de monde.

**R4:** je l'adore, oui je l'adore, mais parfois ... j'ai du mal à la parler parce que je ne suis pas habituée et je n'ai pas trouvé ...des gens qui le parlent.

**R5:** oui, ça m'affecte parce que parfois quand je le parle, je suis stressée parce que je n'ai pas l'habitude de ...la parler.

### **II. conscience linguistique, prise de conscience, attention à la langue.**

**R6:** oui, je fais très attention à ma prononciation dans cette matière car si elle s'améliore, j'apprendrai nouveau mot de manière facile et mon écriture s'améliore.

Également, car je suis étudiante dans cette spécialité.

**R7:** j'ai remarqué une erreur, oui, correct, c'est là, en consultant mon professeur préféré ou en demandant à l'intelligence artificielle.

**R8:** les difficultés qui m'empêchent de parler correctement sont que je n'ai pas un vocabulaire ...très développé.

**R9:** je ne compare pas car, je ne compare pas parce que j'ai l'habitude de parler et de communiquer beaucoup avec ma langue maternelle mais je n'ai pas l'habitude de parler cette langue. Parfois, cela m'empêche de la faire car je veux l'apprendre et le parler comme ses habitants natifs.

### **III. dimensions spécifiques de la conscience linguistique.**

#### **\* Grammaticale et lexicale:**

- oui, je me soucie de la grammaire car elle est une partie essentielle de son apprentissage.
- Oui, bien sûr, je cherche à améliorer mon vocabulaire.

#### **\* Syntaxique et métalinguistique,**

- non, je ne les connais pas.
- oh bien, oui, je peux expliquer les règles de cette langue aux autres mais pas tout ce qu'elle contient car j'étudie et j'apprends encore.

**\* phonologique:**

- ma prononciation n'est pas très bonne mais j'essaie toujours de l'améliorer.
- oui, oui, la langue française c'est très important surtout quand on parle aux professeurs
- oui, j'essaie d'améliorer mon oral car je suis étudiante dans cette majeure.

**\* pragmatique:**

- oui, fais attention à la façon dont je lui parle, je veux être polé et aimable avec elle.

**\* sociolinguistique:**

- je ne m'adapte pas car je suis dubitant dans mon apprentissage.
- Oui, j'ai été jugée comme ayant une prononciation généralement acceptable.

**IV. lien entre représentation sociale et conscience linguistique,**

**R10:** oui, mon opinion influence ma façon de parler et d'écrire.

**R11:** la question après, oui, j'ai une vision positive ou bien, oui, j'ai un point positif et je mets beaucoup d'efforts pour l'apprendre.

**R12:** je n'aimais pas beaucoup l'anglais. Je sais que c'est la langue de monde mais mon regard sur le français n'est pas changé. Je l'aimais depuis mon enfance.

**R13:** je souhaite avoir des professeurs qui me motivent et me donnent des conseils et donner des informations pour devient plus conscient.

**V. Conclusion de l'entretien:**

**R14:** non, je n'ai pas assez d'informations à ajouter.

**R15:** c'est que je dirais par exemple que nous avons une salle de lecture et que pendant le cours de l'oral, on nous donnait des sujets importants à discuter afin que (nous soyons capables de parler sans pression ni peur d'accélérer dans ces sujets.

## Réponses de l'étudiante (2)

### I. Représentations sociales de la langue française:

**R1:** Euh pour moi la langue française est une langue élégante mais si un peu compliqué elle est riche en vocabulaire. Euh elle a une histoire, une culture mais en même temps elle demande beaucoup d'efforts à cause des règles et des exceptions

**R2:** je pense que le français est une langue utile surtout ici en Algérie ou elle est présente dans l'école, l'administration et même dans les médias et aussi prestigieux surtout des dans les milieux universitaires par contre une langue imposée parce que qu'elle est enseigné dès le jeune âge sans toujours expliquer pourquoi mais elle n'est pas dépassée

**R3:** mon entourage est un peu euh partagé, les enseignants valorisent, bien sûr, parce qu'ils l'enseignent, ma famille, tu lis surtout l'arabe ou le dialecte donc pour eux le français c'est surtout une langue scolaire, certains amis, hein, parlaient français pour montrer un certain niveau et d'autres préfèrent le dialecte parce qu'il trouve le français difficile.

**R4:** je dirais que j'aime cette langue même si parfois elle me met en difficulté. j'aime bien l'écouter, la lire, la comprendre mais quand je dois parler ou écrire je ressens un peu de stress. Donc c'est un mélange. j'ai dû respecter pour elle mais je ne suis pas encore totalement à l'aise.

**R5:** oui bien sûr, quand euh quand je me dis que le français est difficile, je me bloque un peu mais quand je quand je me rappelle quand sans utiliser et son importance, je fais plus d'efforts donc ce que je pense de la langue influence ma manière de la de la parler de l'apprendre.

### II. conscience linguistique, prise de conscience, attention à la langue.

**R6:**oui j'ai fait attention surtout à l'écrit. je sais que c'est je sais que c'est important pour être prise au sérieux, pour réussir mes études et aussi pour ne pas faire de fautes trop visibles. A l'oral, j'essaie de parler correctement même si ce n'est pas toujours facile.

**R7:**oui parfois je remarque mes fautes surtout quand je relis un texte. il y a des fautes que je peux corriger moi-même mais il y a d'autres que je ne remarque pas. quand quelqu'un me corrige c'est bienveillant, ça le motive à m'améliorer.

**R8:**c'est surtout la grammaire, les accords, les conjugaisons, ça me pose problème. ma force et la compréhension; je comprends bien les textes, je retiens bien le sens global.

**R9:**oui souvent je compare avec le dialecte ou l'arabe ça peut m'aider pour trouver des idées ou comprendre des structures .mais euh mais parfois ça me bloque Parce que les deux langues sont très différentes et je fais des erreurs en traduction.

### III. dimensions spécifiques de la conscience linguistique.

#### **Grammaticale et lexicale**

- j'essaie de faire attention aux accords et conjugaison même si ce n'est pas automatique.
- eh oui je cherche à enrichir mon vocabulaire par exemple en lisant ou en écoutant des vidéos en français.

#### **Syntaxique et métalinguistique**

- je peux reconnaître quand une phrase sur le mal, on n'est pas logique.
- si je connais la règle je peux aussi expliquer à quelqu'un pourquoi c'est incorrect mais ce n'est pas toujours évident

#### **Phonologique:**

- ma prononciation est moyenne mais j'essaie de faire attention, je veux que les gens me comprennent bien surtout dans les présentations ou les exposés.
- j'écoute des vidéos et je répète certainement pour m'améliorer.

#### **Pragmatique:**

- oui je fais attention à comment je parle par exemple je fais attention à être polie, j'ai dit hum s'il te plaît ou excuse-moi au lieu d'être direct. si je peux convaincre de convaincre quelqu'un je change un peu ma manière de parler, si je plaisante, je prends un temps plus léger.
- Euh, j'essaie de m'adapter à la situation, même si ce n'est pas toujours facile.

#### **Sociolinguistique :**

- oui j'adapte mon langage selon la personne avec un professeur je parle plus formule formellement, avec mes amis je suis plus détendu et oui euh j'ai déjà été juger à cause de mon accent ou de mes fautes.

### IV. lien entre représentation sociale et conscience linguistique.

**R10:** oui, complètement, quand j'ai une image positive du français je fais plus d'efforts mais quand je me sens nul ou découragée, je perds un peu de motivation.

**R11:** oui, une image positive donne envie de progresser, si je vois le français quand une langue intéressante ou belle, j'ai envie de la maîtriser mais quand je le vois que comme une obligation ou quelque chose quelque chose je me sens plus distante

**R12:** oui un peu l'anglais et de plus en plus présent surtout dans les sciences la technologie ça fait réfléchir sur l'avenir de français mais je pense que les deux langues peuvent consister chacun dans son domaine.

**R13:** Euh, plus de pratique concrète quand on parlait avec des francophones, fait des jeux de rôle, participer à des débats et aussi des explications claires sur les erreurs fréquentes, avoir un retour positif. Quand on fait de ces fautes ça aide aussi.

#### **V. Conclusion de l'entretien:**

**R14:** oui je dirais que c'est une relation qui évolue avant je voyais le français comme une langue imposée et maintenant je vois qu'elle je vois qu'elle peut être un outil j'espère juste progresser encore et me sentir plus à l'aise avec elle.

**R15:** Si tu aimes pas question orale des cours interactives des projets concrets moins de stress plus de confiance et surtout valoriser les efforts même s'il y a des fautes le but le but c'est de communiquer pas d'être parfait.

### **Réponses de l'étudiant (3)**

#### **I. Représentations sociales de la langue française:**

**R1.** la langue française pour moi c'est la culture et les manifestations je vois que la langue française n'est pas seulement étudier mais à vivre c'est une manière de vivre c'est l'élégance et le prestige.

**R2.** le français est une langue riche utile et importante elle offre beaucoup d'opportunités chaque langue a sa valeur mais je vois que le français est unique .

**R3.** mon entourage je vois la langue française comme importante elle fait partie de notre culture et mes amis voient la langue au coule on s'amuse beaucoup qu'on parle en français.

**R4.** j'aime beaucoup la langue parce que c'était mon rêve quand je voyais les professeurs de français j'admirais beaucoup et je l'ai déjà je serai comme vous.

**R5.** oui bien sûr ça m'a influence beaucoup et maman suivi mais la vérité en classe il y a pas beaucoup de motivation.

#### **II. conscience linguistique, prise de conscience, attention à la langue.**

**R6.** je fais attention à ma manière de parler et d'écrire en français je vois que c'est pas assez suffisant je veux d'améliorer inch'Allah.

**R7.** je remarque plein de fautes surtout les modules nécessaires en grammaire en linguistique je peux les corriger oui parfois comment je réagis par exemple je dis c'est comme ça c'est très facile ...

**R8.** ma principale difficulté c'est le vocabulaire parce que je ne pratique pas la langue mais ma force c'est j'aime beaucoup quand je parle quand j'écris en français et comprendre.

**R9.** ça me gêne beaucoup quand personne parle français avec notre langue maternelle.

#### **VI. dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

##### **grammaticale et lexicale:**

- parfois je fais attention aux accords et la conjugaison.

- bien sûr je cherche d'améliorer mon vocabulaire par exemple en vacances je regarde beaucoup de films en français et je lis des livres et des romans qui sont faciles et clairs, cela m'aide beaucoup pour comprendre et pratiquer bien la langue.

##### **phonologique:**

- je pense que ma prononciation est bien et claire, oui c'est très important pour moi - oui vraiment je sais beaucoup d'améliorer à l'oral.

##### **pragmatique:**

- c'est un peu difficile pour moi.

### **syntaxique et métalinguistique:**

- oui j'adapte mon langage selon la personne, la situation quand je parle.
- non j'ai pas déjà jugé pour ma manière de parler en français.

### **IV. lien entre représentation sociale et conscience linguistique,**

**R10.** la conscience linguistique je pense que le français ça m'a influencé beaucoup la manière de le parler ou de l'apprendre c'est les deux

**R11.** oui bien sûr j'ai une image positive et je fais beaucoup des efforts pour améliorer

**R12.** non rien me changer ma perception de français

**R13.** pour mieux comprendre la conscience de ma langue il faudrait que je sois plus attentive à l'origine à la structure et la évolution des mots que j'utilise.

### **V. Conclusion de l'entretien:**

**R14.** ma relation avec le français est très intéressant et la capacité de lui parler d'écrire et tu le comprendre bien sûr.

**R15.** Pour améliorer l'enseignement de français à l'université, je proposerai de mettre l'avantage l'accent sur la communication en effet l'un des points faibles actuellement et le manque de pratiquer oral en classe les étudiants en Français, surtout la grammaire et l'écrit mais l'on peut d'occasion de... parler en français.

## **Réponses de l'étudiante (4)**

### **I. Représentations sociales de la langue française:**

**R1.** l'image de la langue française pour moi. Pour moi, la langue française est riche et belle, avec une culture propre qui l'entoure. Elle est également précieuse comme une langue de poésie et de philosophie.

**R2.** Je trouve que le français est une langue précieuse, surtout dans le domaine de la diplomatie, de la culture, et dans certains secteurs professionnels. Elle a un certain prestige, mais elle peut aussi sembler dépassée par rapport à des langues comme l'anglais, qui se considèrent comme plus mondiales.

**R3.** Mon entourage semble avoir une précipitation positive du français, même s'il y a des avis partagés. Certains de la considèrent comme une langue difficile, mais belle.

Tandis que d'autres pourraient penser qu'ils n'étaient pas toujours censés l'apprendre. Aimer et subir la langue.

**R4.** J'aime la langue française, mais si parfois je la subis à cause de sa complexité, j'apprécie la beauté de son écriture et de la littérature. Ce qui me motive à l'apprendre.

**R5.** Oui, c'est la représentation qui influence mes motivations. Quand je vois le français comme une langue riche et précieuse, j'ai plus envie d'investir en classe.

### **II. conscience linguistique, prise de conscience, attention à la langue.**

**R6.** Oui, j'ai fait attention à ma manière de parler et d'écrire, car je veux m'améliorer et communiquer clairement. Cela montre également du respect pour la langue.

**R7.** Je remarque sur mes fautes et j'essaie de les corriger. Mes corrections me ressemblent constrictives et je les prends généralement bien, car elles m'aident à progresser.

**R8.** Mes principales difficultés sont la grammaire. Notamment, les conjugaisons. Mes fausses précises, dont le vocabulaire et la précision de la signature française.

**R9.** Oui, je compare parfois le français à ma langue maternelle., s'y mettre pour comprendre certaines structures. Mais celle-ci peut aussi me gêner, car je peux tomber dans des traductions littéraires.

### **III. dimensions spécifiques de la conscience linguistique.**

#### **Grammaticale et lexicale:**

- Oui, je suis attentif au raccord à la conjugaison pour garantir la cohérence et la clarté des phrases.

- Je cherche constamment à améliorer mon vocabulaire pour mieux comprendre et exprimer des idées complexes.

### **Syntaxique et métalinguistique:**

- Oui, je peux reconnaître une phrase mal construite et proposer des corrections.
- Je peux expliquer certaines règles grammaticales et identifier des fautes pour aider les autres à améliorer leur français.

### **Phonologique:**

- La prononciation est basée sur des modèles statistiques, donc je n'ai pas de prononciation personnelle, mais je peux fournir des informations sur la prononciation correcte.
- Je cherche à améliorer ma capacité à comprendre et à générer des réponses orales courantes et naturelles.

### **Pragmatique:**

- Oui, je fais attention à la façon dont je fournis des réponses pour être claire et respectueuse.
- Je peux adapter mon langage pour produire différents effets. Convaincre et remercier en fonction du contexte et de l'objectif de la conversation.

### **Sociolinguistique:**

- Je peux adapter mon langage en fonction du contexte et de l'interprétation pour garantir une recommandation efficace.

### **IV. Lien entre représentation sociale et conscience linguistique:**

**R10.** Ma capacité à comprendre et à générer du langage est influencée par mes représentations sociales .

### **V. Conclusion de l'introduction:**

**R14**.....

**R15.** Pour améliorer l'enseignement du français à l'université, je proposerais d'intégrer davantage de pratiques de communication ailleurs, comme des débats, pour aider les étudiants à développer leurs compétences linguistiques.

## **Réponses de l'étudiante (5)**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

1. *Quelle image as-tu de la langue française ?*

Euh... c'est une belle langue, genre romantique, mais... un peu difficile aussi. Moi je l'aime bien, mais parfois c'est... fatiguant.

2. *Le français est-il utile, prestigieux, dépassé, imposé ?*

Euh... utile oui, un peu, mais pas comme l'anglais. Le français c'est plus... académique. Et parfois on le sent imposé, surtout au lycée.

3. *Et ton entourage, il pense quoi du français ?*

Ma mère aimait bien quand j'étais au collège. Mais maintenant, on me dit souvent « lis l'anglais c'est mieux ». Mes amis préfèrent l'anglais, ou darija.

4. *Tu aimes cette langue ou tu la subis ? Pourquoi ?*

Je l'aime... mais je suis pas forte dedans. Alors des fois, je me dis... pourquoi j'ai choisi cette spécialité ?

5. *Ces représentations influencent ton comportement en classe ?*

Oui... j'ai pas trop confiance. Je parle pas trop en classe, sauf si je suis sûre de moi.

### **II. Conscience linguistique**

6. *Tu fais attention à ta manière de parler/écrire ?*

Un peu... surtout à l'écrit, parce que les profs corrigent. Mais à l'oral, pas trop, j'ai peur de mal dire.

7. *Tu remarques tes fautes ? Tu peux les corriger ?*

Parfois oui... genre les fautes faciles, mais sinon non. Je laisse comme ça.

8. *Difficultés et points forts ?*

La grammaire me fait peur... les conjugaisons aussi. Mais j'aime lire et je comprends vite.

9. *Tu compares avec ta langue maternelle ?*

Oui, je fais ça beaucoup. Mais parfois ça m'aide, parfois ça me gêne, genre je traduis darija en français mot à mot.

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

#### **Grammaticale & lexicale**

- *Accords/conjugaison ?*

J'essaie, mais c'est pas toujours clair.

- *Améliorer ton vocabulaire ?*

Un peu. Je note des mots des fois, dans un carnet, mais je les oublie.

#### **Syntaxique & métalinguistique**

- *Tu reconnais les phrases mal construites ?*

Des fois oui, surtout si c'est bizarre à l'oreille.

- *Tu expliques les règles ?*

Non, je me mélange. Je sais pas bien expliquer.

#### **Phonologique**

- *Ta prononciation ?*

Je pense que j'ai l'accent... darija. On me comprend, mais j'ose pas trop parler.

- *Tu t'améliores ?*

J'écoute un peu les chansons françaises... ça aide mais pas trop.

#### **Pragmatique**

- *Tu fais attention à comment tu dis les choses ?*

Pas trop. Je dis juste les mots comme je peux.

- *Tu t'adaptes selon ce que tu veux dire ?*

Pas vraiment... c'est difficile pour moi de trouver la bonne façon.

#### **Sociolinguistique**

- *Tu changes ton langage selon la personne ?*

Avec les profs je parle plus doucement... avec les amis, je parle en darija.

- *Tu as déjà été jugée ?*

Oui, une fois en 1ère année, une fille a rigolé quand j'ai lu à voix haute... j'ai plus reparlé après.

#### **IV. Représentations ↔ conscience linguistique**

10. *Ce que tu penses du français influence ton apprentissage ?*

Oui, si je suis motivée, je travaille plus. Mais souvent, je me sens perdue, et je laisse tomber.

11. *Si tu avais une image plus positive ?*

Je crois oui... ça m'aiderait à aimer plus, à essayer plus.

12. *Les réformes (anglais, etc.) ont changé ton avis ?*

Un peu oui... on parle trop de l'anglais, et je me dis que j'ai fait le mauvais choix.

13. *Ce qui t'aiderait ?*

Des cours avec moins de pression... des discussions simples, sans qu'on ait peur de se tromper.

#### **V. Conclusion**

14. *Quelque chose à ajouter ?*

Non... juste que j'espère un jour bien parler français, sans stress.

15. *Que proposerais-tu pour améliorer le FLE ?*

Plus d'oral simple, comme des petits groupes. Moins de textes difficiles, plus de vocabulaire qu'on peut utiliser.

## **Réponses de l'étudiante (6)**

### **I. Représentations sociales de la langue:**

**R1-** L'image que j'ai de la langue est celle de l'élégance, de la difficulté et de l'insinuation.

**R2-** Je la perçois comme sophistiquée et parfois imposée.

**R3-** La langue française est marginalisée dans mon environnement.

**R4-** Je l'étudie parce que je l'aime. Rien de plus.

**R5-** Ces perceptions ne m'affectent pas.

### **II. conscience linguistique ( prise de conscience et attention à la langue):**

**R6-** Oui, je fais attention à ma façon de parler parce que je veux progresser.

**R7-** Je remarque mes erreurs et j'essaie de les corriger, mais je suis stressée et j'ai besoin d'aide.

**R8-** Le plus difficile, c'est la grammaire. Et mes points forts sont l'oral et l'écrit.

**R9-** Je ne me compare jamais à vous à cause de la difficulté et de l'insinuation.

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique:**

#### **Grammatical et lexical:**

\* Je sais, mais je fais des erreurs.

\* Je ne sais pas comment enrichir mon vocabulaire avec de nouveaux mots.

#### **Syntaxique et métalinguistique:**

\* Oui, il m'arrive de reconnaître des phrases incorrectes.

\* Parfois, je les corrige quand je suis sûre de la règle.

#### **Phonologique:**

\* Je parle normalement et je fais des fautes, tant en conjugaison qu'en grammaire.

\* Et j'essaie de m'améliorer.

#### **Pragmatique:**

\* Oui, j'essaie d'être polie et j'utilise surtout le français dans ma vie quotidienne.

\* Oui, j'adapte ma façon de parler. Je ne parle pas de la même manière avec mes amis et avec mes enseignants.

**Sociolinguistique:**

\* Oui, je reçois des critiques de la part des enseignants, mais j'ai confiance en ma capacité de m'améliorer.

**IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**R10-** Oui, quand je perçois le français comme une belle langue, je ressens de l'enthousiasme.

**R11-** Les émotions positives me motivent, tandis que les émotions négatives me découragent.

**R12-** Oui, l'anglais a légèrement modifié ma vision du français.

**R13-** Pratiquer la langue au quotidien aide à développer une meilleure conscience linguistique.

**V. Conclusion de l'entretien:**

**R15-** je trouve que le français est une belle langue, mais elle a besoin de plus d'attention. Je propose de mettre l'accent sur l'écoute et la grammaire.

## **Réponses de l'étudiante 7**

### **I. Représentations sociales de la langue:**

**Q1.** Quelle image as-tu de la langue française ?

**R1.** C'est une langue difficile... moi j'aime pas trop. J'arrive pas à parler bien. Elle est compliquée.

**Q2.** Est-ce que tu trouves que le français est une langue utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?

**R2.** Je sais pas... peut-être utile dans l'école, mais maintenant les gens ils aiment l'anglais. Le français c'est pas trop important.

**Q3.** Comment ton entourage perçoit-il la langue française ?

**R3.** Chez moi personne parle français. Même mes parents ils comprennent pas. Ils disent c'est juste pour les études.

**Q4.** Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?

**R4.** Je la subis... j'ai pas choisi d'étudier le français. On nous a mis ici. Je voulais pas être dans cette spécialité.

**Q5.** Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?

**R5.** Oui... parfois j'écoute pas beaucoup, parce que je comprends pas tout. Et même quand je fais des efforts, j'ai pas des bons résultats.

### **II. Les dimensions spécifiques de la conscience linguistique:**

**Q6.** Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?

**R6.** Non pas trop. Je dis les phrases comme elles viennent. Même à l'écrit, je mets ce que je sais. Je comprends pas les règles.

**Q7.** Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?

**R7.** Je vois que je fais des fautes mais je sais pas comment les corriger. Quand les profs corrigent, parfois j'ai honte. Et parfois je comprends même pas l'erreur.

**Q8.** Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?

**R8.** Je crois que je suis faible partout... la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire. Peut-être ma force c'est que j'essaie parfois de lire.

**Q9.** Est-ce que tu compares le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?

**R9.** Oui je compare. Le français est plus dur. L'arabe je comprends tout. En français j'ai peur de parler.

**Grammaticale et lexicale :**

Je fais pas attention aux accords. Parfois je mets les verbes au hasard. Le vocabulaire je connais pas beaucoup de mots.

**Syntaxique et métalinguistique :**

Je comprends pas quand une phrase est fausse. Et je peux pas expliquer à quelqu'un d'autre.

**Phonologique :**

Ma prononciation est pas bonne. Je mélange les sons. C'est difficile de dire les mots bien.

**Pragmatique :**

Parfois je dis des choses comme en arabe. Je sais pas trop comment demander gentiment. Je parle normal.

**Sociolinguistique :**

Je change pas beaucoup ma façon de parler. Que ce soit un prof ou un camarade, je parle pareil. J'ai déjà eu des remarques des profs sur ça.

**IV. Lien entre les représentations sociales et la conscience linguistique:**

**Q10.** Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?

**R10.** Oui... comme je l'aime pas trop, je fais pas beaucoup d'efforts. Je fais juste ce qu'il faut pour passer.

**Q11.** Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts pour t'améliorer ? Et si tu en as une image négative ?

**R11.** Oui, c'est ça. Comme j'ai une image pas très bonne, j'essaye pas trop. Si j'aimais, peut-être je ferai plus.

**Q12.** Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?

**R12.** Oui. Maintenant tout le monde parle anglais, même dans les réseaux. Le français c'est devenu vieux.

**Q13.** Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?

**R13.** Peut-être des séances pour parler librement. Et des profs qui expliquent doucement et qui encouragent.

## **V. Conclusion de l'entretien:**

**Q14.** As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?

**R14.** C'est pas une relation facile. Je veux juste finir mes études et passer.

**Q15.** Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?

**R15.** Plus de soutien, comme des ateliers simples. Et expliquer les bases. Trop de règles nous fatiguent.

## Réponses de l' étudiant (8)

### I. Représentations sociales de la langue française

**Q1. Quelle image as-tu de la langue française ?**

**R1.** *Euh... c'est une langue importante... mais صعبة شوية (un peu difficile).*

**Q2. Est-ce que tu trouves que le français est une langue utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

**R2.** *Oui, utile dans les études... mais imposed علينا (on nous l'a imposée).*

**Q3. Comment ton entourage (famille, amis, enseignants) perçoit-il la langue française ?**

**R3.** *Ma famille تقول باللي هي لغة نخدمو بيها (ma famille dit que c'est une langue utile pour le travail), mais بعض أصحابي يفضلو الإنجليزية (certains amis préfèrent l'anglais).*

**Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

**R4.** *Euh... نحبها شوية (je l'aime un peu), mais parfois je la subis... surtout quand مانفهمش (je ne comprends pas).*

**Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

**R5.** *Oui... quand نحس روعي ضعيف (je me sens faible), ما نحبش نشارك (je n'aime pas participer).*

### II. Conscience linguistique

**Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

**R6.** *Oui نحاول نركز (j'essaie de faire attention), mais parfois نغلط بزاف (je fais beaucoup d'erreurs).*

**Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

**R7.** *Parfois oui, mais parfois... ما نعرفش وين الغلطة (je ne sais pas où est la faute). لما يصححني (Quand le prof me corrige, je suis un peu gêné).*

**Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

**R8.** *La grammaire... القواعد صعبة بزاف (très difficiles). peut-être dans le vocabulaire... نحب نكتبها (j'apprends les mots).*

**Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?**

**R9.** *Oui... مرات نشوف باللي نفس الجملة بالعربية أسهل (Parfois je trouve que la même phrase en arabe est plus facile). بصح نخلط (ça m'aide un peu, mais je mélange).*

### III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique

**– Fais-tu attention aux accords, conjugaisons ?**

→ *J'essaie... بصح بزاف مرات ننسى التصريف (Mais souvent j'oublie la conjugaison).*

**– Cherches-tu à améliorer ton vocabulaire ?**

→ *Oui نكتبها، كي نلقى كلمة جديدة، نحب نكتبها (Quand je trouve un nouveau mot, j'aime l'écrire).*

- **Est-ce que tu sais reconnaître une phrase mal construite ?**  
→ *Parfois oui... كي نسمع حاجة ماشي مفهومة (Quand j'entends quelque chose d'incompris).*
- **Sais-tu expliquer certaines règles ou fautes à d'autres ?**  
→ *Non ما تقدرش تشرح القواعد (Je ne peux pas expliquer les règles).*
- **Que penses-tu de ta prononciation ? Est-ce important pour toi ?**  
→ *Eh... ما يفهمونيش (on ne me comprend pas) نحاول نطق مليح (J'essaie de bien prononcer), parce que sinon...*
- **Essaies-tu de t'améliorer à l'oral ?**  
→ *Oui, especially مع الأستاذ (surtout quand je suis avec le prof).*
- **Est-ce que tu fais attention à la façon dont tu dis les choses en français ? Peux-tu me donner un exemple ?**  
→ *« merci » ولا « s'il vous plaît » نحاول نكون مهذب، مثلاً نقول "s'il vous plaît" ou "merci".*
- **Est-ce que tu adaptes ton langage en fonction de l'effet que tu veux produire ? Te sens-tu capable de le faire ?**  
→ *Parfois... لما نكون في القسم، نتبدل *mais* نحاول نضحك مع أصحابي، *mais en classe je change*.*
- **Adaptes-tu ton langage selon la personne ou la situation ?**  
→ *Oui... مع الأستاذ نحكي بزربة وبطريقة رسمية، مع أصحابي نحكي بالدارجة (Avec le prof je parle vite et plus formel, avec mes amis je parle en dialecte).*
- **As-tu déjà été jugé(e) pour ta manière de parler français ?**  
→ *Eh... "Parfois on se moque de moi, on me dit que je parle comme un enfant" *les enfants* مرات يضحكوا عليا، يقولولي "تتكلم كي".*

#### **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**Q10. Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?**

**R10.** *Eh oui... لما نشوفها لغة مهمة، نحاول نخدم على روي (Quand je la vois comme une langue importante, je fais des efforts).*

**Q11. Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts ? Et si tu en as une image négative ?**

**R11.** *Oui... إذا ما عجبتيش، نتهرب (Je fais des efforts quand je l'aime). نحاول نحبها، باش نتحسن (Si je ne l'aime pas, j'évite).*

**Q12. Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?**

**R12.** *Eh... بصراحة، نحس باللي الإنجليزية ولات أهم (Honnêtement, je sens que l'anglais est devenu plus important).*

**Q13. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?**

**R13.** *دروس تطبيقية بزاف، وتمارين وبين نكتشف الأخطاء بنفسي (Plus d'exercices pratiques, et des activités où je découvre mes fautes moi-même).*

## Conclusion

**Q14. As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?**

**R14.** نحب نتعلم الفرنسية، بصح نحتاج طريقة تكون فيها الراحة والتشجيع. (Je veux apprendre le français, mais j'ai besoin de méthodes plus motivantes et rassurantes).

**Q15. Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?**

**R15.** أكثر نشاطات شفوية، وأقل قواعد صعبة. (Plus d'activités orales, moins de règles difficiles).

## Réponses de l'étudiant (9)

### I. Représentations sociales de la langue française

**Q1. Quelle image as-tu du français ?**

→ « Le français, c'est une langue compliquée, pas nécessaire. Je n'aime pas. »

**Q2. Est-ce que tu trouves que le français est utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

→ « Franchement, ça ne sert à rien dans la vie réelle. L'anglais est beaucoup plus important. »

**Q3. Comment ton entourage perçoit-il la langue française ?**

→ « Ma famille et mes amis disent que le français est dépassé, inutile pour l'avenir. Ça confirme ce que je pense. »

**Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

→ « Moi, je subis le français. Je ne l'aime pas, on m'oblige à l'apprendre. »

**Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

→ « Oui. En classe, je n'aime pas participer. Parler français, c'est stressant et inutile pour moi. »

### II. Conscience linguistique : attention et réflexivité

**Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

→ « Non. Je ne fais pas attention, parce que ce n'est pas une langue importante pour moi. »

**Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

→ « Non, je ne cherche pas à corriger mes fautes. Même quand le professeur corrige, je ne demande pas. »

**Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

→ « Tout est difficile pour moi. Je n'ai pas de force. »

**Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?**

→ « Oui... je pense en arabe et je traduis mot à mot quand je dois écrire. Mais ça fait beaucoup d'erreurs. »

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

#### **Grammaticale et lexicale :**

→ « Je n'apprends pas la grammaire ni le vocabulaire. C'est trop compliqué. »

#### **Syntaxique et métalinguistique :**

→ « Je ne sais pas quand mes phrases sont fausses. Je ne peux pas corriger. »

#### **Phonologique :**

→ « Je ne fais pas attention à la prononciation. Ça ne m'intéresse pas. »

#### **Pragmatique :**

→ « Parfois je dis "merci" ou "s'il vous plaît", mais c'est juste par habitude, pas parce que je réfléchis. »

#### **Sociolinguistique :**

→ « Non, je ne change pas ma façon de parler. De toute façon, je parle rarement en français. »

### **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**Q10. Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?**

→ « Oui. Comme je n'aime pas le français, je ne veux pas faire d'effort. »

**Q11. Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts ? Et si tu en as une image négative ?**

→ « Moi j'ai une image négative, donc je ne travaille pas. »

**Q12. Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?**

→ « Oui ! J'applaudis l'introduction de l'anglais. Je préfère remplacer le français par l'anglais. »

**Q13. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?**

→ « Rien. Moins de français, c'est mieux. »

### **V. Conclusion de l'entretien**

**Q14. As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?**

→ « Je veux plus étudier le français. »

**Q15. Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?**

→ « Remplacez le français par l'anglais. »

## **Réponses de l'étudiante (10)**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

#### **Q1. Quelle image as-tu du français ?**

→ « Pour moi, le français c'est une langue prestigieuse, une langue de culture et d'opportunité. J'aime beaucoup cette langue, elle m'aide dans mes études et me donne une ouverture sur le monde. »

#### **Q2. Est-ce que tu trouves que le français est utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

→ « Oui, il est très utile pour l'université, pour les métiers, et même dans la vie quotidienne. Je le vois comme une langue de réussite et d'ouverture intellectuelle. Il est prestigieux, pas dépassé, et je ne le sens pas comme imposé. »

#### **Q3. Comment ton entourage perçoit-il la langue française ?**

→ « Ma famille et mes amis voient le français comme quelque chose de très important. Ils m'encouragent toujours à l'apprendre. Mes enseignants aussi le valorisent, et ça me motive encore plus. »

#### **Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

→ « J'aime beaucoup le français, je le pratique à chaque occasion. Je lis, j'écoute de la musique, je regarde des films... c'est une langue que j'aime, pas que je subis. »

#### **Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

→ « Oui, bien sûr. Je prends souvent la parole en classe, même si j'ai peur de faire des fautes. Pour moi, l'erreur fait partie de l'apprentissage. »

### **II. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

#### **Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

→ « Oui, je relis toujours mes productions. Je fais attention aux accords, aux conjugaisons. J'écoute bien quand le professeur corrige, et j'essaie d'appliquer. »

#### **Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

→ « Oui, la plupart du temps je remarque mes fautes. J'essaie de les corriger et quand je ne comprends pas, je demande des explications. J'aime apprendre de mes erreurs. »

#### **Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

→ « Ma difficulté, c'est surtout la syntaxe, l'organisation des phrases. Ma force, c'est le vocabulaire, j'en connais beaucoup, et aussi la compréhension écrite. »

#### **Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?**

→ « Oui, parfois je compare au niveau des mots pour trouver un équivalent, mais je fais attention à ne pas traduire mot à mot. Ça m'aide plutôt qu'autre chose. »

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

**Grammaticale** et **lexicale** :  
→ « Je fais toujours attention aux accords et aux conjugaisons. J'aime enrichir mon vocabulaire, j'apprends de nouveaux mots chaque jour. »

**Syntaxique et métalinguistique :**  
→ « La syntaxe reste mon point faible, mais je comprends les règles et parfois j'arrive même à expliquer à mes camarades. »

**Phonologique :**  
→ « Je travaille ma prononciation : j'écoute des podcasts, je répète, je m'enregistre parfois pour m'améliorer. »

**Pragmatique :**  
→ « Je fais attention à être polie et à adapter mes phrases selon la situation. J'utilise toujours "merci", "s'il vous plaît", etc. »

**Sociolinguistique :**  
→ « Je change ma façon de parler selon avec qui je suis. Avec mes professeurs je parle plus formel, avec mes amis je suis plus détendue. »

### **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**Q10. Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?**

→ « Oui, bien sûr. Comme j'aime cette langue, ça me motive à travailler et à faire attention. »

**Q11. Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts ? Et si tu en as une image négative ?**

→ « Je pense que quand on aime une langue, on progresse plus vite. Moi j'aime le français, alors je fais beaucoup d'efforts. »

**Q12. Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?**  
→ « Non, pas du tout. Pour moi, l'arrivée de l'anglais est une richesse, pas un danger. On peut apprendre les deux, c'est complémentaire. »

**Q13. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?**  
→ « Je veux plus de débats, des projets oraux, des ateliers interactifs. Ça m'aide à parler spontanément et à corriger mes erreurs. »

### **V. Conclusion de l'entretien**

**Q14. As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?**  
→ « Mon souhait, c'est d'atteindre un niveau presque natif en français. J'aimerais aussi participer à des projets bilingues, pour améliorer encore plus. »

**Q15. Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?**  
→ « Je propose plus d'interaction orale, des activités créatives comme des pièces de théâtre, des débats. Ça rend l'apprentissage plus vivant. »

## Réponses de l'étudiant (11)

### I. Représentations sociales de la langue française

#### **Q1. Quelle image as-tu du français ?**

→ « Pour moi, le français c'est une langue utile et belle... mais un peu difficile. J'aime l'écouter, mais parler c'est pas toujours facile. »

#### **Q2. Est-ce que tu trouves que le français est utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

→ « Oui, je trouve le français utile surtout pour les études et pour certains métiers. Prestigieuse un peu, mais pas comme l'anglais qui est plus fort maintenant. »

#### **Q3. Comment ton entourage perçoit-il la langue française ?**

→ « Ma famille dit que c'est nécessaire pour réussir à l'université. Mais ils disent aussi que pour le travail ce n'est pas indispensable. »

#### **Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

→ « Moi j'aime bien le français, mais en dehors des cours je préfère parler en arabe, c'est plus naturel pour moi. »

#### **Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

→ « En classe, si je sais la réponse, je participe. Mais parfois j'ai peur de mal prononcer et je me tais. »

### II. Conscience linguistique : attention et réflexivité

#### **Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

→ « À l'écrit, je relis toujours mes textes. Mais à l'oral je fais pas trop attention, je parle vite. »

#### **Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

→ « Oui, souvent je remarque mes fautes après, surtout quand j'écris. J'arrive à corriger quelques-unes, mais pas toutes. À l'oral, je remarque après coup. »

#### **Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

→ « Ma grande difficulté c'est la conjugaison et aussi la syntaxe. Ma force, c'est que j'ai un vocabulaire de base et je comprends bien quand quelqu'un parle. »

#### **Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?**

→ « Oui, je compare beaucoup, surtout les mots. Ça m'aide à trouver un équivalent, mais parfois ça me gêne parce que je fais des erreurs. »

### III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique

#### **Grammaticale et lexicale :**

→ « La grammaire c'est difficile pour moi, je me trompe souvent avec la conjugaison. Mais pour le vocabulaire, j'aime bien chercher des mots nouveaux et je les note. »

### **Syntaxique et métalinguistique :**

→ « Parfois je sens que la phrase est mal formée, mais je ne sais pas comment la corriger. C'est juste une impression. »

### **Phonologique :**

→ « Je fais attention à ma prononciation, mais j'ai peur de mal dire devant les autres. Ça me rend un peu stressé à l'oral. »

### **Pragmatique :**

→ « J'essaie de parler poli en français, je dis "excusez-moi", "merci"... mais pas toujours. »

### **Sociolinguistique :**

→ « Avec mes amis je parle plus libre, je mélange parfois avec l'arabe. Avec les enseignants j'essaie de parler plus correct. Avec des inconnus je reste hésitant. »

## **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**Q10. Est-ce que ce que tu penses du français influence ta manière de le parler ou de l'apprendre ?**

→ « Oui, si j'aime le français je travaille plus. »

**Q11. Si tu as une image positive du français, fais-tu plus d'efforts ? Et si tu en as une image négative ?**

→ « Quand j'ai une image positive, je fais beaucoup d'efforts. Si j'ai une image négative, je me décourage vite. »

**Q12. Est-ce que les réformes (ex : l'anglais) ont changé ta perception du français ?**

→ « Oui, je sais que l'anglais devient très important. Mais ça change pas mon intérêt pour le français, je veux continuer. »

**Q13. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à avoir plus conscience de ta langue ?**

→ « Moi je veux plus d'activités orales et des exercices interactifs pour m'aider à corriger mes fautes. »

## **V. Conclusion de l'entretien**

**Q14. As-tu quelque chose à ajouter sur ta relation avec le français ?**

→ « Je veux pratiquer plus avec mes camarades, comme ça je serai moins timide pour parler. »

**Q15. Que proposerais-tu pour améliorer l'enseignement du français à l'université ?**

→ « Je propose de faire des travaux de groupe, des débats... ça aide pour parler spontanément et perdre la peur. »

## **Réponses de l'étudiant (12)**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

#### **Q1. Quelle image as-tu de la langue française ?**

« Euh... français... difficile... pas vraiment utile pour moi. Moi je préfère anglais, c'est mieux pour travail. »

#### **Q2. Est-ce que tu trouves que le français est une langue utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

« Non... pas trop utile. Peut-être pour école, mais pour travail... mieux anglais. Prestigieuse... pas vraiment. »

#### **Q3. Comment ton entourage (famille, amis, enseignants) perçoit-il la langue française ?**

« Ma famille... pas parle français. Amis... beaucoup préfèrent anglais. Profs... ils disent français important. »

#### **Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

« Je subis... parce que c'est compliqué... grammaire difficile... pas motivé. »

#### **Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

« Oui... je parle pas beaucoup... je participe pas... juste pour note. »

### **II. Conscience linguistique : attention et réflexivité**

#### **Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

« Non... j'écris comme je peux... pas relire... je parle... si faut. »

#### **Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

« Non... je sais pas... même si prof corrige... j'oublie après. »

#### **Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

« Tout difficile... grammaire, écrire, parler... pas force. »

#### **Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ? Est-ce que cela t'aide ou te gêne ?**

« Oui... je pense en arabe... je traduis mot... mais ça fait erreur. »

#### **Grammaticale & lexicale — Fais-tu attention aux accords, conjugaisons ? Cherches-tu à améliorer ton vocabulaire ?**

« Non... je connais pas bien règles... vocabulaire petit... pas apprendre nouveau. »

**Syntaxique & métalinguistique — Est-ce que tu sais reconnaître une phrase mal construite ? Sais-tu expliquer certaines règles ?**

« Non... je sais pas... même ma phrase pas toujours correcte. »

**Phonologique — Que penses-tu de ta prononciation ? Essaies-tu de t'améliorer à l'oral ?**

« Pas important... je parle comme je peux... pas essayer changer. »

**Pragmatique — Fais-tu attention à la façon dont tu dis les choses (politesse, registre) ?**

« Je dis bonjour, merci... mais pas penser beaucoup. »

**Sociolinguistique — Adaptes-tu ton langage selon la personne ou la situation ? As-tu déjà été jugé(e) pour ta manière de parler français ?**

« Non... je parle pareil... je parle pas beaucoup français. »

**Aides et propositions pour l'enseignement**

« Je veux moins de français... plus anglais. »

## **Réponses de l'étudiante (13)**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

#### **Q1. Quelle image as-tu de la langue française ?**

« Français... c'est belle langue... mais pas facile pour moi. Je comprends un peu... parler difficile. Je pense c'est important pour université... mais anglais... plus important maintenant. »

#### **Q2. Est-ce que tu trouves que le français est une langue utile ? prestigieuse ? dépassée ? imposée ?**

« Oui... utile pour étudier... comprendre prof et livres. Prestigieuse... un peu. Mais maintenant anglais plus pour travail. »

#### **Q3. Comment ton entourage perçoit-il la langue française ?**

« Ma famille dit français important pour école. Amis... moitié aime, moitié pas... certains préfère anglais. »

#### **Q4. Aimes-tu cette langue ou la subis-tu ? Pourquoi ?**

« Oui... j'aime écouter chanson et film français... mais règle grammaire... c'est compliqué... je fatigue. »

#### **Q5. Est-ce que ces représentations influencent ta motivation ou ton comportement en classe ?**

« Oui... quand je pense français important... je travaille... sinon... je fais pas beaucoup. »

### **II. Conscience linguistique**

#### **Q6. Fais-tu attention à ta manière de parler ou d'écrire en français ? Pourquoi ?**

« Oui... écrire... je fais attention... pas beaucoup faute. Parler... difficile... je corrige pas toujours. »

#### **Q7. Remarques-tu tes fautes ? Peux-tu les corriger ? Comment réagis-tu aux corrections ?**

« Oui... parfois je vois faute après. Prof me corrige... j'essaie pas refaire. »

#### **Q8. Quelle est ta principale difficulté en français ? Et ta force ?**

« Difficulté... conjugaison... accord pluriel... féminin. Force... je comprends quand personne parle. »

#### **Q9. Est-ce que tu compares parfois le français à ta langue maternelle ?**

« Oui... beaucoup. Parfois aide... parfois mélange... fait erreur. »

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

#### **Grammaticale et lexicale:**

« Oui... j'essaie accord... mais j'oublie souvent. J'apprends nouveaux mots... j'écris dans cahier. »

#### **Syntaxique et métalinguistique**

« Oui... parfois je sais phrase pas correcte... mais je sais pas toujours corriger. »

#### **Phonologique**

« Ma prononciation... pas parfaite... accent arabe... j'essaie parler mieux. »

#### **Pragmatique**

« Oui... je parle poli avec prof... avec amis... je parle normal. »

### **IV. Lien entre représentations sociales et conscience linguistique**

**Q14** :« Oui... quand j'aime français... je travaille plus. »

**Q15** :« Plus parler en classe... moins exercice seulement écrire. »

## **Réponses de l'étudiante (14)**

### **I. Représentations sociales de la langue:**

- R1.** Langue difficile... pas trop utile.  
**R2.** Imposée. Dépassée.
- R3.** Famille dit colonial. Amis préfèrent anglais.  
**R4.** Je subis... pas envie.
- R5.** Oui, pas motivé... je participe pas.

### **II. Conscience linguistique**

- R6.** Non, j'écris comme ça.  
**R7.** Non, je vois pas. Même corrigé j'oublie.
- R8.** Grammaire, vocabulaire... très dur. Force, rien.  
**R9.** Oui... ça me mélange, ça gêne.

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique:**

- **Grammaire / vocabulaire :**  
→ Je fais pas accords. Vocabulaire petit.
- **Syntaxe / règles :**  
→ Pas savoir phrase correcte. Expliquer ? non.
- **Prononciation :**  
→ Pas bonne... pas important.
- **Pragmatique :**  
→ Je parle direct. Pas réfléchir politesse.
- **Sociolinguistique :**  
→ Pas adapter. Déjà rigolent de moi.

### **IV. Lien entre les représentations sociales et la conscience linguistique**

- R10.** Oui, image mauvaise... donc pas apprendre bien.  
**R11.** Non, je fais minimum.  
**R12.** Oui, anglais plus important, français pas avenir.  
**R13.** Plus pratique... mais moi préfère anglais.

## **V. Conclusion l'entretien:**

**R14.** Français compliqué... je veux pas.

**R15.** Moins théorie. Plus facile..... Mais surtout, donner plus d'importance à l'anglais

## **Réponses de l'étudiante (15)**

### **I. Représentations sociales de la langue française**

**R1.** « Français... c'est belle langue... j'aime le son. Pour études important. Pour moi... difficile un peu. Je comprends mieux que parler. J'ai peur faire fautes. »

**R2.** « Utile pour université. Prestigieuse... un peu. Pour travail... anglais plus demandé. Dépassée non pour culture. Imposée... à l'école on doit, mais moi j'accepte. »

**R3.** « Famille dit faut apprendre français pour école. Maman dit utile pour concours. Amis moitié préfère anglais. Enseignants encouragent beaucoup. »

**R4.** « J'aime chanson, film français. Mais grammaire me fatigue... trop règles. Parfois je subis quand cours très théorique. »

**R5.** « Quand je vois c'est important... je travaille. Sinon je décroche un peu. Je participe un peu, surtout à l'oral. »

### **II. Conscience linguistique**

**R6.** « Oui, j'essaie. J'écris brouillon, après je corrige. À l'oral je parle vite, j'oublie accords. »

**R7.** « Souvent je vois faute après, avec soulignement rouge. Je corrige quelques. Quand prof corrige, je dis merci... mais j'oublie règle. Je demande exemple pour retenir. »

**R8.** « Difficulté : conjugaison, accords, prépositions. Force : comprendre les idées d'un texte, et prononciation en progrès. »

**R9.** « Oui, je compare avec arabe. Parfois aide pour sens. Mais souvent je traduis mot à mot... ordre des mots mélange, fait erreurs. »

### **III. Dimensions spécifiques de la conscience linguistique**

#### **Grammaticale & lexicale**

- « Je fais effort mais j'oublie. J'utilise beaucoup présent. Féminin/pluriel je confonds. Passé composé difficile. »

- « Je cherche nouveaux mots avec appli. J'apprends listes, mais j'oublie vite. J'utilise mots simples. »

#### **Syntaxique & métalinguistique**

- : « Parfois je sens "ça sonne pas bien". Je vois quand il manque verbe ou ordre pas bon... mais pas toujours. »

- « Difficile. Je dis juste "c'est comme ça". Je connais un peu nom des temps, pas bien expliquer. »

## **Phonologique**

- « J'ai accent arabe. Je confonds "u" et "ou". C'est important pour moi. »
- « Oui, je lis à voix haute, j'écoute podcast, je répète. Parfois je m'enregistre. »

## **Pragmatique**

- : « J'essaie dire poli : "s'il vous plaît", "merci". Parfois je suis direct. Exemple : je dis "donnez-moi stylo"... après je corrige "tu peux me prêter un stylo ?". »
- « Pour convaincre je dis "je pense que...". Pour plaisanter, parfois pas drôle en français. C'est difficile vite. »

## **Sociolinguistique**

- « Avec prof je parle plus formel. Avec amis je mélange arabe/français. Administration : phrases mémorisées. »
- « Oui, on dit "accent fort". Quelques rigolent. Ça me gêne mais je continue. »

## **IV. Lien entre représentations et conscience linguistique**

**R10.** « Oui. Comme j'aime français, je lis plus, je refais exercices. Quand je me décourage, je fais pause courte. »

**R11.** « Quand image positive, je fais effort. Si amis disent "français inutile", ça me démotive un peu, mais je reviens. »

**R12.** « Oui, anglais très important pour travail. Mais français aussi important pour culture et études. J'essaie faire équilibre. »

**R13.** « Plus pratique orale, feedback clair sur mes fautes, fiches "erreurs fréquentes", petites vidéos grammaire, exercices progressifs. »

## **V. Conclusion de l'entretien**

**R14.** « Je veux améliorer. Je suis timide à l'oral, mais je travaille chaque semaine. Je n'abandonne pas. »

**R15.** « Plus conversation et jeux de rôle. Correction individuelle. Moins théorie longue. Vocabulaire par thèmes. Projets avec audio/vidéo. »

## Résumé

Cette recherche s'intéresse à l'impact des représentations sociales sur la conscience linguistique des étudiants de première année LMD en français langue étrangère (FLE) à l'Université de Biskra. Elle explore la manière dont les perceptions, attitudes et croyances des apprenants à l'égard de la langue française influencent leur conscience linguistique, comprise comme la capacité à identifier, analyser et réguler les structures et usages de la langue. En mobilisant des outils issus de la sociolinguistique et de la didactique des langues, l'étude examine également le rôle des facteurs socio-éducatifs et des politiques linguistiques contemporaines en Algérie, notamment la concurrence entre le français et l'anglais. À travers un questionnaire et des entretiens menés auprès d'un échantillon d'étudiants, l'analyse met en évidence les liens entre représentations sociales et différents types de conscience linguistique (grammaticale, lexicale, syntaxique et phonologique), tout en révélant des phénomènes d'insécurité linguistique et de hiérarchisation des langues. Les résultats contribuent à une meilleure compréhension de l'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte plurilingue et offrent des perspectives pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins et perceptions des apprenants.

## Mots-clés:

Représentations sociales, conscience linguistique, FLE, insécurité linguistique, politique linguistique en Algérie, apprentissage des langues,

## Abstract

This research investigates the impact of social representations on the linguistic awareness of first-year LMD students in French as a Foreign Language (FLE) at the University of Biskra. It examines how learners' perceptions, attitudes, and beliefs about the French language influence their linguistic awareness, understood as the ability to identify, analyze, and regulate language structures and usage. Drawing on sociolinguistics and language didactics, the study also explores the role of socio-educational factors and contemporary language policies in Algeria, particularly the competition between French and English. Through questionnaires and interviews conducted with a sample of students, the analysis highlights the links between social representations and various types of linguistic awareness (grammatical, lexical, syntactic, and phonological), while revealing phenomena of linguistic insecurity and language hierarchy. The results contribute to a better understanding of FLE teaching and learning in a multilingual context and offer insights for adapting pedagogical practices to learners' needs and perceptions.

## Keywords:

Social representations, linguistic awareness, FLE, linguistic insecurity, language policy in Algeria, language learning.

## الملخص

تهتم هذه الدراسة بتأثير التصورات الاجتماعية على الوعي اللغوي لدى طلاب السنة الأولى من نظام LMD في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة بسكرة. تستكشف الدراسة كيف تؤثر تصورات ومواقف ومعتقدات المتعلمين تجاه اللغة الفرنسية على وعيهم اللغوي، الذي يُفهم على أنه القدرة على التعرف على هياكل اللغة وتحليلها وتنظيم استخدامها. ومن خلال الاستعانة بأدوات علم اللغة الاجتماعي وطرق تعليم اللغة، تفحص الدراسة أيضًا دور العوامل الاجتماعية والتربوية والسياسات اللغوية المعاصرة في الجزائر، خاصة التنافس بين الفرنسية والإنجليزية. ومن خلال استبيان ومقابلات مع عينة من الطلاب، تُظهر التحليلات الروابط بين التصورات الاجتماعية وأنواع مختلفة من الوعي اللغوي (نحوي، وصرفي، وتركيبية، وفونولوجي)، مع الكشف عن مظاهر القلق اللغوي وترتيب اللغات حسب الأولوية. تسهم النتائج في فهم أفضل لتدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في سياق متعدد اللغات، وتقدم رؤى لتكييف الممارسات التربوية بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين وتصوراتهم.

## الكلمات المفتاحية

التصورات الاجتماعية، الوعي اللغوي، اللغة الفرنسية، القلق اللغوي، السياسة اللغوية في الجزائر، تعلم اللغات.