



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Lenguas

**“LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU FRANÇAIS : LE CAS DE L’ALLIANCE
FRANÇAISE DE PUEBLA ”**

Mémoire présenté à la Faculté de Langues pour l’obtention de la

Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Presenté par

Gabriel Medel Osorio

Directeur du mémoire :

Mtro. Héctor Soriano García

Marzo 2022

Puebla, Pue.

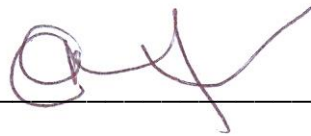
Après avoir lu ce travail de recherche effectué par

GABRIEL MEDEL OSORIO

Les membres du jury ont considéré qu'il méritait d'être accepté étant donné
qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de

Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Directeur du mémoire



Mtro. Héctor Soriano García



Dra. María Lilia López López

Membre du jury



Dr. José Alejandro Fernández Díaz

Membre du Jury

1. Introduction	3
2. Cadrage théorique	
2.1 Préambule.....	4
2.2 Que sont les représentations sociales ?.....	5
2.3 La construction des représentations sociales	
<i>en psychologie sociale</i>	6
<i>en linguistique</i>	7
2.4 Les représentations et l'apprentissage.....	13
2.5 Les représentations sociales et le bilinguisme.....	15
2.6 Les représentations des langues : statuts, raisons et motivations pour l'apprentissage.....	18
2.7 Les représentations sociales du français.....	21
3. Le français et le Mexique	
3.1 Rapide aperçu historique.....	25
3.2 La situation scolaire du français au Mexique.....	27
3.3 L'Alliance française de Puebla.....	27
4. Partie empirique	
4.1 Méthodologie	
<i>Le questionnaire des élèves</i>	29
<i>Le questionnaire des enseignants</i>	32
4.2 Analyse préalable	
4.2.1 Les élèves	
<i>Les âges</i>	34
<i>Les langues</i>	35
<i>Les raisons de l'apprentissage du français</i>	39
<i>Connaissance du monde francophone</i>	43
4.2.2 Les enseignants.....	44
4.3 Les représentations sociales du français : les élèves	
<i>Préconstruction des réponses</i>	46
<i>Les différentes représentations sociales du français</i>	46
<i>L'exemple d'une classe</i>	49
<i>L'influence des cours sur les représentations sociales du français</i>	50
4.4 Les représentations sociales du français : les enseignants	
<i>Les représentations sociales du français</i>	55
<i>Connaissance des représentations sociales du français des élèves</i>	56
<i>L'influence des enseignants sur les représentations sociales</i>	57
<i>L'influence des représentations des étudiants sur les enseignants</i>	60
5. La théorie des représentations sociales et la pratique	60
6. Conclusion	62

7. Bibliographie	64
8. Annexes	67

1. Introduction

Selon certains, le russe est une langue difficile, l'arabe est une langue de culture, l'allemand est une langue aux sonorités fortes voire désagréables et l'italien est la langue la plus proche du latin. Or pour d'autres le russe est facile, l'arabe est une langue de migrants, l'allemand est une langue d'économie et l'italien est la langue de la grand-mère sicilienne.

Comme le montrent ces quelques exemples, il existe de nombreuses représentations sociales liées aux langues. Elles permettent de donner lieu à la verbalisation d'un positionnement par rapport à l'autre et par rapport à l'étranger. Dans l'enseignement, il s'avère utile de connaître les représentations sociales des étudiants concernant la langue à apprendre. En effet l'apprentissage d'une nouvelle langue n'est jamais un acte anodin. C'est une ouverture vers l'autre, vers l'inconnu. Cependant, cette langue étrangère n'est pas totalement inconnue, puisque l'apprenant a déjà, même avant le début de l'apprentissage, des représentations sociales à son sujet. Ces représentations, que l'on peut situer entre les stéréotypes et les opinions, contribuent beaucoup au choix de la langue à apprendre, et également aux attentes liées à cet acte d'apprentissage.

Dans cette étude, j'essaie de cerner les représentations sociales du français, et d'analyser l'exemple concret des étudiants de l'Alliance française de Puebla.

Comme le démontrent les travaux de Billiez (2004), Castellotti (1997), Castellotti & Moore (2002), Gajo (2000), Moore (2001, coord.), ou encore Py (2000a, 2000b, 2004) – pour n'en citer que quelques-uns – les représentations sociales sont un domaine non négligeable en linguistique de l'acquisition. A l'origine, la notion des représentations sociales vient de la psychologie sociale, des travaux de Moscovici. Mais comme c'est le cas pour d'autres termes, il est aujourd'hui utilisé dans différentes sciences humaines. Cette notion est utile en linguistique de l'acquisition, car pour un meilleur déroulement des cours, il peut s'avérer important de connaître les représentations qu'ont les élèves de la langue à apprendre. Pour réaliser ce travail, je me suis concentré sur les représentations sociales du français qu'ont les élèves de l'Alliance française de Puebla au Mexique. Les étudiants de cette école de langue

du centre du Mexique sont un très bon exemple d'apprenants de français dans cette région. J'ai eu la chance de bien connaître cette Alliance française grâce à mon poste de professeur entre août 2000 et mai 2014.

Quelles sont les représentations sociales des élèves de l'Alliance française de Puebla ? Quelles sont celles des enseignants ? Y a-t-il des points communs ? J'émet l'hypothèse que, puisque les représentations sociales dépendent de nombreux facteurs, notamment toute sorte d'informations et d'expériences, reçues et transmises par l'éducation, la tradition et la communication sociale, elles peuvent varier selon les âges. D'autres facteurs, comme des voyages réalisés ou d'autres langues étrangères apprises peuvent également jouer un rôle. De plus, ces représentations sont plus variées qu'on ne l'imaginerait, de ce fait, les enseignants ne les connaissent pas toutes. En effet, toute la variation de ces représentations sociales est mal connue.

Dans un premier temps, nous verrons les thèses existantes en matière de représentations sociales. Cela comprend la théorie plus générale provenant de la psychologie sociale, aussi bien que l'adaptation de cette théorie au langage en linguistique. De là, nous verrons son utilité en didactique, et de manière plus large les représentations sociales que les gens ont généralement du français.

Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur la situation du français au Mexique, et nous présenterons la situation du français dans ce pays, avant de nous focaliser davantage sur l'Alliance française de Puebla.

Enfin, après avoir présenté l'enquête, j'analyserai en détail les représentations sociales du français des élèves et des enseignants de cette Alliance française.

2. Cadrage théorique

2.1 Préambule

Avant d'aborder les hypothèses énoncées auparavant, il est utile de voir la théorie des représentations sociales. En effet, les représentations sociales de la langue à apprendre ont

une certaine influence sur les apprenants et par conséquent aussi sur les cours. Avant d'analyser les représentations sociales du français des étudiants de l'Alliance française de Puebla, j'examinerai dans ce chapitre la théorie de cette notion à partir des travaux de psychologie sociale pour arriver vers les travaux en linguistique. Par la suite je me focaliserai sur les représentations du plurilinguisme et du français.

2.2 Que sont les représentations sociales ?

Toutes les personnes ont des représentations sur le monde qui les entoure. Ces représentations sociales sont dues au fait que, pour comprendre le monde environnant, les personnes ont besoin de cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations. En général, il s'agit d'activités collectives d'interprétation et de construction des objets de connaissance, des images de la réalité collective suggérées à l'individu par la société, ou plus brièvement encore, des formes de connaissances sociales, des pensées de sens commun partagées (Borel 2010). Selon Doise 1990 « une représentation sociale consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales *hiérarchisées* résultant des positions *asymétriques* occupées par des groupes et individus dans un champ social. » (Doise 1990, *cit in* Billiez & Millet 2001 : 35) Il existe des structures de portée générale dans les représentations, comme l'opposition masculin/féminin ou nature/culture. Pour la hiérarchisation, la langue est par exemple considérée comme plus élevée que le patois, puisqu'elle est du côté de la culture et de l'ordre, alors que le patois est du côté de la nature et du désordre (Billiez 2004).

Le concept des représentations sociales est essentiellement issu de la psychologie sociale et de la sociologie. L'expert en psychologie sociale Serge Moscovici les définit comme « des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus et s'imposant à eux » (Moscovici 1986 *cit in* Billiez & Millet 2001 : *ididem*). La psychologie sociale affirme également le rôle du langage joué dans l'élaboration des représentations sociales, sans toutefois en étudier les mécanismes. L'ouvrage de Billiez & Millet 2001 définit les représentations sociales

comme des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux ; en même temps qu'elles sont façonnées par eux, elles véhiculent directement ou indirectement un savoir sur ces rapports. Elles se constituent par toute sorte d'informations et d'expériences, reçues et transmises par l'éducation, la tradition et la communication sociale.

Les représentations sociales ont souvent été localisées « dans la tête » des personnes, ce qui réduit leur manifestation linguistique à un simple miroir des contenus mentaux. Une autre possibilité est de les localiser dans le social, et de faire de leur discours un simple miroir de la norme sociale. Mais c'est sans prendre en compte le discours, qui a bien plus d'importance que ne le lui accordent les psychologues sociaux : c'est ici qu'elles se manifestent et qu'elles sont négociées. Elles s'ajustent ici au contexte et à force de les répéter et de les simplifier elles s'y rigidifient également (Mondada 2004 : 258). Il est donc normal que la linguistique s'y intéresse aussi. On les y retrouve souvent en linguistique de l'acquisition, en rapport avec des théories de bi- ou plurilinguisme, où il s'agit de discours sur et autour de langues. Dans ces discours, très souvent des propriétés subjectives sont utilisées pour parler des langues (esthétique, accessibilité, utilité, familiarité, ouverture vers une autre culture, etc.). Tout cela constitue la représentation sociale d'une langue.

2.3 La construction des représentations sociales

en psychologie sociale

En psychologie sociale, les représentations sociales sont plutôt expliquées par leur structure interne et non pas par le langage. Dans cette perspective, elles se forment autour d'un *noyau central* (Abric 1988) qui est l'élément unificateur sur lequel des *schèmes périphériques* peuvent se construire. Les schèmes périphériques appliquent ce noyau à des objets et à des contextes déterminés effectués par des personnes particulières. Ils servent donc de médiateur entre le noyau, les objets particuliers auxquels ce noyau est appliqué, et le sujet auteur de cette application (Py 2000a). Sous diverses influences, les représentations sociales peuvent varier sans toutefois mettre en cause l'intégrité du noyau central. Ce noyau

central constituerait une infrastructure relativement stable et indépendante des contextes dans lesquelles la représentation sociale est utilisée. C'est une référence commune à tous les membres du groupe qui adhèrent d'une manière ou d'une autre, à la représentation concernée. Par exemple les représentations sociales d'une maladie peuvent changer avec l'arrivée sur le marché d'un nouveau médicament, permettant de la soigner plus facilement. Cependant cela ne remet pas en cause l'idée d'inquiétude liée à cette maladie.

en linguistique

Pour Py 2004, « une représentation sociale est une microthéorie prête à l'emploi. » (Py 2004 : 8) Les représentations sociales ont souvent un caractère préfabriqué, ce qui leur permet d'être immédiatement disponibles dans le discours. Elles n'ont besoin d'aucun travail en dehors de leur mise en place énonciative. Celui qui dit que *les femmes sont plus sensibles que les hommes* n'a pas besoin de longues explications pour montrer son point de vue. De plus, leur large diffusion leur donne une apparente légitimité. Elles se présentent comme des faits plus que comme des éléments théoriques destinés à une discussion. Ces microthéories ont pour fonction de fournir rapidement une interprétation à une activité en cours. Les représentations sociales font partie de connaissances et de croyances indispensables pour la vie sociale. Les membres d'une communauté peuvent y adhérer ou non. Elles sont relativement viables, surtout en absence d'argumentation.

Une notion très proche de celle de représentation est l'attitude. Elle est généralement définie comme « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (Castellotti & Moore 2002 : 7). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent son stock de croyances quant à cet objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, tout comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou sur des stéréotypes. Ce sont ces croyances qui forment les attitudes des individus. Les attitudes ne peuvent pas être observées, cependant elles organisent et génèrent des comportements et des conduites relativement stables, qui, eux, sont observables.

Le stéréotype est généralement considéré comme une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, adoptés comme valides et discriminants pour décrire l'autre dans sa différence (Tajfel 1981 : 115). Le stéréotype montre ainsi les perceptions identitaires de groupes. Ce n'est pas important de décider si le stéréotype est « vrai » ou non, mais de savoir le reconnaître comme tel, de reconnaître sa validité pour un groupe donné. Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques, qui agissent dans la mémoire commune et auxquelles adhèrent certains groupes. Ils peuvent changer la perception de la réalité pour construire des images compatibles avec les représentations du stéréotype.

Les représentations sociales peuvent prendre leur forme initiale à travers de formules primitives stéréotypées. Cela peut être une expérience personnelle qui infirme ou confirme la validité de la formule initiale. Si elle l'infirme, la personne essaie par un travail d'atténuation, de modalisation, de réduction ou encore de déplacement du domaine d'attribution de sauvegarder la substance de la formule primitive tout en l'adaptant à ces nouvelles données de l'expérience, puisque les membres d'une même communauté trouvent un intérêt à la stabilité des représentations sociales. Lorsque l'expérience remet trop fortement en question une représentation sociale, les personnes ont tendance à l'adapter ou la modifier, plutôt qu'à la remplacer.

Cette évolution des représentations sociales se fait dans un cadre à la fois pratique et discursif. Ainsi, selon Py 2000b, il n'y a pas de représentation sociale qui soit en dehors ou d'une expérience pratique, ou d'une interaction verbale suffisamment argumentée et élaborée. Avant cette interaction ou cette expérience qui mènera à la représentation sociale, il peut y avoir des opinions, comme précurseurs des représentations, mais pas de représentations. Ces actions ou discours sont très importants pour l'existence des représentations sociales. Les aspects discursifs des représentations, donc la construction, l'élaboration et la mise en question de ces représentations à travers la conversation, est une étape intermédiaire entre l'opinion (l'état précurseur des représentations) et la connaissance scientifique (la mise en question des représentations par des débats, des procédés objectifs).

On emploie l'adjectif social pour caractériser ces représentations parce qu'il y a deux processus : les représentations sociales permettent d'objectiver et de structurer une notion abstraite dans un premier temps et puis de l'ancrer comme enracinement social dans la vie des groupes. L'objectivation rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations, mais plus facilement compréhensibles. L'ancrage permet de l'adapter pour incorporer l'élément le moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que possède le sujet. Il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication au sein d'un groupe en offrant des outils communs d'analyse. Ainsi, la représentation sociale est une sorte de code commun qui permet de classer des individus, des événements, des objets, et d'élaborer des prototypes qui permettent d'évaluer à leur tour d'autres objets. Cependant, ces prototypes sont à la fois structurés et approximatifs. Ils dépendent beaucoup du contexte. Or les variations de ce contexte peuvent constamment remettre en question les représentations qui existent dans et par le discours. Ainsi, les représentations sociales ont un caractère à la fois stable et mouvant (Serra 2000 : 79). La stabilité provient de l'introduction dans le discours d'une représentation sociale, stéréotypée, souvent d'origine inconnue, qui fait partie des références communes. L'évolution dans le discours provient de l'appropriation et de l'interprétation des interactants. Si une stabilité peut être atteinte, elle n'est cependant jamais définitivement acquise. Les représentations sociales peuvent donc s'actualiser à tout moment dans le discours.

Gajo 2000 propose une distinction entre deux types de représentations. Pour lui, elles peuvent être *préconstruites* ou *co-construites*. Les représentations sociales sont préconstruites si elles sont largement implicites et stables, diffusées dans un groupe, reconnues et/ou reconnaissables. Ce sont des représentations dans le discours, puisqu'elles s'y actualisent et y sont utilisées en cas de besoin. Les représentations sociales sont co-construites si elles existent pour et par le discours.

En fait, dans les discours, un certain nombre de représentations sociales est mobilisé et constamment actualisé au contexte. Les références préconstruites comportent des enjeux

socioculturels, liés aux processus d'identification, et également des enjeux communicatifs, liés aux processus d'intercompréhension. En effet, le côté préconstruit de certaines représentations permet un accès immédiat à des références communes. Après une première identification de ces références intervient généralement un processus de co-construction, qui permet de les redéfinir par rapport au contexte du discours. La co-construction des représentations relève d'une dynamique de contexte, tandis que la préconstruction relève d'une dynamique de domaine. Le domaine est une entité structurante, perceptible dans l'activité, induite mais non construite par elle, c'est une sorte d'environnement permanent. Dans le discours, le domaine est activé, le contexte construit. Quant au contexte, il s'agit d'un environnement pertinent, adapté en continu à la situation. Il n'existe pas avant l'action, puisqu'il se définit de façon interne, dans et par une interaction donnée. Le contexte se construit à travers les activités des individus en interaction, prenant en compte des facteurs situationnels. Le domaine se définit comme un lieu social plus ou moins stable, pré-organisé et souvent institutionnalisé. Il a des règles admises et partagées, contraignant ainsi toute activité qui s'y déroule. Des contextes qui se déroulent dans un même domaine sont facilement reconnaissables pour les individus, puisqu'ils valident davantage les paramètres du domaine qu'ils ne les construisent. Pour les représentations sociales des langues, le domaine peut être un environnement socioculturel donné, auquel s'incluent tous les participants du discours et qui comporte des représentations préconstruites. Le contexte peut ici être une conversation en particulier, qui fait émerger des représentations co-construites.

De son côté, Py (2000b et 2004) travaille sur l'opposition entre *représentations de référence* et *représentations en usage*. Ces premières correspondent à l'énoncé initial en termes de mémoire discursive, « il[s] constitue[nt] un point de repère commun à tous les participants ». (2000b : 14) Ce sont généralement des croyances reconnues ou réputées connues par tous les membres d'un groupe qui constituent les représentations de référence (RR). Elles se manifestent souvent comme expressions verbales préfabriquées : clichés, dictons, proverbes ou autres expressions stéréotypées. Peu importe si les membres de ce groupe y adhèrent ou pas. Les RR sont totalement ou partiellement préfabriqués et stockés

dans la mémoire collective. Ce stockage peut remonter à une période lointaine (par exemple à l'enfance) ou à quelques secondes (si une nouvelle expression préfabriquée vient d'être introduite dans le discours). Les différentes positions prises par les membres pendant l'interaction constituent les représentations en usage (RU). Elles peuvent évoluer, puisqu'elles s'élaborent pendant l'interaction. En évoluant, elles « se socialisent dans la mesure où elles parviennent à une version qui fasse l'objet d'un consensus explicite ou tacite. » (Py 2000b : 14) Les RR sont attribuées à des énonciateurs anonymes, les RU par contre sont des énoncés situés dans un certain contexte énonciatif, et donc explicitement attribuables à un énonciateur particulier. Dans une conversation, le couple RR/RU peut être reformulé de diverses manières, notamment en *théorie / pratique*, ou encore comme dans l'exemple : *On dit qu'on travaille mieux le matin, mais moi je préfère travailler le soir*. Selon l'auteur, les deux aspects RR et RU sont indissociables des représentations sociales. Les RR sont importantes pour conférer un statut de référence relativement stable à la représentation sociale. Ils maintiennent la cohésion du discours. Les RU, plus individuels, évoluent au cours de l'interaction. Tout cela rappelle le modèle de psychologie sociale fondé sur la distinction entre noyau central et schèmes périphériques. Cependant, aussi bien les RR que les RU « proviennent peut-être du hasard des circonstances de l'interaction. » (*ibid* : 15) Finalement, pour l'auteur, le couple RR/RU est plus proche de la distinction entre formule primitive stéréotypée et ses reformulations atténuées, modalisées, réduites, etc.

Affirmer d'une représentation qu'elle est sociale ne veut pas forcément dire que tous les membres d'un groupe pris en considération adhèrent aux convictions ou croyances qu'elle véhicule. Il faut donc distinguer l'accès et l'adhésion personnelle à une représentation sociale donnée. La communication culturelle à l'intérieur d'un groupe présuppose l'accès à tout un répertoire de représentations sociales, ce qui permet une interprétation rapide et sans équivoque de certains énoncés. Cela ne présuppose pas l'adhésion à ces mêmes représentations sociales. Une même représentation sociale peut exprimer une conviction, ou simplement servir de référence ou de convention utile à l'interprétation de certains comportements. Revenons à la distinction entre représentations de référence et

représentations d'usage. Comme les RR sont exprimés souvent de manière plus ou moins décontextualisée, elles sont facilement accessibles aux membres d'un même groupe culturel, sans que ceux-ci y adhèrent forcément. Les RU sont par définition associées à un contexte particulier, elles montrent davantage une adhésion personnelle de l'énonciateur. Or parfois il y a un décalage entre les RR et les RU, entre les convictions profondes et les pratiques. Ainsi, par exemple, en bilinguisme, il existe la RR selon laquelle rêver ou compter dans la langue étrangère est considéré comme un argument prouvant un certain niveau de langue. Or, par le seul fait qu'ils n'ont pas accès à ces pratiques, de nombreux bilingues doutent de leurs capacités langagières. Pourtant souvent, c'est le cas opposé qui se présente.

Il y a donc deux dénominations plus ou moins concurrentes. Selon Gajo 2000, les représentations sociales préconstruites permettent un accès immédiat à des références communes. Pour arriver à cela, il faut que ces références, et donc également la représentation correspondante, soient diffusées socialement. La diffusion sociale d'une représentation peut être saisie à travers la notion de disponibilité sociale. Une représentation est, dans une situation donnée, plus ou moins disponible, à la portée immédiate ou non. L'auteur distingue deux réseaux de disponibilité sociale pour les représentations :

- Un réseau commun (interne) : il correspond aux éléments déclencheurs de l'interaction.
- Un réseau spécifique (externe) : il s'agit du répertoire contenu dans la culture locale, d'un réservoir d'arguments et de discours déjà constitués et connus par les membres de cette culture.

Le croisement de ces deux réseaux conditionne l'expression et l'émergence des représentations. L'action constante d'un réseau sur l'autre contribue très vite à la constitution d'un réseau de disponibilité mixte, propre à cette interaction.

La disponibilité sociale externe des représentations s'organise souvent autour de points de référence plus ou moins stabilisés et emblématiques. Ainsi, par exemple, en Suisse, dans une discussion sur le bilinguisme, très souvent les argumentations se réfèrent à la situation de Bienne. Cette ville est reconnue en Suisse comme exemplaire dans le domaine

du bilinguisme, sans que pour autant on en explicite les raisons. Ce point de référence, appelé « référence zéro » (Gajo 2000 : 48) peut relever de la situation locale, ou d'une autre situation. L'important est que cette référence soit diffusée localement. Elle sera utilisée dans l'argumentation soit en phase soit en contraste avec les arguments avancés, mais elle permet toujours de les renforcer. L'apparition de la référence zéro dans le discours joue ainsi un jeu subtil entre disponibilité interne et externe. Les réseaux de disponibilité et les références zéro varient d'un lieu (socioculturel et institutionnel) à l'autre, et par conséquent également les représentations.

2.4 Les représentations et l'apprentissage

Les représentations jouent un grand rôle dans l'apprentissage en général. La didactique des langues suit un processus similaire. Les représentations y sont peut-être même plus importantes que dans d'autres matières, puisque l'objectif d'apprentissage des cours de langue est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir, mais également d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier. C'est le seul savoir proposé par des institutions éducatives qui peut donner lieu à une acquisition « naturelle », comme avec la langue maternelle. D'ailleurs, selon Castellotti (1997 : 227), les langues ont un aspect plus « vivant » et concret que les autres matières. Cet aspect rejoint une notion d'utilité, d'un point de vue social et/ou professionnel, qui serait, selon les lycéens, une grande différence avec les autres matières. De plus, l'enseignement des langues laisse une part plus grande à l'oral et à la communication, ce qui oblige les apprenants à s'y impliquer plus en personne. Enfin, la langue est un savoir fortement lié au monde, aussi bien à la réalité du monde qui entoure le locuteur qu'à l'affectivité et à l'identité de l'individu. Voilà pourquoi ce qui compte pour les apprenants, c'est autant la représentation qu'ils se font de la nouvelle langue que la langue elle-même. Cependant, une autre approche est également possible : c'est le cas par exemple de langues comme le latin ou le grec ancien. L'approche de l'apprentissage est autre,

bien plus théorique. Un cours purement culturel ou théorique est aussi possible pour le français, cela dépend notamment de la représentation sociale de son enseignement.

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant de l'apprentissage. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants. Les représentations de la langue à apprendre sont notamment fondées sur la façon dont l'apprenant voit la distance interlinguistique entre cette langue et sa langue maternelle. Des réponses à cette perception interviennent au cours de l'activité de l'appropriation qui se base sur l'analyse et la comparaison.

D'un point de vue pédagogique, les représentations sociales d'une langue sont un facteur important. Elles sont perçues ici comme des « modèles implicites ou explicites pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation » (Djeghar 2009 : 192). Elles peuvent également servir de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir, ou encore elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches de la langue. En tout cas, elles forment « un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves. » (Groult 2002).

Les représentations sociales des étudiants d'une langue étrangère sont constituées de l'image de cette langue, des natifs de la langue, des compétences de l'apprentissage et de l'apprenant lui-même, et chacun de ces éléments fait son apparition pendant l'acte de l'enseignement. (Djeghar 2009). Il est utile de mettre au clair les représentations des apprenants, car elles font partie intégrante du processus d'apprentissage. De ce fait, au début des cours, l'enseignant a tout intérêt à questionner les élèves sur leur représentation sociale du français.

Les représentations sociales ont une influence positive ou négative sur l'apprentissage de la langue. Elles peuvent jouer un rôle déterminant dans l'échec, contribuer aux processus de dévalorisation, tout comme elles peuvent susciter des dynamiques de réussite.

A cela s'ajoute également l'image que les apprenants ont des locuteurs de ces langues et des pays où elles sont parlées. Ces images, très stéréotypées, ont le pouvoir de valoriser,

ou, au contraire, de rendre moins attractive la langue à apprendre et même parfois l'apprentissage en soi. Ces images naissent et se perpétuent dans un groupe social au moyen de différents canaux, comme les médias ou la littérature aussi bien que des dépliants touristiques. Des études (Perrefort 1997 ou Muller 1998, *cit in* Castellotti & Moore 2002 : 11) ont démontré un lien fort entre l'image qu'un apprenant s'est constituée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de l'apprentissage de sa langue. Ainsi, à une image négative de l'Allemagne en France, correspondrait la vision d'un apprentissage difficile de l'allemand pour les apprenants français. Un voyage qui met les apprenants en contact avec des locuteurs natifs de la langue cible peut influencer de manière positive leurs représentations de cette langue. Cependant un tel voyage n'est pas une garantie d'une évolution (Bryam & Zarate, *cit in* Castellotti & Moore 2002 : *ibidem*), et de plus, il n'est pas toujours possible d'en faire un. Ces évolutions dépendent également du degré de pertinence que les élèves concèdent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société, par exemple par rapport à leur futur métier. Ainsi, un lycéen ayant pour projet professionnel le métier d'électricien peut être peu enclin à s'investir beaucoup dans l'apprentissage de l'anglais, considéré comme peu utile pour son futur.

2.5 Les représentations sociales et le bilinguisme

Tout comme il existe des représentations sociales sur des langues, il existe également des représentations sociales sur le contact de langues et le bi- et plurilinguisme. Dans toutes ces représentations, la langue ou culture source des individus joue un rôle central. Elle constitue le modèle de base par lequel les autres langues ou cultures sont appréhendées, la référence zéro pour les langues. Le connu, le familier, ce qui rassure sert de point d'évaluation et de comparaison dans le processus d'élaboration de représentations sociales linguistiques des langues.

Ainsi, en dehors des images qu'ont les apprenants des langues, des pays dans lesquels elles sont parlées et de leurs locuteurs, ils construisent aussi des représentations des

systèmes linguistiques, de leur fonctionnement, de leurs probables ressemblances ou différences. En général, ils ont une conception restrictive de ce qu'est une langue.

Ils en « restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. » (Roulet 1999, *cit in* Castellotti & Moore 2002 : 13)

Des enquêtes (Castellotti & Moore 1999 *cit in* Castellotti & Moore 2002 : 14) ont par ailleurs démontré que les enfants et les adolescents se représentent les langues comme des catalogues dans lesquelles on peut puiser selon les besoins. La plupart s'imagine la compétence bilingue comme une somme ajoutée de deux langues : deux répertoires de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et dans lesquels il suffirait d'imiter le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. Cette représentation toutefois se trouve mise en danger lorsqu'ils doivent utiliser plus que deux langues. Ainsi, le plurilinguisme est souvent associé, selon les auteurs, à la confusion, à l'oubli et au mélange.

A part les représentations sociales des apprenants des langues étrangères et des langues en contact, il est également important de connaître leurs représentations concernant la langue première dans l'apprentissage des langues. Selon Castellotti & Moore (2002 : 16), « les représentations semblent de manière unanime, quels que soient les publics concernés et les contextes considérés, très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle [...] dans l'accès à d'autres langues. » Cependant, souvent, le rapport à la langue première apparaît comme un obstacle ou un problème. Les enseignants essaient de l'éviter autant que possible, et même les élèves ne veulent pas l'utiliser. Des études démontrent que des élèves adolescents ou adultes s'y réfèrent dans des termes « qui évoquent davantage une maladie honteuse qu'un appui fructueux lorsqu'ils ne le décrivent pas comme une pratique expressément tabou. » (Castellotti & Moore 2002 : 17). La langue maternelle apparaît donc comme la référence zéro en matière de langues. Elle est le modèle qui donne les matrices, que ce soit au niveau de la terminologie (lettres, syllabes) que des structures (calques lexicaux et syntaxiques). Ce modèle est plus ou moins productif et il faudrait que l'apprenant s'en

détache. Ainsi, il existe deux types d'élèves : un premier pour lequel une langue étrangère n'est qu'une transcription au moyen de sons et d'écritures différents de la langue première, et un deuxième qui arrive à aborder le nouveau système en fonction de caractéristiques propres.

Parler une deuxième langue apporte donc des problèmes théoriques. A partir de quel moment un apprenant peut-il affirmer être bilingue ? Le terme bilinguisme peut avoir plusieurs acceptions : correspond-il au fait de parler deux langues ? de les comprendre ? de les écrire ? d'en maîtriser les variantes standard ? etc. Bloomfield retient la formule « native-like control of two languages » (1933 : 56 *in* Elmiger 2000 : 56). Par la suite, Lebrun donne une définition similaire : les personnes polyglottes sont celles « qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance. » (1982 :129, *ibid*). D'autres auteurs préfèrent se contenter d'une connaissance minimale. C'est le cas de Macnamara (1967, *ibid*) pour qui la personne bilingue doit posséder une compétence minimale dans une des quatre compétences linguistiques. De cette manière, il tient compte du fait qu'une personne bilingue n'a pas forcément toutes ses capacités développées de manière équilibrée dans chaque langue.

D'autres définitions visent la pratique dans plusieurs langues plutôt que la compétence. Pour Grosjean (1982 :1, *cit in* Elmiger 2000 : 57), le bilinguisme se définit comme « the regular use of two or more languages », et pour Mackey (1976 : 9, *ibid*) comme : « l'alternance de deux ou plus de deux langues ». Ces définitions sont moins contraignantes et une personne peut tout à fait se considérer comme bilingue sans pouvoir pour autant égaler la maîtrise d'un natif.

2.6 Les représentations des langues : statuts, raisons et motivations pour l'apprentissage

En dehors des éléments vus jusqu'ici et qui relèvent surtout du fonctionnement des langues et de leur apprentissage, il existe d'autres éléments qui contribuent à la représentation sociale d'une langue. Dans un groupe social donné, une langue a ainsi deux autres modes d'existence : soit l'usage qui en est fait dans la vie sociale, soit le discours qui est fait à propos

des langues par les membres du groupe. On peut parler une langue, et également en parler.

Ce discours détermine le statut d'une langue. Louise Dabène (1997) en distingue deux :

- un statut formel, à savoir la place qui est accordée à une langue dans un cadre juridique ou officiel
- un statut informel qui est constitué par l'ensemble des images présentes dans le discours, tenu par les membres du groupe social.

Le statut informel n'est pas toujours explicite, cependant, il donne à chaque langue une physionomie particulière, valorisante ou non, faisant d'elle un objet d'apprentissage plus ou moins recherché. Ce jugement se fonde sur plusieurs critères (Dabène 1997) : les critères économique, social, culturel, épistémique et affectif.

- Le critère économique : une façon intéressante de valoriser une langue est liée à l'accès qu'elle offre ou non au monde de travail. La diffusion d'une langue dépend dans bien des cas du pouvoir économique qu'elle donne à ses locuteurs. C'est suivant ce critère que dans beaucoup de pays l'anglais est la première langue étrangère apprise à l'école.
- Le critère social : apprendre une langue dépend également du niveau social de ses locuteurs et donc des possibilités de promotion, d'ascension sociale qu'elle semble pouvoir ouvrir à ceux qui l'apprennent. Cela se voit par exemple dans l'apprentissage de l'espagnol par des Indigènes mexicains parlant le nahuatl. De la même façon, des langues, considérées comme prestigieuses, telles que le latin ou encore le français sont souvent apprises par des classes socio-économiques élevées, tandis que les gens issus de classes moyennes apprennent souvent d'autres langues.
- Le critère culturel : chaque langue a un certain prestige, fruit de la richesse culturelle qu'elle véhicule, mais également de sa propre valeur esthétique. Cette richesse culturelle peut être la littérature, mais aussi d'autres formes artistiques. Elle peut aussi venir d'un passé historique glorieux.

- Le critère épistémique : chaque langue est aussi un objet de savoir, dont la maîtrise comporte une certaine valeur éducative. Cette valeur dépend des exigences cognitives qu'on attache à son apprentissage, d'où l'idée de mesurer les difficultés que peut rencontrer l'apprenant le plus souvent dans le domaine de la morphologie, de la phonétique ou de la syntaxe. Ainsi, en France, l'apprentissage d'une langue jugée difficile comme l'allemand peut avoir plus de prestige que celui d'une langue jugée proche, donc plus facile.
- Le critère affectif : indépendamment des autres critères, il existe à l'égard de certaines langues des préjugés favorables ou défavorables qui tiennent aux aléas de l'histoire, aux relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle. Cette affectivité peut, dans certains cas, aller jusqu'à un sentiment d'allégeance lorsque la langue est liée à l'histoire personnelle des individus, comme par exemple des migrants de deuxième génération qui veulent apprendre « leur » langue. L'apprentissage d'une langue au nom du critère affectif peut également jouer au sein d'un couple aux langues maternelles différentes, où l'un apprend la langue de l'autre s'il ne la connaît pas déjà.

Toutes les affirmations de ces différents critères ne correspondent pas forcément à des réalités objectives : comme dans l'idée que l'on se fait de la difficulté ou de la facilité d'une langue. Les langues considérées comme faciles ne le sont souvent qu'en apparence. Souvent, une langue distante est considérée comme difficile. La perception personnelle des apprenants de la distance ou de la proximité entre langues prévaut sur la nature objective des liens qui peuvent les unir ou les différencier. Parfois la première langue étrangère apprise devient le prototype de la catégorie « langue étrangère », et elle peut même être perçue comme la langue la plus proche. Ainsi, un des élèves de mes cours à Puebla, ne trouvant pas un mot en français, avait recours à l'anglais pour obtenir ce mot en français. Pour lui, l'anglais, la seule langue étrangère qu'il connaissait, en dehors du français, lui semblait plus proche du français que l'espagnol. Cependant « *hunteur* », pour dire chasseur, est loin d'être la bonne traduction du mot *cazador*.

Le statut d'une langue peut fonctionner dans les deux sens : il peut valoriser une langue tout comme il peut également en provoquer le rejet. Cependant, il est évolutif, comme le prouve l'exemple de l'allemand en France : fortement dévalorisé après la seconde guerre mondiale, l'allemand est devenu une discipline choisie par les meilleurs élèves pour sa prétendue difficulté. Le statut informel comporte aussi ses contradictions : une même langue peut être valorisée ou dévalorisée selon le point de vue adopté : en Europe, l'arabe est considéré comme une langue prestigieuse du fait de son riche passé culturel, et en même temps dévalorisée à cause de son image en tant que langue de migrants. Finalement, un statut élevé d'une langue à l'intérieur d'une société n'implique pas forcément un apprentissage ou une pratique importants. Une langue prestigieuse, telle que le japonais, n'est, en Europe occidentale, apprise que par une petite minorité de personnes.

Les gens ont également tendance à établir une corrélation entre la langue, le pays où l'on parle cette langue et le peuple qui la parle. De plus, la sociolinguistique a depuis longtemps indiqué que les jugements sur les langues étaient en fait des jugements sur les locuteurs qui parlent ces langues (Baruch, Cain, de Pietro et al. 1995 : 319, *cit in* Yong 2009 : 138)

Les représentations d'une langue, et de cette façon également le statut informel de cette langue, ont une influence directe sur les attentes et les attitudes des apprenants, et donc sur l'apprentissage des langues. En fonction de l'image épistémique de la langue à apprendre, l'apprenant investira plus ou moins d'efforts et d'intérêt dans son acquisition. L'une des difficultés dans l'apprentissage d'une langue voisine réside dans le fait que les apprenants ne s'attendent pas à avoir à accomplir des efforts, et s'arrêtent souvent à un niveau assez bas. Le statut des langues a également des effets sur les enseignants, qui adoptent des stratégies adéquates : un enseignant d'une langue dévalorisée s'efforcera, pour compenser cette situation, d'intensifier la charge culturelle de ses cours, tandis qu'un autre, enseignant d'une langue apparaissant comme une langue de culture, essayera de garder cette image, voire de la renforcer.

Pour un meilleur déroulement des cours, il est donc important pour un enseignant de connaître les représentations sociales de la langue qu'il enseigne au vu de l'influence qu'elles

ont sur ses cours. Il s'agit ici des représentations sociales plutôt générales de la langue à apprendre, mais également des représentations sociales que les apprenants ont de cette langue

2.7 Les représentations sociales du français

Il existe de nombreuses raisons pour apprendre une langue comme le français. Par conséquent les représentations sociales de cette langue étrangère sont également variées.

En effet, des différents critères de Dabène (1997) énoncés auparavant, c'est le critère culturel qui est le plus souvent évoqué à propos du français : les gens apprennent cette langue parce qu'elle leur évoque la culture. D'ailleurs, le français est souvent appris comme L3, après l'anglais. L'anglais remplissant le critère économique, l'étudiant peut dorénavant se concentrer sur une langue pour laquelle ce critère est bien moins important. Il existe certes des publics qui apprennent le français comme langue étrangère pour des raisons utilitaires ou professionnelles : ce sont les personnes qui se destinent à devenir enseignants de français, ou ceux qui font des affaires avec des entreprises françaises ou bien qui travaillent pour celles-ci, ceux qui partent travailler en France ou dans un pays francophone (Besse 2009 : 9). A ceux-là s'ajoutent encore ceux qui se destinent à la gastronomie, car dans ce domaine, le français revêt une certaine importance. Même si pour beaucoup le français n'a pas d'utilité matérielle immédiate, il constitue cependant une valeur ajoutée facilitant la recherche de travail, la mobilité et les études à l'étranger. Dans certains pays, comme en Chine, la maîtrise du français est considérée comme un atout « rare » (Yong 2009 : 141) qui valorise les étudiants de français par rapport à ceux qui ne parlent que l'anglais. Au niveau européen, le français peut également profiter de la position stratégique de la France : il peut être vu comme la langue pivot entre nord et sud de l'Union européenne. En plus, il est parlé dans plusieurs pays, comme par exemple la France, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg. Ces trois derniers sont plurilingues, et le français y occupe une place spéciale. En Suisse, le français est la langue étrangère ou seconde la plus variable : d'après Werlen (2008 : 4), pour les Suisses

non-natifs en français, cette langue est utilisée aussi bien au travail que dans la vie privée, à l'écrit tout comme à l'oral, et devance toutes les autres langues nationales. De plus, dans un contexte international, le français est une langue officielle dans de nombreuses organisations internationales, et donc peut constituer un avantage pour une personne qui se destine à la diplomatie. Cependant, malgré tous ces usages, le français évoque souvent la culture.

De quelle culture s'agit-il ? Dans le cadre de l'Europe, le français est généralement identifié à la France et aux Français, et beaucoup moins à la francophonie. Les représentations sociales d'une langue dépendent aussi du pays où cette langue est parlée ; les représentations sociales de la France et des Français ont donc une très grande influence sur les représentations du français. D'après une étude menée dans le nord de l'Italie en 1994, à la question « si je dis France, à quoi pensez-vous ? », 65,3% des personnes interrogées ont cité Paris (étude citée dans Pétillon 1997 : 293). A une autre question, concernant les symboles français, ils ont répondu en premier « tour Eiffel » ex æquo avec « cuisine française ». Ce sont donc les deux principaux symboles de la France pour les apprenants italiens d'après cette étude. La cuisine française a une grande renommée en Italie, de plus la tour Eiffel est le symbole par excellence de Paris, et donc de la France. D'ailleurs, elle est souvent utilisée par les publicitaires pour vanter un produit français à l'étranger.

Le français apparaît pour beaucoup comme une langue fermée qui ne répond plus aux nouvelles contraintes économiques et qui évolue difficilement vers des fonctions plus « utiles ». (Gosse 1997 : 159). Le terme de culture en français est plutôt assimilé aux disciplines traditionnelles comme la littérature, les arts... Le français apparaît comme le support d'une culture muséifiée et dépassée, contrairement à l'anglais, qui revêt davantage une représentation sociale de modernité.

Lorsque les gens n'apprennent pas le français pour la culture qu'ils espèrent découvrir, ils le font souvent par pur plaisir. Ainsi, une grande partie des gens qui commencent à apprendre le français à travers le monde le font sans véritable nécessité matérielle.

Comme souvent, l'apprentissage du français n'a pas d'objectif spécifique, il peut être considéré comme un objet de luxe (Besse 2009 : 10). Dans les travaux de Besse, cette

hypothèse se vérifie tout à fait au Japon. Il cite Georges Neyrand, un enseignant de français au Japon :

« Il faut affirmer que le français n'a pas de valeur utilitaire ; sa valeur pour transmettre les données scientifiques, pour organiser les échanges commerciaux ou techniques est quasi nulle. Le français est un objet de luxe. C'est là un fait, mais c'est aussi une chance. Car ce fait nous oblige à envisager le français sous son angle esthétique. L'étudiant apprend le français parce que le français a une valeur esthétique, et pour aucune autre raison. » (Neyrand, 1970 : 48, *cit in Besse 2009* : 11)

Par la suite, Besse cite différentes études effectuées en Inde, en Argentine, en Israël, au Japon et dans plusieurs pays européens qui toutes démontrent un côté élitiste du français, langue de culture. En effet, en Inde, les étudiants en français sont surtout issus des classes moyennes et supérieures, et de plus, ils l'apprennent souvent pour remplir le temps libre, et donc sans objectif professionnel. Les Argentins, également issus très majoritairement de milieux socio-économiques élevés, apprennent le français surtout pour le plaisir (50% donnent comme réponse *Porque me gusta*). Ils aiment l'intonation du français et ils y associent des mots comme « art » (90%), « amour » et « éducation » (80%), « élite » (75%) et « esthétique » (70%). L'étude israélienne fait également ressortir l'aspect culturel du français et les notions de plaisir, de culture et d'enrichissement personnel associées à son apprentissage. Les études européennes montrent de même cette image positive du français, comme de langue « où l'agréable se joint à l'utile », et qui est fortement liée à l'esthétique. Cette image ne se ternit pas après le début de l'apprentissage, puisque « 60% la trouvent plus belle après l'avoir étudiée ». Au Japon, ce sont également les considérations esthétiques qui l'emportent largement sur toute autre considération d'ordre plus fonctionnel ou économique. En Chine, par contre, parler français donne des avantages économiques par rapport à ceux qui ne parlent que l'anglais (Yong 2009). Ici, peu importe l'esthétique de la langue puisque son apprentissage a un but fonctionnel et non pas de loisir.

La représentation sociale du français est celle d'une langue de culture ou d'une langue esthétique. Cette représentation est donc présente aux quatre coins du monde. Peu de choses ont été faites pour la changer. Les méthodes de français ont plus tendance à montrer un pays

de culture qu'un pays à la pointe de la technologie. Il existe certes le français sur objectif spécifique, adressé à un public ayant donc un objectif spécifique, mais cette vision reste minoritaire parmi les apprenants du français.

Pour les autres étudiants, sans objectifs spécifiques donc, on pourrait penser que des cours de civilisation et de littérature françaises leur suffiraient, puisque, en dehors des quelques occasions créées par les vacances, ils n'ont pas besoin de bien connaître la langue. Ces cours axés sur la civilisation et la littérature présupposent que les étudiants s'intéressent à la culture française. De l'étude argentine précédemment citée ressort que plus de 50% des élèves apprennent le français *para ampliar [su] cultura general* et 10% seulement *para acceder a la cultura francesa*. L'apprentissage du français est donc un moyen d'accéder à une culture plus générale que celle du français ou de l'espagnol. Des cours de culture seuls ne suffisent pas à satisfaire toutes les attentes des étudiants, notamment celles associées à l'esthétique de la langue. Pour mettre en lumière ces deux aspects, il faudrait rendre compatible l'enseignement de la langue avec l'enseignement de la culture nécessaire à ses emplois en contexte. Cet apprentissage sans objectifs spécifiques de la langue et de la culture a néanmoins des bénéfices considérables pour les étudiants : comme ils l'apprennent par goût, ils n'ont pas la contrainte des résultats, et ils peuvent prendre le temps de prendre conscience des spécificités de leur propre langue et culture, de ce qui va de soi dans leur vie quotidienne. L'apprentissage de l'anglais, trop utilitaire, ne leur a généralement pas permis de le faire.

3. Le français et le Mexique

3.1 Rapide aperçu historique

La France et le Mexique connaissent depuis plus d'un siècle des relations plutôt tumultueuses. Le premier différend entre les deux pays apparaît quelques années seulement après l'indépendance du pays : la guerre des pâtisseries, suite à des pillages dans une pâtisserie française à Veracruz. Le pâtissier demanda secours à la France, car le Mexique ne voulait pas le rembourser, contrairement à ses concurrents nationaux qui, comme le prévoyait

la loi, recevaient de l'aide. Une flotte française fut envoyée et prit rapidement le port de Veracruz en 1838¹, l'entrée maritime la plus importante du Mexique sur l'Atlantique. Cependant, quelques mois plus tard, sous la pression anglaise, les Français durent repartir. Quelques années après, en 1861², l'histoire se répète lors de la seconde intervention française au Mexique sous Napoléon III, qui se solda par un nouvel échec pour les Français. L'armée française essaya d'établir un gouvernement pro-français au Mexique, cependant elle fut incapable de pacifier tout le territoire mexicain. A cause du manque de moyens financiers et militaires et d'une résistance farouche de la part des Mexicains, elle dut finalement rentrer en France en 1867. Les Français ont toujours eu un certain intérêt pour le Mexique, indépendamment de ces aventures militaires. Au 19^e siècle il y eut notamment un fort mouvement d'immigration vers le Mexique, surtout de la région de Barcelonnette dans les Alpes-de-Haute-Provence. Certains de ces Barcelonnètes d'émigration ont connu un important succès économique grâce à leurs entreprises.

A la fin du 19^e siècle, sous la dictature de Porfirio Díaz, les milieux aisés au Mexique devinrent de grands admirateurs de la France, de sa culture et de son art de vivre. Ce n'est donc pas étonnant si, dans ces années-là, la première Alliance française des Amériques ouvrit ses portes dans la ville de Mexico le 10 mars 1884³. L'Alliance française ayant été créée à Paris en 1883, l'ouverture de cette nouvelle école prit beaucoup plus d'ampleur. La reconnaissance officielle par le Mexique en 1944 de la France libre du général de Gaulle marqua une avancée importante dans les relations entre ces deux pays, d'autant plus que le Mexique fut le premier pays américain à le faire. A cette époque des intellectuels français et mexicains se regroupèrent afin de fonder l'Institut Français pour l'Amérique latine (IFAL). Cet institut a pour objectif de propager le français en Amérique latine, notamment à travers des cours, des formations de professeurs et des activités culturelles⁴. Quant aux relations

¹ Sur la guerre des pâtisseries : <http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=18380904>

² Sur la seconde intervention française : http://www.histoire-fr.com/guerre_mexique_0.htm

³ <http://www.alianzafrancesa.org.mx/Agustin-Legorreta-Chauvet.html>

⁴ <http://www.ambafrance-mx.org/francais/culture-et-cooperation/institut-francais-d-amerique-708>

actuelles, on remarque qu'elles semblent être demeurées tumultueuses : 2011 devait être l'année du Mexique en France, mais un différend à propos de la Française Florence Cassez incarcérée au Mexique a tout fait annuler⁵. Néanmoins, le Mexique reste un pays qui attire les Français. Comme j'ai pu le constater moi-même, des touristes francophones viennent en grand nombre pour visiter le Mexique, ce qui favorise le contact des Mexicains avec la langue française. On dénombre actuellement environ 19.000 Français au Mexique, ce qui fait d'eux une des communautés étrangères les plus importantes de ce pays⁶. Si l'on y ajoute encore l'immigration en provenance d'autres pays et régions francophones, comme la Suisse, le Québec ou la Belgique, pour ne nommer que ces trois, les Mexicains peuvent tout à fait avoir l'occasion d'entendre parler le français, du moins la plupart connaissent quelques mots de cette langue.

3.2 La situation scolaire du français au Mexique

Au vu de l'intérêt des Mexicains pour la France, il n'est pas étonnant que le français occupe une place importante dans l'apprentissage des langues au Mexique. Il est proposé comme cours facultatif dans le plan d'études de beaucoup d'écoles secondaires et postsecondaires, aussi bien privées que publiques. Le Tecnológico de Monterrey, par exemple, est une institution privée, une université avec lycée, qui, dans tout le Mexique, donne des cours de français à de nombreux élèves chaque année⁷. De plus, pour ceux qui ne peuvent pas l'étudier pendant leur cursus ordinaire ou qui ont déjà fini l'école, pratiquement toutes les écoles de langue proposent des cours de français. Il devance d'autres langues comme l'allemand, l'italien ou le portugais, ou encore le chinois et le japonais. Souvent, le français constitue une L3 pour les apprenants, après l'espagnol comme langue maternelle, et l'anglais, appris à l'école. L'apprentissage du français est, dans la plupart des cas, un acte volontaire

⁵ http://www.lemonde.fr/culture/article/2011/03/08/l-annulation-de-l-annee-du-mexique-en-france-enterinee_1490306_3246.html

⁶ Selon Jean-Baptiste Chavin, ministre conseiller à l'ambassade de France au Mexique.

⁷ http://www.itesm.edu/wps/portal?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/migration/HGO2/Hidalgo/Diplomados+y+curso_s/Idiomas/Franc_s

de la part de l'apprenant. Pourquoi ce choix ? Quelle est donc la représentation sociale du français au Mexique ? J'y reviendrai.

3.3 L'Alliance française de Puebla

L'Alliance française de Puebla est une école qui participe au réseau des Alliances françaises au Mexique. Les Alliances françaises au Mexique, au nombre de 44 (32 alliances proprement dites et 12 centres associées)⁸, ont pour objectif de diffuser la langue française et la culture française et francophone. Pour cela, elles doivent favoriser la diversité culturelle et valoriser toutes les cultures. Elles font partie du réseau plus large des Alliances Françaises dans le monde, qui regroupaient en 2008 1040 établissements donnant des cours à près de 460.000 étudiants⁹. Le centre mondial de ce réseau est la Fondation Alliance française à Paris. Elle est liée au ministère français des Affaires étrangères. Les Alliances françaises à travers le monde sont généralement nées d'initiatives locales. Elles sont régies par le droit local (souvent sous forme d'association) et sont indépendantes de l'Alliance de Paris. Elles fonctionnent comme des franchises de la marque « Alliance française ». De ce fait, il n'y a pas de relations financières entre le siège parisien et les écoles à l'étranger.

L'Alliance française de Puebla, quatrième du pays par sa taille, est un centre important du réseau mexicain. En effet, elle dispose d'une équipe de 20 professeurs – pour un tiers, des francophones natifs (essentiellement des Français) et les deux autres tiers composés de Mexicains – et donne des cours de tous niveaux. A l'année, elle accueille en permanence environ 800 étudiants en interne (786 en 2009, 845 en 2010)¹⁰, tout en organisant des cours en externe dans d'autres institutions ou en entreprise pour environ 400 étudiants (446 en 2009, 381 en 2010). Elle possède des locaux parfaitement adaptés au déroulement des cours de français, ainsi qu'une médiathèque comprenant un grand nombre de titres. Les étudiants sont,

⁸ <http://www.alianzafrancesa.org.mx/Historia.html>

⁹ <http://www.fondation-alliancefr.org/0-wp/?p=448>

¹⁰ Chiffres provenant d'un document interne

pour la plupart, de jeunes adultes de Puebla - la majorité a entre 15 et 25 ans - qui ont choisi d'apprendre le français, en plus d'autres langues qu'ils connaissent déjà. Pratiquement tous sont déjà bilingues espagnol/anglais avant même de commencer leur apprentissage du français. Ils sont en général motivés à l'idée d'acquérir cette nouvelle langue. Avec l'Alliance française ils ont choisi une école plutôt chère, mais à la réputation excellente. Le prix plutôt élevé des cours en dit long sur le niveau socio-économique des étudiants : ils sont pour la plupart issus de milieux moyens et hauts de la société de Puebla.

Durant la période de mon travail, l'Alliance française de Puebla était en transition entre trois méthodes de français. Dans quelques cours encore, les étudiants utilisaient la méthode Le Nouvel Espace de Hachette, la méthode *Forum* de Hachette, dans les autres, *Alter Ego* du même éditeur. Il s'agit donc d'une méthode française dans les trois cas, qui, pour les sujets culturels du moins, se concentre essentiellement sur la France. Les autres pays francophones y apparaissent très peu. Par conséquent il est peu étonnant que les étudiants fassent un lien très fort entre le français et la France, négligeant ainsi le fait que cette langue soit parlée dans beaucoup d'autres pays. Parce qu'il est géographiquement plus proche que d'autres pays francophones et qu'un certain nombre d'étudiants apprennent le français pour y émigrer, le Québec occupe cependant une place d'exception. Ces méthodes véhiculent avec succès une image d'une langue de culture, ou d'une langue romantique. Cette représentation est également soutenue par les activités annexes que propose l'école, comme un cycle de films français avec une programmation de films relevant d'un cinéma culturel plutôt que populaire.

J'ai pu connaître cette école dans tous les détails grâce à mon poste de professeur de plusieurs années entre août 2000 et mai 2014. Durant ce temps, j'ai enseigné à différents niveaux, aussi bien à des apprenants débutants qu'à des apprenants avancés, et j'ai également donné des cours de français gastronomique, ce qui m'a permis de connaître assez bien les étudiants, leurs parcours et leurs motivations.

4. Partie empirique

4.1 Méthodologie

Le questionnaire des élèves

Les données qui constituent la base de mes réflexions proviennent de deux questionnaires, qui se trouvent en annexe. Le premier a été conçu de manière à connaître les représentations sociales du français d'un grand nombre d'étudiants. Pour ne pas compliquer la compréhension et pour atteindre tous les apprenants, même débutants, le questionnaire est en espagnol. Il peut paraître étrange d'évoquer dans sa propre langue une langue étrangère, cependant, vu le niveau inégal en français des étudiants, l'espagnol permet à tous de répondre de manière précise.

Ce questionnaire est divisé en deux parties : une première, portant sur des questions à valeur générale et une deuxième axée sur les représentations sociales. Il s'agit de connaître les étudiants et de voir s'il y a des facteurs qui peuvent avoir une influence sur les représentations du français. Ces données sont leur âge, le nombre de langues qu'ils parlent, le but qu'ils donnent à leur apprentissage du français, leur niveau d'après le CECR et finalement leurs connaissances des pays francophones.

Comme les représentations sociales dépendent de nombreux facteurs, notamment toute sorte d'informations et d'expériences, reçues et transmises par l'éducation, la tradition et la communication sociale, elles peuvent varier selon les âges. L'expérience a également son importance, c'est pourquoi il paraît tout à fait normal de questionner les étudiants sur leurs expériences de voyages. D'ailleurs, un voyage dans un pays où la langue étudiée est parlée, peut avoir des retombées positives sur la représentation de cette langue.

La question de l'âge des étudiants questionnés a des réponses prédéfinies : les étudiants peuvent choisir entre : 10 et 15 ans, 16 et 20 ans, 21 et 30 ans, 31 ans ou plus. J'ai choisi ces réponses puisque la tranche d'âge « 10 à 30 ans » concerne pratiquement tous les étudiants. Il existe certes quelques cours de langue pour les enfants de moins de 10 ans, cependant j'ai choisi de les exclure de ma recherche car ils paraissent trop jeunes pour verbaliser leur représentation sociale du français. Comme il y a également peu d'étudiants de plus de 30 ans, j'ai choisi de ne pas spécifier des groupes d'âges.

Le nombre de langues que parlent les étudiants m'est apparu comme un indicateur de leurs représentations des langues étrangères. Le français est-il la première langue étrangère qu'ils apprennent, la deuxième après l'anglais, ou juste une langue parmi d'autres ? Dans ce dernier cas de figure, l'apprentissage du français apparaît comme un passe-temps, sans autre but que le plaisir.

Suivant cette idée, il est également intéressant de connaître les raisons exactes qui ont poussé ces personnes à apprendre le français. Pour ne pas se retrouver face à une panoplie de réponses différentes difficiles à traiter, j'ai proposé une question à choix multiple. Les élèves ont pu choisir entre : projet de travail/d'études, migration, voyages/culture, plaisir, autres. Cela paraît être un cadre rigide à première vue, cependant l'option « autre » permet l'expression de réponses très diverses. Les options « voyages/culture » et « plaisir » semblent proches puisqu'elles se rejoignent dans le fait qu'elles ne représentent pas un besoin économique ou social. De plus le but d'un voyage est souvent le plaisir. Or, la différence entre les deux options est qu'avec « voyage/culture », l'étudiant a un projet concret, tandis qu'avec « plaisir » ce but est plus abstrait.

Les étudiants qui apprennent une langue le font pour les mêmes raisons « qui font que l'on perd son temps à lire un roman sans avoir à faire un cours de littérature à son propos, à voir un film étranger sous-titré sans le projet d'aller dans le pays où il a été produit [...] bref, [...] à [faire] des activités plus ou moins coûteuses en temps et en argent, sans intérêt matériel immédiat et sans réelle utilité pratique ». (Besse 2009 : 9)

Ce sont des activités que l'on fait par plaisir, même si elles demandent de la discipline et de l'effort. La réponse « voyages/culture » en revanche indique une utilité pratique, à savoir la possibilité de réaliser un voyage dans un pays francophone dans les meilleures conditions linguistiques.

La quatrième question porte sur le niveau de français. La représentation sociale du français change-t-elle selon le niveau de langue, ou reste-t-elle stable, que l'apprenant soit du niveau A1 ou B2 ?

La dernière de ces cinq premières questions porte sur l'expérience personnelle des apprenants. Connaissent-ils personnellement un pays francophone, que ce soit grâce à un

voyage, un échange ou grâce à toute autre occasion ? Comme les représentations sociales peuvent changer sous l'influence de l'expérience notamment, un voyage peut avoir un impact considérable. Dans la même ligne, il sera intéressant de connaître le pays dans lequel s'est déroulé ce voyage, puisque les représentations du français sont également influencées par celui-ci.

Les deux dernières questions, celles de la deuxième partie, se rapportent plus directement à ma recherche, puisqu'elles poussent l'étudiant à réfléchir sur sa propre représentation du français. « Qu'est ce que le français représente pour vous ? » et « Y a-t-il eu un changement dans cette représentation entre le moment où vous avez commencé les cours de français et maintenant ? » Ce sont là deux questions ouvertes où chaque étudiant est obligé de donner sa propre opinion. Cela le force à réfléchir à sa représentation du français, ce qu'il n'a peut-être pas encore fait. Il est intéressant de voir si les réponses coïncident avec celles données auparavant à propos des buts de l'apprentissage. De plus, il en ressortira si - dans quelle mesure - la représentation sociale de l'élève a pu évoluer grâce aux cours. Comme souvent, des propriétés subjectives sont utilisées pour parler des langues : les réponses montreront lesquelles sont importantes pour ces étudiants, et si les étudiants interrogés évoquent la/les même(s) propriété(s) dans ces deux réponses.

Afin de démontrer la variation des représentations sociales du français et des raisons de son apprentissage au sein d'une classe, je ferai un focus sur une classe en particulier.

Ce questionnaire a été distribué à tous les étudiants présents dans les cours en interne de l'Alliance française, qui se déroulaient le samedi, et dans les autres classes en interne la semaine. Lors de la distribution du questionnaire, tous les étudiants, même les débutants, avaient déjà eu au moins trois semaines de cours au sein de l'Alliance française de Puebla. Ils avaient donc déjà eu une expérience de la langue et du temps pour réfléchir sur leur représentation initiale du français. Ce questionnaire a été distribué au plus grand nombre possible d'étudiants, tous âges confondus. Cependant, pour des raisons de logistique, je n'ai pas pu les interroger tous, et c'est le hasard qui a choisi les 92 élèves qui ont répondu au questionnaire.

J'ai distribué ce questionnaire aux élèves pendant les cours. Ils ont donc eu une pause dans le déroulement normal du programme du jour. Or, pour limiter le temps de cette intervention et ne perturber le cours qu'un minimum, ils n'ont pas eu le temps de discuter ensemble de leur représentation sociale du français. En l'absence de discussion, ces représentations collectées sont préconstruites et individualisées au sein de la classe.

Le questionnaire des enseignants

Le deuxième questionnaire était destiné aux enseignants. Pour avoir les représentations sociales de l'autre acteur dans l'enseignement, j'ai donc également soumis les enseignants à un questionnaire. Ils y ont répondu au cours du mois de mai, sans avoir eu connaissance des réponses des élèves. Les premières questions sont similaires à celles du questionnaire des apprenants : « Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ? » « Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ? » Il s'agit ici de voir l'importance que revêt le français pour le professeur, et si cet apprentissage s'est fait dans un but utilitaire, à savoir devenir professeur de français, ou s'il l'a appris pour le plaisir de la langue, le projet d'enseigner le français ne leur étant venu que plus tard. La question suivante concerne leur motivation à donner des cours de français. Il sera intéressant de voir si certaines représentations du français des apprenants jouent un rôle dans cette motivation. Les questions suivantes sont davantage axées sur les représentations. « Qu'est-ce que le français représente pour vous ? » Avant de les questionner sur ce qu'ils pensent être la représentation sociale du français des élèves, il est utile de connaître la leur. Chaque enseignant a des expériences, des origines et des pratiques qui lui sont propres. Pour les uns le français correspond à leur langue maternelle, pour les autres, c'est une langue étrangère : ils ont donc deux approches différentes. Par conséquent, il est fort probable qu'ils aient également des représentations distinctes du français. La question suivante porte sur les représentations des apprenants. « Quelle est, selon votre avis, la représentation que les élèves ont du français et qu'est-ce qui vous fait penser cela ? » Les enseignants étant en contact continu avec les élèves, même sans faire des enquêtes, ils connaissent, ou du moins pensent connaître, les

représentations de leurs élèves. C'est une question importante puisqu'elle a une influence directe sur le contenu du cours. Comme déjà évoqué précédemment, d'après Dabène 1997, il existe différents critères (économique, social, culturel, épistémique et affectif) pour apprécier une langue. Comme un ou plusieurs de ces critères sont employés par les apprenants dans leur représentation du français, il est important pour les enseignants de connaître la représentation sociale du français des étudiants pour pouvoir en tenir compte dans la préparation des cours. Les représentations peuvent donc avoir une influence sur l'enseignement, mais l'inverse est aussi vrai. C'est ce qui justifie la dernière question : « Qu'est-ce que vous faites dans vos cours pour influencer cette représentation sociale de étudiants ? » En effet, étant généralement l'interlocuteur francophone principal pour les apprenants, l'enseignant joue un rôle-clé dans l'évolution de leurs représentations.

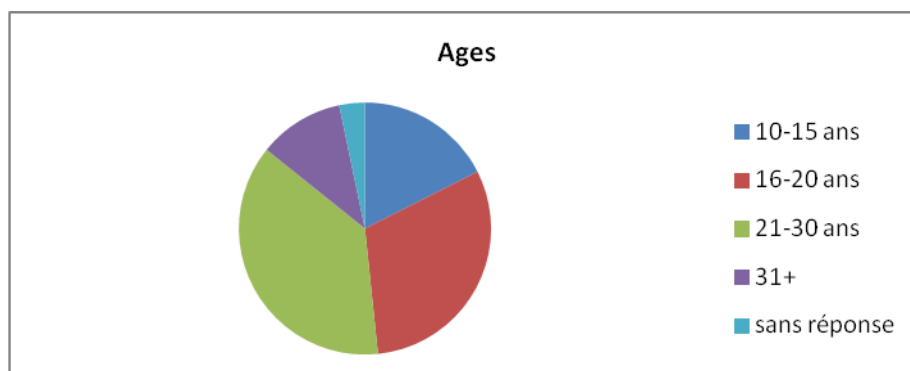
Après avoir analysé les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, je procède à une mise en commun des réponses obtenues, tant celles des apprenants et que celles des enseignants, ce qui me permettra de vérifier s'il existe des coïncidences ou non entre les différentes représentations.

4.2 Analyse préalable

4.2.1 Les élèves

Les âges

92 questionnaires ont donc été remplis par les élèves. A la question concernant leur âge, 16 personnes ont répondu avoir entre 10 et 15 ans, 28 entre 16 et 20, 34 entre 21 et 30 et 10 plus que 30 ans. Cette question est restée sans réponse dans trois questionnaires.



L'Alliance française de Puebla attire donc un public plutôt jeune. Les étudiants entre 15 et 30 ans sont en majorité et ils totalisent à eux seuls 62 sur 88 réponses. Ce sont de grands adolescents ou de jeunes adultes, eux-mêmes encore souvent dans les études, au lycée ou à l'université. Les cours de français à l'Alliance française constituent donc un supplément à leurs cours réguliers. Au Mexique, l'enseignement du français n'est pas généralisé dans l'ensemble de l'enseignement secondaire et supérieur. Il existe certes des lycées qui proposent des cours de français dans leur plan d'études, cependant, la majorité des jeunes Mexicains n'a pas cette possibilité. Pour se démarquer des autres, ils peuvent être amenés à prendre des cours de langue dans une école extérieure, comme par exemple à l'Alliance française. En ce qui concerne les 26 autres personnes, plus jeunes ou plus âgés que les 15-30 ans, les hypothèses sont très diverses. Pour les plus jeunes, il est possible d'imaginer que ce sont les parents qui les ont poussés à suivre des cours de français ; pour les autres, des raisons professionnelles peuvent constituer la source de motivation à l'apprentissage du français.

Les langues

- Une conception problématique du bilinguisme

D'après la deuxième question concernant les langues parlées, tous, sauf trois apprenants, parlent des langues étrangères en dehors du français. Ces trois personnes ont indiqué ne parler que l'espagnol. Deux de ces trois personnes ont 31 ans ou plus, et il est donc fort possible qu'ils n'aient pas eu l'opportunité d'apprendre l'anglais durant leurs études. De ces trois personnes, deux apprennent le français dans un projet de travail ou d'études, la troisième simplement pour le plaisir. Deux sur trois donnent donc une notion utilitaire au français. Pour eux, ce n'est pas juste une nouvelle langue, considéré comme un luxe d'après Besse 2009, mais la première langue étrangère qu'ils apprennent. En effet, même si le cas se présente rarement (3 sur 92), il est toujours possible d'apprendre le français comme L2.

Cependant, un doute persiste. Ces trois personnes apprennent le français, or elles ne l'indiquent pas comme une langue qu'elles parlent. Certes, elles sont toutes trois débutants en français, mais il serait intéressant de connaître leur représentation sociale du bilinguisme. Le terme bilinguisme peut avoir plusieurs acceptions : correspond-il au fait de parler deux langues ? de les comprendre ? de les écrire ? d'en maîtriser les variantes standard ? etc. En effet, il existe plusieurs définitions du bilinguisme. Cependant, aucune de ces définitions n'est vraiment satisfaisante car aucune ne définit précisément et sans lacunes le bilinguisme. Il est donc normal que les étudiants de l'Alliance française, qui ne sont pas des spécialistes, ne soient pas tout à fait au clair avec le bilinguisme et qu'ils en aient des conceptions divergentes. Il est tout à fait possible que ceux qui indiquent seulement l'espagnol dans les langues qu'ils parlent aient une représentation sociale plus contraignante du bilinguisme. Il se peut qu'ils ne soient pas complètement sûrs de leurs connaissances en anglais, ou du moins qu'ils n'aient pas une maîtrise similaire à celle d'un natif, et que, pour cette raison, ils ont préféré ne pas l'indiquer, tout comme ils n'ont pas indiqué le français.

L'environnement de Puebla a sûrement une influence sur la représentation sociale du bilinguisme des étudiants de l'Alliance française. En effet, contrairement aux personnes vivant dans des villes bi- ou plurilingues comme Luxembourg, Biel/Bienne, Bruxelles ou Ottawa – pour n'en nommer que quelques-unes –, ces étudiants, tout comme la plupart des habitants de Puebla, sont peu confrontés dans leur vie quotidienne à une langue autre que l'espagnol. Certes, comme dans beaucoup de grandes villes possédant un centre historique remarquable, Puebla attire des touristes étrangers qui, souvent, ne sont pas hispanophones. Pour une très grande majorité de la population, l'espagnol est la langue maternelle. Sur 1.285.409 personnes de 5 ans et plus qui habitaient en 2005¹¹ dans la ville de Puebla, seules 42.142 parlaient une langue indigène. Parmi ces personnes, 40.137 étaient bilingues parlant à la fois l'espagnol et une langue indigène, et donc seulement 866 personnes ne parlaient pas l'espagnol. Par

¹¹ Chiffres recueilli par l'Instituto nacional de estadística y geografía (INEGI), disponibles sur http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabulados/cpv2005/cpv21_li_1.pdf

ailleurs, dans tout l'état de Puebla, en 2010, 24.076 personnes étaient d'origine étrangère¹². La statistique ne précise pas les pays d'origine, mais un certain nombre provient probablement d'autres pays de langue espagnole. Par conséquent, il ne reste qu'un pourcentage faible dans la population globale de 1.285.409 de personnes de 5 ans et plus qui est possiblement en contact avec des langues étrangères dans la vie quotidienne et familiale.

De ce fait, l'enseignement du français à Puebla est un enseignement en domaine alloglotte. Les étudiants à l'Alliance française de Puebla ont peu d'opportunités de pratiquer leur français à l'extérieur de l'école, contrairement aux personnes qui l'apprennent dans un endroit francophone, où ils sont confrontés à longueur de journée à la langue à apprendre. Ce nombre de locuteurs restreint a une influence sur les représentations sociales de la langue. En effet, les étudiants ont très peu d'occasions en dehors du domaine scolaire pour avoir une expérience de la langue. De ce fait, cela a donc des conséquences sur la pratique du français, mais également sur la représentation sociale de cette langue et même sur le déroulement des cours. En effet, les étudiants ont une relation différente à la langue dans un milieu homoglotte, et les cours peuvent être plus axés sur les besoins langagiers pratiques et quotidiens que sur la culture ou l'esthétique de la langue. Ainsi, en milieu alloglotte, comme par exemple à Puebla, les représentations sociales de la langue à apprendre sont différentes, moins liées à la vie quotidienne. Le français apparaît plus comme un objet étranger, exotique peut-être, mais en tout cas intéressant.

- Les autres langues des élèves

Les 89 autres apprenants indiquent qu'ils parlent plusieurs langues, et tous, sans exception, parlent anglais. Cela confirme l'énorme influence de cette langue à travers le monde et au Mexique en particulier. En effet, dans ce pays qui jouxte les Etats-Unis, l'anglais est considéré par la majorité de la population comme la langue indispensable à la réussite sociale,

¹² Chiffres de l'INEGI de 2000, disponibles sur <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo64&s=est&c=23635>

mais également comme la langue qui pourrait rendre possible leur émigration vers le nord. Il n'est donc pas étonnant que l'anglais soit une langue très plébiscitée. Il existe une très grande offre d'écoles de langue spécialisées en anglais, et pratiquement toutes les autres écoles de langue proposent également des cours d'anglais. De plus l'anglais est une matière obligatoire dans l'enseignement à partir de l'école enfantine. Il existe aussi des écoles privées de tous niveaux avec un programme complètement bilingue espagnol – anglais.

33 personnes disent parler l'espagnol et l'anglais, 9 autres l'espagnol, l'anglais et une autre langue ; 24 personnes mentionnent l'espagnol, l'anglais et le français, et 13 autres évoquent l'espagnol, l'anglais, le français et une quatrième langue. Là encore il serait intéressant de connaître leur représentation du bilinguisme, d'autant plus que ceux qui ne mentionnent que l'espagnol et l'anglais, parce qu'ils suivent des cours de français, ont parfois un niveau plutôt élevé de français. Ce ne sont pas tous des débutants : parmi les 42 étudiants ne mentionnant pas le français, 24 préparent ou ont dépassé le niveau A2. Les personnes disant parler français sont également de pratiquement tous les niveaux. Certes, les apprenants de niveau A1 sont plus rares à le mentionner, mais certains le font.

Les étudiants qui font le choix de ne pas mentionner le français ont une représentation sociale du bilinguisme plutôt stricte, défini comme la somme ajoutée de deux langues parlées d'une aisance égale, ou bien est-ce qu'ils ne se croient pas capables de remplir les conditions des définitions axées sur les compétences ?

Sept étudiants ont choisi une solution élégante à cette question : en plus de l'espagnol et de l'anglais, trois ont indiqué qu'ils parlent le français à moitié, et trois autres écrivent qu'ils sont en train de l'apprendre. Le dernier affirme parler « espagnol, anglais, russe, "français" et latin. » Tout cela démontre le côté insuffisant des définitions du bilinguisme. Quand une personne peut-elle affirmer parler une langue étrangère ? Il est donc nécessaire de faire un ajustement entre les représentations sociales du bilinguisme et la théorie, afin que cette notion soit plus claire aux yeux de tous.

Parmi les autres langues mentionnées par les étudiants, il y a des langues européennes, asiatiques et américaines. Les langues européennes sont largement

majoritaires, avec l'allemand, l'italien, le russe, le latin et le portugais. Sont mentionnés également le japonais, langue asiatique, et le nahuatl, unique langue amérindienne. Quatre personnes parlent portugais. Le russe, le nahuatl et le japonais ont chacun deux locuteurs, et une seule personne mentionne le latin. Les langues les plus parlées sont l'allemand et l'italien, avec à chaque fois 7 locuteurs. Cela s'explique, du moins en partie, par la situation particulière de Puebla.

En effet, à Puebla se trouve une importante usine de la marque allemande d'automobiles Volkswagen. Cette usine a provoqué l'installation d'un grand nombre d'expatriés allemands. Par ailleurs, il existe depuis 1911¹³ une école allemande à Puebla, le Colegio Humboldt, qui propose actuellement aux Allemands et aux Mexicains un éventail de cours en allemand, de l'école enfantine à l'Abitur. Parmi les 24.076 étrangers présents en 2019, un nombre considérable est donc d'origine allemande. Pour les Poblanos, la représentation sociale de l'allemand est probablement celle d'une langue utile, permettant d'accéder à des postes élevés au sein de l'usine Volkswagen.

La présence de l'italien est due à d'autres facteurs. A 12 km au sud du centre de Puebla se trouve une petite ville appelé Chipilo, fondée par des immigrants Italiens en 1882¹⁴. Ces immigrants principalement originaires de Vénétie ont longtemps gardé des liens étroits avec l'Italie et ont créé peu de relations avec les Mexicains des alentours. Ils ont ainsi préservé leur dialecte vénétien et leurs coutumes jusqu'à aujourd'hui. Il est tout à fait possible que des étudiants de l'Alliance française de Puebla soient originaires de cette ville.

Sur les 92 étudiants interrogés, 21 au total parlent une ou plusieurs langues en plus de l'espagnol, anglais et français. Ceux-ci ont donc tous appris au moins une langue étrangère en plus de l'anglais. Avec au moins trois langues dans leur curriculum vitae en dehors du français, ils arrivent avec un certain avantage sur le marché du travail mexicain. Tout cela peut rejoindre l'hypothèse de Besse (2009) selon laquelle le français est un objet de luxe.

¹³ Le Colegio Alemán de Puebla a été fondé le 15 janvier 1911

<http://www.colegio-humboldt.edu.mx/quienes.php>

¹⁴ Références du site internet <http://www.michipilo.com> (page consultée le 8 juillet 2011 à 16h20)

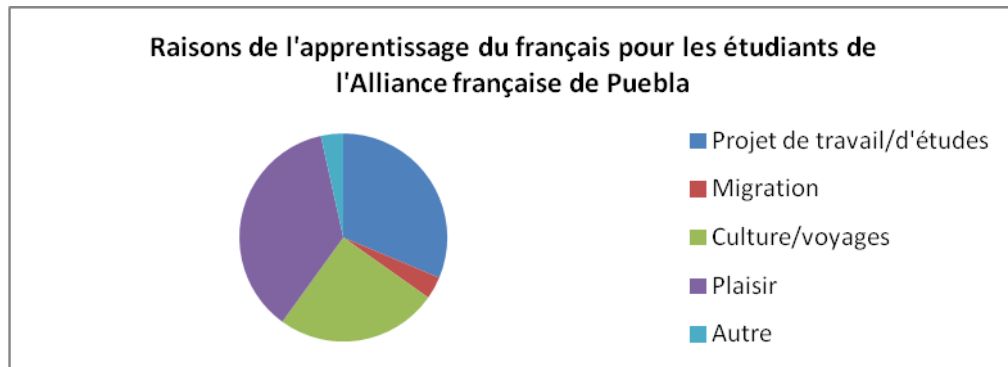
Les raisons de l'apprentissage du français

La troisième question apporte plus de clarté quant aux motivations de l'apprentissage du français. Voici comment était formulée la question :

Tu apprends le français pour

- un projet de travail/études
- l'émigration
- des voyages/la culture
- le plaisir
- autre :

La question laisse donc à l'étudiant un large choix de réponses, correspondant à celles qui m'ont semblé les plus plausibles. Et, en effet, seuls cinq étudiants ont donné une raison différente de celles qui étaient proposées. Les étudiants n'étaient pas limités à une seule réponse, d'où le fait que j'ai recueilli 117 pour seulement 92 questionnaires. Elles se divisent en 26 réponses des 16 personnes entre 10 et 15 ans, 34 des 28 entre 16 et 20 ans, 46 des 34 entre 21 et 30 ans, et 10 de ces 10 personnes de plus de 30 ans. La raison principale donnée par les étudiants dans leur apprentissage du français est le plaisir : 42 personnes ont choisi cette réponse. Le projet de travail ou d'études est également fréquemment évoqué (36 réponses) et est suivi de près par « voyages/culture » (29 réponses). Les étudiants de Puebla confirment ainsi le constat de Besse (2009) selon lequel le français est une langue que l'on apprend pour le plaisir. Par ailleurs, ces raisons de l'apprentissage du français confirment en partie les résultats obtenus par Werlen (2008) : selon cette étude réalisée en Suisse, la raison la plus importante pour les Suisses pour apprendre une langue étrangère est le plaisir personnel (53% des réponses ; plusieurs réponses étaient possibles), devant la possibilité de l'utiliser avant les vacances (50%) et la possibilité de comprendre des personnes d'autres cultures (39%). Des raisons professionnelles n'apparaissent qu'en quatrième position (35%) (Werlen 2008 : 8). Cette étude ne faisait pas la différence entre les langues, mais il est tout à fait probable que le résultat est semblable pour le français.



Le plaisir et un projet de travail ou d'études sont donc les raisons prépondérantes de l'apprentissage du français. Cela ne change pas selon les différents groupes d'âge, excepté chez les moins de 16 ans. A partir de 16 ans, la majorité semble donc apprendre le français pour des raisons professionnelles ou pour le plaisir. La culture occupe le troisième rang pour ces groupes d'âge, et le nombre de réponses pour « migration » est ex-æquo avec celles pour les autres raisons. Des critères de Dabène (1997), ce sont ici les critères culturel et économique qui ont majoritairement motivé les études de français.

Le grand nombre des réponses se rapportant au plaisir est en accord avec l'étude de Besse (2009) réalisée au Japon ou celle de Werlen (2008) en Suisse. Il paraît que les Mexicains de Puebla tout comme les Japonais apprennent le français pour le plaisir et sans intérêt matériel immédiat et sans réelle utilité pratique.

Cependant l'importance des raisons professionnelles est plutôt contraire à la situation japonaise décrite par Besse (2009). Au Japon, très peu de personnes apprennent le français pour d'autres raisons que le plaisir. Cette différence s'explique notamment par le fait que le Mexique est culturellement et géographiquement plus proche de la francophonie que ne l'est le Japon, ce qui facilite les échanges commerciaux et l'implantation d'entreprises francophones. De plus, plusieurs écoles d'hôtellerie et de gastronomie sont localisées à Puebla. Celles-ci exigent souvent, ou suggèrent du moins, des connaissances de français. Plusieurs de mes étudiants appartenaient à cette filière. Certains avaient même la possibilité d'obtenir un double diplôme franco-mexicain s'ils peuvent prouver un niveau suffisamment élevé de français. D'autres, qui sont dans une autre filière, apprennent le français dans

l'objectif de suivre une partie de leurs études en France ou dans un autre pays francophone, lors d'un échange universitaire ou d'un cycle complet.

Les personnes qui ont indiqué « travail/études » comme réponse ont souvent déjà un projet concret avant même de commencer à apprendre le français. Ce point « travail/études » regroupe à lui seul un tiers des réponses 21-30 ans. Ce sont donc des personnes en train de faire des études universitaires, ou qui les ont déjà terminées et qui prévoient de passer un certain temps dans un pays francophone. Ce même point obtient 11 des 34 réponses des personnes de 16 à 20 ans, et 3 des 10 réponses des personnes ayant plus de 30 ans. Parmi les 10 à 15 ans, seuls six élèves ont indiqué apprendre le français pour le travail ou pour les études. A cet âge le français est surtout sollicité pour les « culture/voyage » et pour le plaisir (9 réponses chacun).

L'option « culture/voyage » regroupe donc 29 réponses. Ce constat n'est pas étonnant puisque, souvent, la représentation sociale du français est celle d'une langue de culture. C'est surtout par ce biais que le français et la culture française sont bien présents au Mexique. Cela inclut toute l'action culturelle faite par l'ambassade de France au Mexique et par les 55 Alliances françaises à travers la république fédérale. On y trouve le « Tour del ciné francés », un festival de cinéma français qui se déroule dans tout le Mexique, des expositions d'artistes français, des cinéclubs francophones, des festivals, des soirées gastronomiques... bref, il existe de nombreuses possibilités pour un Mexicain d'entrer en contact avec la culture française. Il semble alors logique qu'une personne touchée par cette culture entreprenne l'apprentissage de la langue.

Par ailleurs, je peux poser la même question que Pétillon (1997) : de quelle culture s'agit-il ? Est-ce, comme en Italie, une culture qui repose sur des stéréotypes, principalement focalisée, en ce qui concerne la France sur de Paris et la cuisine française ? Est-ce une culture ancienne, de littérature et d'arts ?

Les deux raisons les moins évoquées sont donc la migration et « autres raisons ». Seulement quatre personnes apprennent cette langue dans le but d'émigrer. Après les critères économique et culturel de Dabène (1997), nous sommes, dans une certaine mesure, en

présence du critère social qui regroupe personnes apprenant le français pour obtenir une ascension sociale en changeant de pays. Cela concerne surtout des personnes de 21 à 30 ans (deux réponses sur quatre). De nombreux Mexicains vivent en dehors du territoire national, principalement aux Etats-Unis. Or, comme ce pays a une politique d'immigration de plus en plus stricte, il devient difficile pour les étrangers de s'y installer. Voilà pourquoi les Mexicains se tournent désormais vers d'autres pays, et nombreux sont ceux qui se dirigent vers le Canada. Pour immigrer vers ce pays, il peut s'avérer utile de parler français, d'autant plus que le Québec – province qui attire un certain nombre d'immigrants – accorde une grande importance au français et facilite l'immigration de personnes francophones.

Quant aux autres raisons évoquées, il y a d'autres critères de la liste de Dabène (1997). Des personnes de tout âge ont ainsi choisi cette case pour y développer leur réponse de façon plus précise que ne le leur permettait les cases pré-remplies. Une personne qui n'a pourtant pas coché « voyages/culture » dit apprendre le français pour pouvoir lire les grands auteurs de langue française en version originale. Ainsi, elle donne une indication plus précise sur ce qu'elle entend dans la désignation du français comme langue de culture : pour elle c'est avant tout la littérature qui l'intéresse. Connaissant cette élève, je ne suis aucunement étonné : il s'agit d'une étudiante en littérature hispanique. Les autres réponses relèvent d'autres critères. Deux personnes ont choisi cette langue au nom d'un critère épistémique : ils voient dans l'apprentissage du français une « superación personal », donc c'est-à-dire un défi, un dépassement de soi. Enfin, le critère affectif est également présent. Ce sont alors des liaisons familiales qui ont provoqué le choix du français. Des deux étudiants qui ont choisi cette réponse, l'un a des origines françaises et l'autre est de nationalité française

Ce sont donc des raisons très diverses qui ont motivé ces étudiants à apprendre le français. Le français n'est donc pas une langue uniquement apprise par plaisir ou au nom de la culture, mais aussi pour des raisons plus pratiques telles qu'un projet professionnel ou d'études, ou encore telles que la migration. Il sera maintenant intéressant de voir si leur représentation du français correspond à leur but de l'apprentissage.

Connaissance du monde francophone

Avant de passer aux deux dernières questions focalisées sur les représentations sociales du français, évoquons celle de l'expérience de voyages des étudiants. Le nombre des interrogés ayant voyagé prouve une fois encore que les étudiants appartiennent à des classes socio-économiques plutôt élevés, car un voyage dans un pays francophone est peu accessible pour la majorité des Mexicains. Sur les 92 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 41, donc presque la moitié, ont ainsi déjà visité au moins un pays francophone. Parmi les pays choisis, deux arrivent en tête : la France (34 visiteurs) et le Canada (14). Les autres pays évoqués sont la Suisse (9 visiteurs) et la Belgique (5). Les Mexicains ont souvent choisi la France pour des vacances ou des séjours prolongés d'études et le Québec pour un échange scolaire ou des voyages d'études. Le Québec est en effet une région francophone proche, même si l'obligation de visa peut en compliquer l'accès. La situation inverse se présente pour l'Europe : les Mexicains n'ont pas besoin de visa pour entrer dans l'espace Schengen, cependant le voyage est plus long et coûte plus cher. Le nombre élevé de voyages en France chez les élèves interrogés démontre l'importance que revêt la France dans la représentation du français. Comme l'expérience a un rôle non négligeable dans la construction des représentations sociales, ces voyages ont sûrement influencé la représentation du français chez les étudiants ainsi que leur décision d'apprendre le français : parmi les raisons évoquées pour cet apprentissage chez les étudiants ayant voyagé, 20 correspondent au critère « plaisir » et 16 au critère « voyages/culture ». Mais l'influence des voyages est surtout visible sur le critère « migration » : sur les quatre qui l'ont coché, deux ont déjà visité le Canada, et un autre la France.

Les 92 étudiants qui ont répondu aux questionnaires sont, d'après ces quelques questions préliminaires, un échantillon tout à fait représentatif des étudiants de l'Alliance française de Puebla, au vu de ce que j'ai pu constater pendant les cours.

4.2.2 Les enseignants

Du côté des professeurs, 10 questionnaires ont été remplis, dont quatre de la main de professeurs mexicains, et six par des professeurs français. Ici non plus, il n'a pas été possible d'interroger tous les enseignants. Toutefois, ces dix personnes peuvent déjà donner un très bon aperçu du corps enseignant de l'Alliance française de Puebla. Ils sont tous au moins bilingues espagnol-français, l'un ou l'autre étant la langue maternelle. La grande majorité (8 sur 10) parle également une autre langue : l'anglais. Dans ce domaine ils ne sont pas si différents de la majorité des étudiants. Ils ont donc tous appris au moins une langue, et connaissent eux-mêmes l'effort ou le plaisir que ça représente. D'autres langues sont également présentes avec une personne parlant encore japonais et allemand, une autre italien, et une dernière serbo-croate. Ne se basant que sur l'espagnol et l'anglais, ils pourraient donc tout à fait recourir à l'alternance des langues dans leurs cours.

Les quatre professeurs mexicains ont appris le français comme langue étrangère. Pourquoi ont-ils fait le choix de l'apprendre ? Quelles sont les raisons évoquées ? Selon Besse (2009), au Japon, les professeurs de français sont les rares à apprendre cette langue dans un but utilitaire. Or, parmi les quatre enseignants questionnés, un seul dit l'avoir appris dans ce but. Les trois autres mentionnent la culture et l'esthétique. Ces éléments sont aussi importants : « pour le son, la culture et le cinéma ». Deux opposent le français à l'anglais : l'anglais est une langue internationale, répandue au Mexique, et le français constitue une bonne alternative. Tout cela rejoint les idées de Besse (2009), que le français est une langue que les gens choisissent après avoir appris l'anglais et dont l'apprentissage n'a pas d'objectif spécifique. Une enseignante dit que : « au début, parce que j'avais déjà étudié l'anglais et je voulais apprendre le français, seulement pour le plaisir ». Et une autre : « parce que je me sens plus proche au français qu'à l'anglais. C'est une langue plus riche ». Ces trois enseignants ont donc combiné l'utile et l'agréable, ils ont fait leur métier de la langue qu'ils ont appris par plaisir ou dans un but culturel.

La deuxième question porte sur les motivations des enseignants pour donner des cours de français. Elle est intéressante dans la mesure où ces motivations peuvent influencer les cours, et donc aussi indirectement les représentations des élèves. Tout comme pour la

question des langues, cette fois-ci encore, les réponses sont plutôt homogènes : les enseignants disent surtout être motivés par l'enseignement et la progression des élèves. Les francophones natifs mentionnent aussi le fait de partager leur langue et leur culture, leur manière de penser et de s'exprimer. Par ailleurs, enseigner le français dans une Alliance française est pour eux l'occasion de « vivre à l'étranger », et également de « conserver l'usage de la langue maternelle ».

Ces motivations sont donc en partie compatibles avec celles de la majorité des élèves, en tout cas ceux pour qui la culture est la raison d'apprendre le français.

4.3 Les représentations sociales du français : les élèves

Préconstruction des réponses

Connaissant maintenant les étudiants et les enseignants, leurs raisons et motivations pour apprendre ou enseigner le français, voyons quelle est leur représentation de la langue.

A la question « Que le français représente-t-il pour toi ? », les étudiants ont donné toute une panoplie de réponses différentes. Il ne s'agit ici que de représentations préconstruites, puisque les étudiants n'ont pas eu le temps pour en discuter ensemble et élaborer dans leur discours une représentation co-construite. Pour ma recherche il est plus intéressant de connaître ces représentations préconstruites puisqu'elles sont plus stables. Selon Gajo (2000), la préconstruction relève d'une dynamique de domaine, la co-construction de celle du contexte. Le côté préconstruit permet un accès immédiat à des références communes, tandis que les représentations co-construites émergent dans le discours. De cette manière, pour répondre à la question, les élèves ont juste à activer leur représentation préconstruite du français.

Cependant, les réponses données sont souvent courtes et n'éclairent qu'un seul aspect du français. Cette brièveté des réponses n'est pas due au manque d'espace, puisqu'aucun étudiant ne l'utilise complètement. Il est plutôt probable que la représentation du français soit plus importante que ce qu'ils ont pu répondre à cette question.

Les différentes représentations sociales du français

A première vue, un certain nombre de types de représentations se dégagent. Pour les uns, la représentation du français est celle d'une langue de culture, pour d'autres celle d'une langue romantique, pour d'autres encore celle d'un outil qui leur permettra d'avoir plus d'opportunités de travail, etc. La majorité des étudiants se regroupe autour de deux types de représentations : la culture et une opportunité, un outil pour le futur. Or les trois principales raisons, qui ont poussé les étudiants à apprendre le français, sont le plaisir, le travail ou les études, et encore la culture ou les voyages. D'où vient cette différence ? Pourquoi très peu d'étudiants ont une représentation sociale du français qui tient du plaisir ? Sûrement, la raison pour apprendre une langue n'est pas pareille à la représentation de cette même langue. Il est donc tout à fait possible d'apprendre une langue pour une raison spécifique et d'avoir une représentation sociale de la langue différente. Ainsi, un apprenant peut avoir une représentation du français comme une langue utile, tout en mentionnant le plaisir comme raison principale de l'apprentissage. Il semble donc que ces étudiants mexicains soient à situer entre les Chinois décrits dans l'article de Yong (2009) et les Japonais de l'article de Besse (2009) : d'un côté ils sont assez pragmatiques : un certain nombre a une représentation du français comme opportunité, même si la raison initiale pour l'apprentissage était le plaisir, de l'autre, beaucoup également ne trouvent aucune utilité pratique au français, ils l'apprennent par plaisir et pour la culture.

A part ces représentations majoritaires, d'autres figurent aussi parmi les réponses données. Quelques-uns ont une représentation esthétique du français : c'est une belle langue, ou aussi le français est « una manera de expresarte bastante agradable e interesante, como culto ». D'autres ont une représentation romantique du français, pour eux c'est une langue avec laquelle on peut très bien exprimer des sentiments. Un seul indique une représentation d'ordre grammatical : « un idioma similar al español, pero con una fonética agradable al oído ». Tout cela confirme que les représentations d'une langue sont fortement liées aux stéréotypes du pays ou des locuteurs de cette langue. Les Français au Mexique sont vus comme des personnes romantiques, tenants d'une culture prestigieuse. Des images sonores semblent se

mêler aux stéréotypes, et de fait le français est une langue belle, douce, agréable et intéressante.

- Le français comme langue de culture

Cependant, tous ceux dont la représentation du français est celle de culture ne partagent pas la même vision. Celle rappelle la question déjà posée par Besse (2009) : « de quelle culture s'agit-il ? » Certains étudiants ont donné une réponse plutôt simple : « cultura ». Le français représente donc pour eux la culture. La Culture avec un grand C, celle à laquelle appartient une œuvre qui parvient à s'émanciper de la langue et de la culture au sein de laquelle elle est née. C'est la culture, dont la beauté traverse toutes les frontières, une culture universelle donc, et non pas spécifiquement française ou francophone. Apprendre le français peut être un moyen pour atteindre cet idéal. D'autant plus que le français représente aussi « algo para conocer otras culturas » ou « una puerta hacia nuevos países, personas y culturas. » Le français peut donc être aussi une sorte d'entrée vers d'autres cultures, des cultures autres que mexicaine, sans pour autant être plus françaises. D'autres, au contraire, réfèrent spécifiquement à la culture française : le français représente aussi « una oportunidad para relacionarme con la cultura francesa [y] conocer países francófonos » ou encore « una posibilidad para leer autores franceses en su propia lengua ». Ces différents types de réponses ont en commun que le français représente une ouverture que ce soit vers d'autres cultures ou vers la culture française ou francophone en particulier. Le français peut être aussi un plus pour la culture personnelle : c'est « una forma de expandir mi cultura ». Les représentations du français comme porteur de culture sont donc très variées.

- Le français – une langue utile

Les représentations sociales plus utilitaires du français sont également très diverses. Les étudiants plus jeunes se représentent le français comme une chance, une opportunité pour le futur. Dans cette optique, parler français peut être un plus sur le marché du travail sur lequel ils se présenteront quelques années plus tard, que ce soit simplement pour avoir un

plus par rapport à la concurrence, ou que ce soit pour trouver un poste pour lequel le français est demandé. D'autres, parmi ceux qui ont une représentation plus utilitaire du français, sont plus concrets. Ils sont généralement déjà dans le monde universitaire ou celui du travail. Le français peut représenter une opportunité pour faire un pas en avant dans la carrière, ou encore un outil pour un meilleur développement à son travail. Pour une personne, le français est nécessaire pour établir une collaboration de recherche avec la France, pour une autre le français représente la chance de pouvoir aller étudier en France dans un futur proche.

Ici aussi, les étudiants de l'Alliance française de Puebla ne diffèrent pas beaucoup d'autres apprenants de français, comme les décrivent d'autres études. Ils restent néanmoins un cas à part : ils sont de nouveau à situer entre les Japonais décrits par Besse (2009) et les Chinois (Yong 2009), les premiers choisissant le français essentiellement dans une optique de plaisir ou de culture, les derniers apprenant cette langue surtout pour des bénéfices professionnels concrets. Ils mentionnent des propriétés subjectives du français, comme l'esthétique, l'utilité ou encore l'ouverture vers une autre culture.

L'exemple d'une classe

Les représentations sociales sont donc assez variées pour l'ensemble des étudiants, ce qui peut s'expliquer, en partie du moins, par la variété des âges des étudiants. L'Alliance française de Puebla essaie, dans la mesure du possible, de faire des classes d'un même groupe d'âge. Or un regroupement des questionnaires par classe permet de voir qu'il est difficile de trouver des points communs, que ce soit pour les représentations du français ou pour les raisons qui ont poussé les étudiants à choisir cette langue. Les 92 élèves sont répartis dans 20 classes, allant de deux à huit élèves.

Je choisis par hasard une classe et l'analyse plus en détail. Il s'agit d'un groupe de six étudiants entre 16 et 30 ans, de niveau intermédiaire. Tous parlent espagnol, anglais et français. Or ici s'arrêtent les similitudes. Des six étudiants, deux apprennent le français pour « voyages/culture », deux autres pour « projet de travail/d'études », « voyages/culture » et « plaisir ». Un seul donne comme raison uniquement « projet de travail/études », et un autre

« plaisir ». Ainsi, dès le départ les raisons de l'apprentissage diffèrent. Cela se répète dans les représentations sociales : le français représente « el conocimiento tanto de otro idioma como de otra cultura, costumbres, tradiciones, etc. », pour quelqu'un d'autre « un estilo de vida », pour un autre encore « una oportunidad de crecimiento ». Même à l'intérieur d'un même type de représentations, les différences persistent. La représentation de culture pour le français est la plus partagée (3 sur 6), elle connaît toutefois différentes acceptations : le français est vu comme une culture différente, mais aussi comme « una forma de expandir mi cultura y tener más oportunidades » ou encore comme une « oportunidad de estudiar y conocer Francia en un futuro cercano y conocer la cultura francesa ». Cet exemple montre qu'il existe donc plusieurs représentations sociales du français à l'intérieur d'un même groupe classe. Cependant, il s'agit ici de représentations préconstruites : dans cette optique, une discussion entre tous les membres du groupe pourrait faire émerger une représentation co-construite disponible pour tous.

L'influence des cours sur les représentations sociales du français

La dernière question porte sur un éventuel changement dans les représentations entre avant le début des cours et le présent. « Y a-t-il eu un changement dans cette représentation avant le début des cours de français et maintenant ? » Tous les étudiants, même les plus débutants, ont au moins suivi trois semaines de cours avant de répondre à cette enquête. Ils ont tous pu acquérir quelques connaissances du français, et, de ce fait, adapter, si nécessaire, leur représentation sociale du français.

Un certain nombre d'étudiants, douze pour être précis, n'a pas donné de réponse à cette dernière question. Ils ne savaient peut-être pas quoi y mettre. Mais cela peut aussi tenir du fait qu'elle était mal placée : pour des raisons typographiques elle était la seule question qui figurait au dos de la feuille et ces étudiants ne l'ont peut-être pas vue.

D'autres, en revanche, ont bien trouvé la question sur la feuille, cependant, ils ont répondu avec « no » ou « ningún », que leur représentation du français n'a donc pas changé. Il se peut tout à fait qu'avant le début de l'apprentissage ils avaient une représentation du

français bien établie qui s'est avérée juste par la suite. Les représentations sociales changent et évoluent sous l'influence de facteurs extérieurs, et plus spécifiquement dans le domaine de l'enseignement des langues, sous l'influence des cours. Ces étudiants ont donc vu confirmer leur représentation initiale par les cours. Il est toutefois également possible qu'ils n'aient jamais réfléchi à ce sujet, et que pour cette raison il n'y a pas eu de changement dans leur représentation. Quoi qu'il en soit, avec leur « no » ou « ningún », ils affirment que leur représentation du français n'a pas changé. En plus, ce ne sont pas uniquement des étudiants de niveau débutant qui ont donné cette réponse. Cela aurait été tout à fait possible, étant donné qu'ils n'ont pas eu autant de temps pour connaître le français plus en détail dans les cours. En effet, ce sont des étudiants de tous les niveaux qui affirment garder leur représentation initiale. Comme, par exemple, un étudiant de niveau avancé pour lequel le français représente une chance en plus pour connaître d'autres endroits et pour s'améliorer à son travail. Sa représentation n'a pas changé, même après des centaines d'heures de cours. D'autres de ceux qui n'ont pas constaté de changement, ont une représentation sociale du français liée à la culture. Dans ces cas-ci, les étudiants ont trouvé dans les cours ce qu'ils en attendaient auparavant. Le contenu des cours rejoint donc leur représentation sociale du français initiale.

Les autres étudiants ont donc donné une réponse plus élaborée. La plupart indique un type de représentations, tout comme pour la question précédente. Beaucoup en revanche ne mentionnent pas le même type de représentations sociales que dans cette question précédente. Un étudiant par exemple indique avoir une représentation de culture, et ce qui a changé dans sa représentation entre le début des cours et le présent est qu'il trouve le français plus dur qu'il ne le croyait auparavant. Comme cet étudiant, bien d'autres donnent deux réponses qui, à première vue, n'ont, excepté le français, rien en commun. Il est probable que ces deux types de représentations forment ensemble la représentation sociale du français de cet étudiant. Dans ce cas-ci, le français serait une langue associée à la culture de même qu'une langue qui n'est pas si facile comme il le croyait auparavant.

Très peu d'étudiants mentionnent le même type de représentations dans les deux questions, comme par exemple celui-ci qui a une représentation initiale du français comme « una oportunidad para relacionarme con la cultura francesa ». Après un certain nombre d'heures de cours, cet étudiant dit avoir « una vision más amplia, aprendizaje cultural ». Cet exemple, comme bien d'autres, laisse apparaître la culture comme réponse à cette dernière question. Cette légère différence que cet étudiant a constatée provient essentiellement des cours : ceux-ci ont eu un programme qui lui a permis d'augmenter ses connaissances de la culture française.

En effet les cours de langue ont une grande influence sur la représentation du français des étudiants. Un très bon exemple est cette étudiante, qui a appris le français puisqu'il fait partie du plan d'études de son école de gastronomie :

« Siempre creí que conocer nuevos idiomas te abre muchas puertas, pero en particular hablar francés me dio una nueva perspectiva sobre toda una cultura, al principio sólo lo aprendía por cuestiones de estudio, pero después lo vi como una oportunidad muy valiosa para no sólo relacionarme con nuevas personas, sino para tener mayores expectativas laborales. »

Du simple élément du plan d'études, le français s'est converti, au bout de nombreuses heures de cours, en une opportunité dans plusieurs domaines. Mais même si les cours ne changent pas pour autant la représentation du français, ils ont tout de même leur influence. Un autre exemple serait cet étudiant qui avait au départ une représentation du français comme ouverture vers la culture française et qui dit maintenant que, grâce aux cours, la langue lui paraît plus vivante.

Dans ce changement de la représentation sous l'influence des cours, la relation que les étudiants entretiennent avec la langue étrangère est un élément très important. En effet, contrairement à la question précédente, les étudiants parlent ici beaucoup de leur relation à la langue. Ce n'est pas si étonnant, puisqu'ils connaissent maintenant du moins un peu le français, ils ont vu leur relation à la langue changer, elle leur paraît plus ou moins difficile, plus ou moins étrangère. Il y a aussi ces étudiants qui disent aimer davantage le français, comme cette personne pour qui la langue étrangère représentait un style de vie : « Ahora me gusta

aún más. » Me he aficionado y quiero viajar para practicarlo con más ganas que antes. » Ou celle-ci, qui se représentait le français comme une opportunité pour sa carrière : « ahora me parece más agradable que antes de tomar el curso».

Pour ces deux étudiants, comme pour d'autres aussi, les cours de français ont donc eu un grand impact sur leur représentation sociale du français. En effet, ils leur ont permis de l'élargir : d'une représentation essentiellement utilitaire, les étudiants sont passés vers une représentation qui inclut également l'aspect esthétique.

D'autres parlent de la relation entre langues ; il s'agit de comparaisons avec l'espagnol. La langue maternelle est ici clairement la référence zéro en matière de langues et toute évaluation du français est rapportée à l'espagnol. Le fait que les deux soient des langues voisines a pu induire quelques étudiants en erreur : le français peut s'avérer plus compliqué que prévu : « pensaba que la escritura/lectura era más fácil, [más] parecida al español » ou encore : « pensaba que el francés era una lengua más fácil ». D'autres sont d'avis que le français est une langue complexe : « creía que era una sencilla lengua, pero es una lengua muy compleja ». Plusieurs aspects de la langue sont même jugés difficiles. Cela peut être la grammaire : « La gramática es muy difícil » dit un étudiant qui se représentait le français comme une langue semblable à l'espagnol. D'autres ont des problèmes pour s'exprimer : « es difícil expresarse en este idioma porque las construcciones de frases son propias de esta cultura ». Toutes ces affirmations ne sont que possibles qu'à la condition d'avoir quelques connaissances du français, donc après le début des cours.

En même temps, pour quelques-uns, le français peut se révéler plus facile parce que semblable à l'espagnol : « ahora sé que es divertido y se parece al español, antes pensaba que era muy complicado » ou encore « ahora me parece más interesante y no tan complicado como pensaba ».

Le côté affectif et personnel est un autre aspect de la relation à la langue étrangère : une langue peut plaire et on peut l'aimer. Ce constat prend d'autant plus de valeur s'il est fait en connaissance de cause. Tous les étudiants ont au moins eu trois semaines de cours, ils ont donc eu un peu de temps pour connaître la nouvelle langue. Si elle ne leur avait pas plu,

ils auraient eu assez de temps pour arrêter les cours. C'est peut-être dû au cadre dans lequel cette enquête a été réalisée, mais aucun étudiant dit s'être trompé dans le choix du français. Beaucoup disent même que maintenant ils aiment le français telle cette étudiante qui avait une représentation du français comme « una oportunidad de crecimiento » : « Antes no tenía idea, pero ahora estoy muy enamorada del idioma ». D'autres se voient confirmés dans leur impression initiale : « Este idioma me gusta cada vez más entre más aprende ». Même si tous ne vont pas aussi loin dans leur affection pour le français, aucun étudiant n'émet un jugement uniquement négatif. Des possibles remarques négatives sont généralement biaisées : « siempre supe que era complicado, pero no tanto, es hermoso y me encanta ». Ou encore cet autre étudiant qui dit : « es un idioma más complicado y complejo de lo que imaginaba, pero es una lengua agradable de aprender ».

Un aspect qui n'était pas si fréquent jusqu'ici est l'esthétique. Certes, beaucoup de personnes disent apprendre le français pour le plaisir, cependant très peu mentionnent avoir une représentation du français relevant de l'esthétique. Cet élément, si essentiel d'après Besse 2009 pour les étudiants japonais, ne l'est à premier abord pas pour les Mexicains. Or, même après des heures de cours, l'esthétique ne peut pas obtenir cette importance qu'elle a au Japon. Personne, qui ne l'a pas déjà fait avant, ne mentionne cet aspect de la langue. Cela peut être lié à plusieurs facteurs : d'un côté le français est bien plus proche de l'espagnol que du japonais, il paraît moins nouveau ou étranger aux apprenants mexicains. De ce fait ils sont peut-être moins sensibles à la beauté de la langue. De l'autre, les cours y ont un rôle important. Comme les étudiants apprennent rarement cette langue pour le pur plaisir, les professeurs sont moins amenés à traiter cet aspect dans leurs cours. Tenant compte de l'influence de l'enseignement sur les représentations, il est normal que les Mexicains n'accordent pas la même influence à l'esthétique que les Japonais.

Le français est souvent connu pour être une langue romantique. Or, il semble que cette représentation sociale du français ne soit pas partagée par ces étudiants mexicains. En effet, seulement 3 des 92 personnes qui ont répondu au questionnaire mentionnent avoir une représentation du français comme langue romantique, et personne n'indique avoir vu changer

sa représentation du français vers plus de romanticisme. Certes, même après des cours, ces trois personnes restent avec leur représentation du français comme langue romantique. Ce qui a changé pour eux est le degré de difficulté de la langue : le français est plus difficile qu'ils ne le croyaient. Qu'en est-il alors de cette représentation ? Les méthodes utilisées à l'Alliance française de Puebla insistent assez lourdement sur le côté romantique du français. Quelle est ici l'influence des enseignants ?

En revanche, un aspect important dans l'apprentissage du français au Mexique semble être la culture, puisque beaucoup d'étudiants se représentent le français comme une langue de culture. Cela ne change pas après des heures de cours. En effet, la culture prend une place importante dans l'enseignement : le français est plus qu'une langue, il est aussi porteur d'une culture. Les cours permettent donc aux Mexicains de découvrir la culture française ou d'en élargir les connaissances : un étudiant, pour qui le français représentait un défi, dit maintenant « aprender también sobre la cultura francesa ». Un autre, qui avait déjà une représentation du français comme langue de culture, affirme que « cada día aprendo más de la cultura ». A l'instar de ces deux étudiants, d'autres mentionnent également une influence des cours sur leur représentation du français comme langue de culture. Or, il s'agit de savoir de quelle culture ils parlent. Pour élucider cette question, il faudrait connaître l'image de la culture transmise par les méthodes, et également la représentation sociale des professeurs à ce sujet.

4.4 Les représentations sociales du français : les enseignants

Les représentations sociales du français

Les dix enseignants qui ont répondu à mon questionnaire sont d'origines très différentes. Cela se remarque notamment dans leurs représentations du français qui, de ce fait, sont très variées. Tous connaissent depuis longtemps le français, et ils ont développé une relation personnelle à cette langue. Plusieurs emploient le déterminant personnel « mon » au moment de décrire leur représentation du français, ce qui montre qu'ils se sont appropriés du français, indépendamment du fait que le français est langue maternelle ou non. Cela va même

très loin : une enseignante affirme que le français est « une partie d'[elle]-même ». Pour d'autres, le français représente notamment leur culture, leur vie professionnelle ou personnelle ou encore leur enfance. Dans les représentations moins personnelles, il y en a plusieurs qui associent le français à la culture, à « une façon de penser » ou encore à « une manière de vivre et de représenter le monde ». Tout cela est donc assez loin des représentations des étudiants. Les enseignants ne partagent aucune de leurs représentations, hormis celle de culture. Personne ne mentionne avoir une représentation du français comme outil pour avoir plus d'opportunités dans la vie professionnelle, comme langue romantique ou encore comme défi personnel. Il est probable que même la représentation du français comme langue de culture ne soit pas la même pour les deux groupes : les enseignants, puisqu'ils connaissent tous la France de leur propre expérience, une France au-delà des portes de Paris, ont une vision moins stéréotypée de la culture française et francophone. Cette disparité dans les représentations sociales entre les deux groupes démontre encore une fois l'importance des informations ou de l'expérience pour les représentations sociales.

Connaissance des représentations sociales du français des élèves

Tous les professeurs enseignent depuis plusieurs mois, si ce n'est depuis plusieurs années, au sein de l'Alliance française de Puebla. Ils connaissent donc bien le public et ils savent, ou du moins devraient savoir, ce qui peut intéresser les étudiants. Mais est-ce qu'ils connaissent leur représentation sociale du français ?

Après un premier aperçu de leurs réponses à la question « Quelle est, selon votre avis, la représentation qu'ont les élèves du français ? Et qu'est-ce qui vous fait penser cela ? », tout concourt à confirmer cette hypothèse qu'ils connaissent mal les représentations sociales du français des étudiants. Certes, toutes les représentations que mentionnent les enseignants figurent parmi les réponses des élèves. Cependant, ils en oublient d'autres plus ou moins importantes, comme par exemple le français comme outil pour la carrière professionnelle ou encore le français comme moyen de communication.

D'après les enseignants, les étudiants ont une représentation sociale du français comme langue d'émigration pour tous ceux qui désirent partir étudier ou travailler au Québec. Il y a également celle de la langue de la gastronomie ou de l'œnologie, et de ce fait, le français serait une langue importante pour les étudiants des écoles de gastronomie.

Mais la représentation du français comme langue porteur d'une culture revient le plus souvent. Les enseignants français, et dans une moindre mesure aussi les Mexicains, identifient cette culture comme originaire de la France : il s'agit de la culture française, et non de celle de la francophonie ou d'une culture plus générale. « Les élèves veulent connaître la France, sa culture » dit une enseignante française. Les enseignants français, et un peu moins également leurs collègues mexicains, voient souvent cette idée de culture d'un œil critique, car, selon eux, elle est très souvent « caricaturale » et limitée au « glamour » ou à « Paris, la Tour Eiffel, les produits de luxe et le romantisme. » Tout comme les sujets italiens de l'étude mentionnée par Petillon (1997), les Mexicains auraient donc une vision stéréotypée de la culture française.

L'influence des enseignants sur les représentations sociales

Tous les enseignants sont d'avis que, par leur action, ils devraient changer les représentations sociales du français des étudiants, puisqu'ils les considèrent fausses et loin de la réalité. Ils sont gênés par la vision de la France très stéréotypée de certains étudiants.

Par ailleurs, ils sont pratiquement tous persuadés que les étudiants ont une représentation du français comme langue de culture en dehors d'autres représentations. Voilà pourquoi, ils ne ressentent pas le besoin de démontrer à leur public que le français a sa propre culture, comme le feraient les enseignants d'autres langues moins connues pour leur culture. Il s'agit pour les enseignants de donner aux étudiants les éléments culturels qu'ils attendent du cours, mais également de rectifier leur représentation.

A la dernière question, « Qu'est-ce que vous faites dans vos cours pour influencer cette représentation sociale des étudiants ? », à savoir, quelles sont les mesures que les enseignants prennent dans leurs cours pour influencer les représentations des étudiants,

ceux-ci se sont surtout focalisés sur la représentation du français langue de culture. Neuf sur dix ne mentionnent pas d'autres aspects, qui, après tout, pourraient aussi être changés à travers les cours. Un seul toutefois veut changer prioritairement une autre représentation des étudiants. Selon lui, pour certains, le français est une langue compliquée. Dans ses cours, il veut surtout changer cet aspect de la relation à la langue, à savoir essayer de faire en sorte que le français ne soit plus perçu comme compliqué.

Les neuf autres enseignants disent tous vouloir influencer la représentation sociale du français comme langue de culture. De ce fait, ils veulent rapprocher les étudiants de la culture française et ainsi donner aux étudiants une image plus réelle de la France. Celle-ci sera forcément moins caricaturale. Cependant, les raisons initiales qui ont provoqué cet enseignement culturel sont différentes : ou bien pour répondre aux étudiants intéressés à la culture française ou bien pour rectifier une image de la culture française stéréotypée. La finalité reste toutefois la même : faire en sorte que l'étudiant connaisse la culture française. Les moyens mis en œuvre sont nombreux, cela concerne, en plus de la méthode, surtout des documents authentiques, à savoir des extraits de films, des textes, des recettes de cuisine, des publicités, etc. Ces documents proviennent essentiellement de la France, puisque c'est le pays francophone que les enseignants connaissent le mieux. Par exemple, j'ai visionné avec mes étudiants une partie du film français *Je vous trouve très beau*, qui met en scène un paysan plutôt rustre de la campagne profonde, très loin des lumières de Paris. Les étudiants étaient très surpris de ce qu'ils ont vu dans ce film, vu que cela ne correspondait aucunement à leur représentation de la France.

Cet enseignement culturel est généralement bien reçu par les étudiants : ceux qui dès le départ avaient une représentation du français comme langue de culture, ou ceux dont la raison principale pour apprendre le français était la culture, se voient confirmés dans leur choix. Ceux qui avaient d'autres raisons, ou d'autres représentations peuvent découvrir la culture française, comme, par exemple, cet étudiant déjà cité qui voyait le français comme un défi : dans les cours, il peut maintenant « aprender también sobre la cultura francesa ».

Or, cet enseignement axé sur la culture peut également poser problème : certes, un grand nombre d'étudiants a choisi cette langue pour la culture, d'autres ont commencé à s'intéresser à la culture française grâce aux cours. Cependant, il existe aussi sûrement des étudiants pour lesquels cela ne s'applique pas. Ce sont, par exemple, des étudiants qui apprennent le français dans un but utilitaire : ils ont surtout besoin de la langue et, dans moindre mesure, de quelques notions culturelles françaises. Or, il semble que les cours soient davantage axés sur ces étudiants qui apprennent le français pour la culture ou le plaisir. En effet, parmi tout ce que les étudiants ont répondu à la dernière question de l'enquête « Y a-t-il eu un changement dans cette représentation entre le moment où vous avez commencé les cours de français et maintenant ? », il n'y a aucune réponse relevant d'une représentation sociale plus utilitaire du français. C'est comme si cet aspect de la langue n'ait pas été évoqué suffisamment pendant les cours. En effet, cette dimension utilitaire du français est, selon les enseignants, pratiquement absente parmi les représentations sociales du français des étudiants. Comme les enseignants n'y accordent pas autant d'importance, ces éléments utilitaires risquent de n'occuper qu'une place secondaire dans les cours. L'absence de réponse des étudiants indiquant un changement des représentations sociales du français vers une représentation plus utilitaire indique l'importance des éléments culturels et la faible occurrence d'éléments utilitaires dans les cours.

L'environnement alloglotte de Puebla est un autre élément à considérer dans l'élaboration des cours. En effet, les enseignants peuvent penser qu'un enseignement plutôt axé sur la culture peut intéresser davantage les étudiants, puisqu'ils n'ont pas besoin d'avoir des connaissances pratiques du français dans l'immédiat. L'environnement est un des nombreux facteurs extérieurs qui ont une influence sur les représentations sociales. De ce fait, la situation alloglotte a également son importance. L'usage du français dans la vie quotidienne mène à une autre représentation sociale de la langue, mais aussi à un autre programme de cours.

Est-ce qu'il est possible de satisfaire toutes les attentes des élèves selon leur représentation sociale de la langue ? Il est indubitable que les représentations sociales du

français ont une influence considérable sur les cours. Or, de quelle représentation s'agit-il ? Tout amène à affirmer que le contenu des cours est, mis à part la partie de la méthode, essentiellement influencé par la représentation sociale des enseignants. Ceux-ci tendent donc à imposer aux élèves leur propre représentation de la langue, et donc, à côté de l'enseignement de la langue proprement dit, à réserver une large partie du cours à la culture. Ils ne prennent guère en compte la représentation du français comme langue romantique, et également peu représentée est la représentation de français comme langue professionnelle.

Influence des représentations des étudiants sur les enseignants

Comme les représentations sociales changent notamment sous l'influence d'éléments extérieurs, il est tout à fait possible que les représentations sociales des professeurs aient changé également. Cependant, cette hypothèse semble peu plausible étant donné l'attachement des enseignants à la langue d'un côté et la faible connaissance des représentations sociales du français des étudiants de l'autre. Par ailleurs, tous ont eu une expérience plus durable et plus intense du français que les étudiants ; il semble donc peu probable que les apprenants aient une influence sur les représentations sociales des enseignants.

5. La théorie des représentations sociales et la pratique

L'Alliance française de Puebla a donc été un terrain de recherche plutôt intéressant pour les représentations sociales du français. En effet, cette étude contredit ou du moins nuance les résultats obtenus d'autres études dans d'autres régions du monde. Les deux points extrêmes seraient le Japon de Besse (2009) et la Chine de Yong (2009). La raison principale pour apprendre le français pour le Japonais est le plaisir : la plupart l'apprend sans avoir d'objectif spécifique autre que la satisfaction personnelle. Les Chinois en revanche sont plus pragmatiques : les cours de français sont un investissement dans le futur, ils espèrent pouvoir obtenir des avantages professionnels grâce à cette langue. L'étude de Werlen (2008) sur les

langues étrangères des Suisses a donné des résultats plus nuancés : ici la satisfaction personnelle occupe la première place, avant les vacances et la communication avec des personnes d'autres cultures. Les raisons professionnelles arrivent à la quatrième place. Les étudiants de l'Alliance française de Puebla sont donc plus proches des Suisses, évoquant le plaisir et la culture aussi bien que des raisons professionnelles. Le Mexique est néanmoins plus comparable avec le Japon et la Chine : tous les trois sont des pays sans réelle culture plurilingue, et en plus assez éloignés des régions francophones. Dans cette constellation, les étudiants mexicains contredisent d'autres études : leur représentation sociale du français n'est pas essentiellement axée sur l'utilité professionnelle comme pour les Chinois de Yong (2009), ni sur la culture, comme veut le montrer Besse (2009) avec l'exemple japonais, mais également à l'aide d'études menées en Argentine, en Inde et en Israël.

Cette représentation plus nuancée du français va également à l'encontre du stéréotype largement répandu selon lequel le français serait une langue de culture. Les méthodes de langue, aussi bien que les services culturels des ambassades et écoles françaises essaient de perpétuer cette représentation. De plus, comme les enseignants de l'Alliance française de Puebla ne connaissent pas suffisamment les représentations du français de leurs élèves, ils restent dans cette lignée. Or, étant donné toute la variation des représentations sociales du français au sein d'une classe, il serait utile de mettre au clair les représentations des apprenants avant de commencer le cours.

En effet, les enseignants ignorent largement le volet utilitaire du français : il n'apparaît guère dans les réponses à la question « Quelle est, selon votre avis, la représentation qu'ont les élèves du français ? ». En plus, aucun étudiant n'affirme avoir vu changer, sous l'influence des cours, sa représentation sociale du français vers une conception plus utilitaire de la langue. Ils sont en revanche nombreux à voir évoluer leur représentation du français vers celle d'une langue de culture.

En même temps, comme Puebla est en milieu alloglotte pour l'enseignement du français, le réseau de disponibilité sociale externe du français des étudiants est assez restreint. Il se réduit en dehors du domaine scolaire à d'éventuels contacts francophones et à des

documents en français, que ce soit des chansons, des livres ou des films. Cela implique d'autres besoins des étudiants qu'en milieu homoglotte. Un immigrant finnois en France qui apprend le français a une autre expérience et aussi une autre représentation sociale de la langue qu'un étudiant de l'Alliance française à Puebla. Il est donc compréhensible que les enseignants présupposent un intérêt de la part des étudiants pour la culture française plus que pour un français utile dans un quotidien francophone.

Pour éviter ce malentendu, il serait donc utile de questionner les étudiants sur leur représentation sociale du français, ou du moins sur leur raison pour apprendre cette langue.

En effet, il est judicieux de faire la différence entre les raisons pour apprendre une langue et les représentations de cette langue. Certes, souvent ces raisons vont de pair avec les représentations sociales de la langue. Un étudiant qui apprend le français afin de mieux connaître sa culture a souvent une représentation sociale du français comme langue de culture. Cependant, à l'instar de cette étudiante qui prenait des cours de français pour des raisons professionnelles et qui a une représentation du français comme langue de culture et d'histoire, il existe un certain nombre d'étudiants pour lesquels la raison de l'apprentissage est distincte de leur représentation du français. Or, aucune des études consultées pour ce travail ne fait cette différence. Les auteurs parlent soit de représentations soit de raisons pour l'apprentissage, faisant un amalgame des deux, quand il serait donc plus exact de différencier ces deux éléments.

Cette étude démontre donc l'importance des représentations sociales des élèves. Même si elles sont souvent négligées par les enseignants, qui les croient connaître mais ne le font pas, elles jouent un rôle considérable dans le déroulement des cours.

6. Conclusion

De nombreuses personnes à travers le monde apprennent le français comme langue étrangère. Pour beaucoup, le français est une langue de culture. En effet, il est souvent associé à la culture. Mais de quelle culture s'agit-il ? Cette étude n'a pas pu donner de réponse

à cette question. Est-ce la culture française, francophone, ou juste une culture stéréotypée ? Pour d'autres recherches, il serait utile de prévoir une question spécifique afin d'obtenir une réponse plus exacte.

Néanmoins cette étude a permis de vérifier d'autres hypothèses. Ainsi il est vrai que les représentations sociales dépendent de plusieurs facteurs, comme, par exemple, l'âge de la personne ou son expérience personnelle. De ce fait, les enseignants ont d'autres représentations sociales du français que les élèves, et même au sein des élèves, les représentations sociales changent selon les âges ou d'autres expériences comme des voyages ou d'autres langues apprises auparavant.

Ces représentations sociales sont également très variées. En effet, la représentation sociale du français ne se limite pas uniquement à la seule culture. Comme le démontrent les résultats de cette étude, le français est bien plus : les étudiants de l'Alliance française de Puebla ont d'autres représentations sociales. Le français peut aussi revêtir un caractère utile : plusieurs étudiants se représentent le français comme une opportunité professionnelle ou l'étudient pour des raisons utilitaires. Ce point devient moins important si l'étudiant parle déjà plusieurs langues étrangères. Or, sur trois étudiants qui ont répondu ne parler que l'espagnol, deux apprennent le français pour des raisons professionnelles.

Cette variété des représentations sociales des apprenants d'autres conséquences : les méthodes de langue n'y sont pas adaptées et les enseignants la connaissent mal. Dans ces méthodes, la culture française prend une place de choix, et des sujets plus utilitaires sont traités rapidement. En plus, aucun enseignant n'a été capable de donner une réponse juste et plutôt complète à la question « Quelle est, selon votre avis, la représentation qu'ont les élèves du français ? » Au lieu de parler de représentations sociales du français comme langue de culture ou comme une opportunité professionnelle, ou encore comme un défi personnel, ils évoquent presque tous une représentation sociale du français comme langue romantique et comme porteur d'une culture stéréotypée. Afin de mieux connaître les représentations sociales du français des apprenants, il peut donc être utile de les questionner sur ce sujet au début des

cours. Car il est donc temps que les enseignants de même que les concepteurs de méthodes de langue prennent en compte cette représentation sociale multiple.

7. Bibliographie

Abric, J.-C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, Cousset

Besse, H., 2009, « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n. 1, *Etudes didactiques – octobre 2009*, 9-25

Billiez, J., 2004, Et il fallut apprendre à étudier les représentations, *In* L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C.Serra(éds.), *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, pp. 253-256

Billiez, J. & **Millet**, A., 2001, *Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques* in Moore, D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris

Borel, S., 2009, *Alterner pour apprendre. Disponibilités du contact de langues pour l'acquisition*, Thèse, Université de Genève

Castellotti, V., 1997, « L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. », *in* M. Mathey (éd.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel

Castellotti, V., **Moore**, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Chauvin, J.-B., 2008, « Inmigración y emigración : flujos y políticas », *in* P. Dahlet (ed.), *Francofonía, hispanofonía y lusofonía: migración, mestizaje y creación*. Aldus, México, D.F.

Dabène, L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », *in* M. Mathey (éd.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel

Djeghar, A., 2009, « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère », *Synergies Algérie*, 5, 191-198

- Elmiger**, D., 2000, « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme », *TRANEL*, 32, 55-76
- Gajo**, L., 2000, « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *TRANEL*, 32, 39-53
- Gosse**, N., 1997, « L'enseignement des langues : un enjeu européen que se partagent essentiellement l'anglais et le français », in M. Mathey (éd.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel
- Groult**, N., 2000, « Apprendre une langue ? C'est...bon...euh, enfin. Comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage auto-dirigé ? », Université Nationale Autonome du Mexique, in La confédération française pour le développement de la linguistique appliquée :
<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3groult.htm>
- Mathey**, M., 2000, « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales », *TRANEL*, 32, 21-37
- Mondada**, L., 2004, « Représentations, stéréotypes, catégorisations : de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition », in L. Gajo, M. Mathey, D. Moore & C.Serra(éds.) *Un parcours au contact des langues*, Didier, Paris, 257-260
- Moscovici**, S., *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, 1961
- Pétillon**, C., 1997, « De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante : le français en Italie », in M. Mathey (éd.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel
- Py**, B., 2000a, Le discours comme médiation : exemple de l'apprentissage et des représentations sociales, in L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C.Serra(éds.) *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, 2004, 241-251
- Py**, B., 2000b, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques, *TRANEL*, 32, 5-20
- Py**, B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages* 154, 6-19

- Serra, C.**, 2000, « Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales », *TRANEL*, 32, 77-90
- Tajfel, H.**, 1981, *Human groups and social categories*, *Studies in social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge
- Werlen, I.**, 2008, *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*, SNF/FNS, Bern
- Yong, X.**, 2009, « Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? », *Synergies Chine*, 4, 133-144

8. Annexes

Questionnaire des élèves

Representaciones del francés

NOMBRE:

PROFESOR:

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?
 - a. 10-15 años
 - b. 16-20 años
 - c. 21-30 años
 - d. más de 31 años

- a. ¿Qué idiomas conoces/hablas?
 - a. Sólo mi idioma
 - b. 2 idiomas
 - c. 3-5 idiomas
 - d. más de 5 idiomas

¿Cuáles?

- b. Estudias francés por
 - Proyecto de trabajo/estudio
 - migración
 - viajes/cultura
 - placer
 - otro:

- c. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MEQR para las Lenguas)
 - Básico (0-180 horas)
 - Intermedio (180-320 horas)
 - Avanzado (320-500 horas)

- d. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste:

- e. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

f. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

Questionnaire des enseignants

Représentations du français

Questionnaire professeurs

Nom :

Vous parlez combien de langues ?

- a. Ma langue maternelle b. 2 langues c. 3-5 langues d. plus de 5 langues

Lesquelles ? _____

Pour ceux qui ont une autre langue maternelle que français, pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ?

Qu'est-ce qui vous motive pour donner des cours de français ?

Qu'est-ce que le français représente pour vous ?

Quelle est, selon votre avis, la représentation sociale qu'ont les élèves du français ? Et qu'est-ce qui vous fait penser cela ?

Qu'est-ce que vous faites dans vos cours pour influencer cette représentation sociale des étudiants ?

Representaciones del francés

NOMBRE: Mariana

PROFESOR: Maricruz

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?
a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

- a. ¿Qué idiomas conoces/hablas?
2. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles?

- b. Estudias francés por
 - Proyecto de trabajo/estudio
 - Migración
 - Viajes/cultura
 - Placer
 - Otro:

- c. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)
 - Básico (0-180 horas)
 - Intermedio (180-320 horas)
 - Avanzado (320-500 horas)

- d. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: no

- e. ¿Qué representa el idioma francés para ti?
La cultura, la gastronomía

- f. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?
No, sigo pensando que es una lengua de amor

Representaciones del francés

NOMBRE: Pablo

PROFESOR: Maricruz

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?
a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?
b. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles? Español e inglés

3. Estudias francés por

<input type="radio"/> <u>Proyecto de trabajo/estudio</u>	<input type="radio"/> Placer
<input type="radio"/> Migración	<input type="radio"/> Otro:
<input type="radio"/> Viajes/cultura	

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

<input type="radio"/> <u>Básico (0-180 horas)</u>
<input type="radio"/> Intermedio (180-320 horas)
<input type="radio"/> Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: Francia, fui de vacaciones

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?
La gastronomía, la literatura

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?
Antes de tomar el curso en la alianza, tome un curso en la universidad y fue muy difícil pero ahora le entiendo mas.

Representaciones del francés

NOMBRE: Jesus

PROFESOR: Maria Elena

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- c. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles? Inglés y español

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio Placer
 Migración Otro:
 Viajes/cultura

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
 Intermedio (180-320 horas)
 Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: no

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

La cultura, el cine

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

Me sigue pareciendo un idioma muy bello y complicado

Representaciones del francés

NOMBRE: Monica

PROFESOR: Marai Elena

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- d. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles?

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio Placer
 Migración Otro:
 Viajes/cultura

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MEQR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
 Intermedio (180-320 horas)
 Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: canada

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

Para mi el francés represente la oportunidad de cambiar de país, el poder mejorar economicamente

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

Ahora me parece mas interesante

Representaciones del francés

NOMBRE: Ernesto

PROFESOR: Joaquin

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- e. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles? Aleman e ingles

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio Placer
 Migración Otro:
 Viajes/cultura

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
 Intermedio (180-320 horas)
 Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: Francia, Belgica y Suiza

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

El francés representa la literatura, una manera de pensar muy abierta

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

Ninguno sigue teniendo la misma represantción

Representaciones del francés

NOMBRE: Sandra

PROFESOR: Joaquin

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- f. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles? Inglés y un poco de italiano

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio
- Migración
- Viajes/cultura
- Placer
- Otro:

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
- Intermedio (180-320 horas)
- Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: Canadá, Francia y Bélgica

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

Representa una manera de pensar diferente mas abierta a los cambios

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

Antes lo comparaba con el italiano pero ahora me doy cuenta que es mas difícil pero muy interesante

Representaciones del francés

NOMBRE: Patricio

PROFESOR: Hélène

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- g. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles?

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio
- Migración
- Viajes/cultura
- Placer
- Otro:

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MEQR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
- Intermedio (180-320 horas)
- Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: no

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

La moda

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

no

Representaciones del francés

NOMBRE: Patricia

PROFESOR: Hélène

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- h. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles?

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio
- Migración
- Viajes/cultura
- Placer
- Otro:

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
- Intermedio (180-320 horas)
- Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: no

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

La cultura

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

no

Representaciones del francés

NOMBRE: Javier

PROFESOR: Rafael

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- i. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas

¿Cuáles? Inglés y español

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio Placer
 Migración Otro:
 Viajes/cultura

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
 Intermedio (180-320 horas)
 Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: no

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

La gastronomía, el cine y la cultura

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

no

Representaciones del francés

NOMBRE: Ximena

PROFESOR: Rafael

CONTESTA EL CUESTIONARIO, ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE CONVenga.

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 10-15 años b. 16-20 años c. 21-30 años d. más de 31 años

2. ¿Qué idiomas conoces/hablas?

- j. Sólo mi idioma b. 2 idiomas c. 3-5 idiomas d. más de 5 idiomas
¿Cuáles? Aleman e ingles

3. Estudias francés por

- Proyecto de trabajo/estudio Placer
 Migración Otro:
 Viajes/cultura

4. ¿Qué nivel posees?... (NIVELES DEL MECR para las Lenguas)

- Básico (0-180 horas)
 Intermedio (180-320 horas)
 Avanzado (320-500 horas)

5. Conoces algún país francófono, por un viaje o un intercambio, menciona cuál y en qué circunstancia lo conociste: Francia

6. ¿Qué representa el idioma francés para ti?

Me abrirá la oportunidad de obtener una beca para estudiar en Grenoble

7. ¿Hubo un cambio en tu representación del francés, entre antes de tomar cursos y ahora?

No, sigo pensando que es un idioma muy interesante