



## LES ATTITUDES ET LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES MONTÉNÉGRINS VIS-À-VIS DE LA LANGUE/CULTURE FRANÇAISES

**Résumé :** *L'étude du choix de la langue française, plus précisément la question de savoir ce qui oriente ce choix dans le contexte éducatif monténégrin, nous a semblé particulièrement digne d'intérêt. Pourquoi une langue, en l'occurrence le français, pourrait-elle être revêtue de toutes les qualités par certains, et de tous les défauts par d'autres ? (Atienza et Riaño, 2004). A travers la présente recherche nous avons voulu trouver les possibles réponses à cette question, et nous avons également voulu découvrir comment les élèves monténégrins (issus des écoles primaires situées sur le littoral monténégrin et à Cetinje – l'ancienne capitale royale) « entendent » le français et comment, à partir de cette source auditive, ils construisent leurs images vis-à-vis de cette langue et sur quoi ces images se projettent ultérieurement. Aussi, il nous a été très important, à travers les enquêtes que nous avons menées dans ces écoles durant l'année scolaire 2013/2014, de voir ce que les élèves monténégrins ont déjà construit par rapport à une langue-culture étrangère (en l'occurrence le français) parce que les premières « impressions » qui se sont créées autour d'une langue étrangère, dans leur enfance, se projettent plus tard sur leurs motivations (ou démotivation) à s'approprier une autre langue. C'est pourquoi nous nous sommes donné ici pour objectif d'étudier les représentations et les attitudes langagières.*

**Mots-clés :** *attitudes, représentations, image, émotions, rapport subjectif aux langues étrangères.*

### Introduction

Le développement de chaque personne s'organise dans un contexte socio-culturel où les attitudes prolifèrent. Dans le domaine éducatif, le cadre scolaire est un milieu particulièrement important car il constitue « l'un des espaces principaux de socialisation » (Riaño, 2006 : 427) : c'est pourquoi la planification linguistique doit tenir une place prioritaire parmi les objectifs éducatifs. Dans ce contexte, la conception d'attitude linguistique peut avoir une grande influence, car elle peut présenter l'une des stratégies les plus efficaces dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues. À ce titre l'UNESCO, dans un rapport fait par l'Association Internationale de Linguistique Appliquée en 1992, souligne l'importance pour les élèves de développer, à partir de leur

---

<sup>1</sup> Isidora Milivojević, Faculté de Philologie de Nikšić, Université du Monténégro.

première scolarité, la possibilité de travailler sur la conscientisation des attitudes ainsi que sur l'ouverture vers une richesse interculturelle concernant les attitudes, les valeurs, ainsi que les croyances sociolinguistiques. Pourquoi donner tellement d'importance aux attitudes dans le domaine de l'éducation primaire ? Tout simplement parce que celles-ci se construisent avant l'adolescence, et on peut dire qu'elles sont déjà présentes chez des enfants de 5 ans (Schneiderman, 1976 : 59-60).

Compte tenu des constatations faites ci-dessus, nous avons trouvé important d'aborder dans cet article, dans un premier temps, les deux notions principales impliquées ici : les attitudes et les représentations ainsi que les facteurs qui influencent le plus leur genèse.

Sur le plan méthodologique, nous baserons nos réflexions sur une enquête menée en 2013/2014 avec des élèves des classes de 6<sup>ème</sup> (11-12 ans) issus de dix écoles situées au sud du Monténégro, et qui se compose de 304 questionnaires. De ce corpus nous allons extraire quelques exemples saillants pour essayer de dégager les principales images associées à la langue-culture françaises, ainsi que les principaux facteurs de motivation (ou de démotivation).

### **Qu'est-ce qui influence la formation des attitudes et de quelle manière elles peuvent avoir des effets dans l'appropriation linguistique ?**

La formation des attitudes est un processus très complexe. Pour envisager cette complexité, nous pouvons commencer, au risque de simplifier beaucoup, par une définition des attitudes en tant que manière dont nous percevons le monde qui nous entoure. Plus précisément, ce sont des rapports qui se tissent au niveau des associations, de manière très complexe et parfois inattendue, entre un sujet et la présence des facteurs qui l'entourent, et dont la formation est très stratifiée, due à son activité cognitivo-affective. C'est la manière avec laquelle nous agissons dans la polarité d'acceptation ou de refus, étant stimulés par les ressentis, devant quelque chose. Ajzen (1988 : 4) définit l'attitude d'une manière très simple, en affirmant que c'est une « disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une

personne, d'une institution, d'un événement »<sup>2</sup>. Ainsi peut-on dire que son concept est plutôt interdisciplinaire. Cela signifie qu'elle peut faire partie, en tant qu'objet d'étude, de différents champs de recherche, à savoir : la sociologie, la sociolinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, la politique, l'éducation bilingue, l'acquisition des langues étrangères, etc.

Pour mieux appréhender les attitudes, il faut d'abord comprendre que leur origine est un domaine très sensible et aussi très complexe, car elle peut être influencée par différents agents. Ainsi importe-t-il de présenter brièvement la manière dont elles se construisent. Selon Secord et Backman (1964)<sup>3</sup>, on distingue trois composantes fondamentales des attitudes, à savoir :

a) la composante *affective* qui représente les sentiments qui se reflètent par rapport à un objet (matériel ou spirituel), et qui est l'antécédent des futurs comportements,

b) la composante *conductiste* qui est liée aux comportements à l'égard de cet objet, suscités par les sentiments. Cela veut dire qu'une attitude pourrait être « la cause du comportement d'une personne à l'égard d'une autre personne ou d'un objet » (Lasagabaster, 2006 : 393),

c) la composante *cognitive*, qui se structure autour des croyances liées à cet objet et qui représente, entre autres, la manière dont une personne crée, à partir de ces croyances, sa vision du monde qui l'entoure.

À côté de ces trois composantes, étroitement liées et interférant mutuellement, il faut mentionner aussi d'autres facteurs importants qui influencent directement la formation des attitudes et qui sont : la famille, le travail, la religion, l'éducation (c'est-à-dire les institutions), les amis...

---

<sup>2</sup> Dans la version originale : « An attitude is a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event ». Nous nous sommes servis ci-dessus de la traduction faite par Lasagabaster (2006 : 393).

<sup>3</sup> P. F. Secord et C. W. Backman, *Social Psychology*, New York : McGraw-Hill, 1964, cité par J. Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), p. 407-425.

De manière plus concrète, Lasagabaster (2006 : 395)<sup>4</sup>, en partant du contexte d'apprentissage-éducation, esquisse cinq facteurs fondamentaux qui sont à l'origine des attitudes et qui causent leur éventuelle transformation, à savoir :

1) les parents : en étant un important modèle de comportement incorporé dans le psychisme des enfants, ainsi qu'un médiateur entre le milieu culturel et scolaire, l'influence parentale est l'une des plus importantes, car elle interfère directement dans la création des attitudes (envers les objets, les événements, les langues, l'apprentissage, etc.).

2) les professeurs : qui jouent un rôle très complexe, dans le cadre scolaire et universitaire, auront, eux aussi, une influence sur la création et la transformation des attitudes des élèves, surtout quand il s'agira de l'appropriation d'une langue étrangère.

3) les camarades : en tant que collectif auquel "appartient" l'élève, ils peuvent avoir une importante influence sur les attitudes. Selon Swezey *et al.*, (1994), on ne doit pas considérer l'élève uniquement d'un point de vue individuel car ce dernier montrera différentes attitudes selon le groupe-classe auquel il "appartient". C'est pourquoi, par peur d'être isolé, il ajustera, très souvent, ses attitudes qui coïncideront avec celles de son entourage.

4) l'école : exerce, par sa politique éducative qui diffère d'une école à l'autre, une influence évidente dans le développement des attitudes. Prenons seulement en compte le nombre d'heures passées, par les élèves/étudiants, dans les établissements scolaires.

5) les médias (notamment la télévision) : dont la présence dans notre vie quotidienne modifie notablement l'image qu'on se crée de la réalité, et ainsi influence la formation des stéréotypes et des attitudes.

Il est important ici de souligner que les attitudes ne sont pas statiques et qu'elles peuvent changer, même si, concernant leur changement, l'individu y montre, en général, une très grande résistance. Les attitudes ne sont pas innées, elles s'apprennent, et sont éduquables, c'est pourquoi les parents, ainsi que les enseignants, doivent être particulièrement vigilants car « les attitudes

---

<sup>4</sup> D. Lasagabaster se réfère ici, en énumérant les facteurs qui influencent l'origine des attitudes, à des recherches menées par Z. Dörney, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Longman, 2001.

constituées sous leur empire sont spécialement résistantes » (*Ibid.*, 2006 : 394).

Revenons maintenant au domaine qui nous intéresse ici : la formation et l'origine des attitudes linguistiques. À l'égard de ces dernières, donnons la définition proposée par Richards, Platt et Platt (1997 : 6)<sup>5</sup> selon laquelle les attitudes linguistiques sont les :

« attitudes que les locuteurs de différentes langues ou de variétés linguistiques différentes ont à l'égard des langues des autres ou de leurs propres langues. L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue ».

Aussi, quant à l'enseignement des langues étrangères, les attitudes des apprenants sont-elles importantes parce qu'elles peuvent se rapporter non seulement à une langue étrangère, mais aussi à une communauté des locuteurs de cette langue, ainsi qu'aux valeurs liées à l'apprentissage de cette langue, à savoir : affectives, esthétiques, culturelles, linguistiques. Les attitudes prennent alors tout simplement la forme de ce qui est favorable ou défavorable à des degrés divers, « elles représentent ce que l'on aime ou l'on déteste » (Arnold, 2006 : 418).

Le domaine affectif, dans le contexte des attitudes, peut se refléter dans différents domaines tels que l'anxiété, l'estime de soi et les styles d'apprentissage, liés à l'appropriation des langues étrangères. C'est pourquoi les différentes recherches, dont Sánchez et Rodríguez (1986), affirment que les attitudes linguistiques, qui commencent à se construire dans le foyer familial, c'est-à-dire avant même l'âge scolaire, sont fondamentales dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue parce que leur influence se reflète non seulement sur le degré de compétence linguistique acquis, « mais aussi sur la conservation de ce niveau » (Lasagabaster, 2006 : 402). Ainsi, selon Dörnyei (2001), les attitudes

---

<sup>5</sup> Cette référence a été citée dans D. Lasagabaster, « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4 (n° 144), pp. 393-406, ici p. 394.

négatives peuvent-elles produire un manque de motivation chez les apprenants et *vice versa*, ce qui a pour conséquence l'abandon d'une langue étrangère. Cela s'explique par le fait que la motivation et la démotivation envers les langues étrangères, chez les apprenants, se nourrissent toujours à partir d'une base affective, et qu'elles sont très liées aux attitudes que le sujet peut tisser vis-à-vis des langues.

En prenant en compte ce mécanisme affectif qui est étroitement lié au mécanisme cognitif, il nous faut aussi, pour examiner en profondeur les attitudes à l'égard des langues et cultures étrangères, considérer les représentations, c'est-à-dire la manière dont elles se construisent, parce que les attitudes dépendent largement des représentations.

Atienza (2006 : 477, 488, 489) distingue plusieurs modalités qui peuvent entrer dans la construction des représentations liées aux langues, cultures, personnes :

a) *L'attitude à l'égard de ce qui est différent.*

Cette attitude, qui s'acquiert dans le cadre de la culture familiale, locale ou nationale, peut être plus ouverte ou fermée, et cela dépend, avant tout, des personnes. Elle est une composante intégrée profondément à la personnalité de chacun. C'est pourquoi elle ne peut pas être facilement influençable.

b) *Les expériences de formation*, et surtout la formation institutionnalisée, jouent un rôle dominant dans la structuration des représentations les plus importantes. Atienza (2006 : 477) souligne que « l'information-formation dépend en grande partie de l'origine nationale des personnes, cette origine détermine la construction des représentations ».

c) *La littérature et le cinéma* représentent tous deux une source de passion et d'admiration d'une langue/culture et même de son idéalisation.

d) *Les médias*, à la différence du cinéma qui pourrait être un lieu d'embellissement de la réalité, ont un rôle de miroir qui reflète la réalité dans son « objectivité ». Nous sommes aujourd'hui conscients du pouvoir des médias qui peuvent, ça arrive très souvent, manipuler la vision de la réalité qu'ils présentent. Grâce au pouvoir des images dont ils se servent très consciemment, les médias sont aussi une source de diffusion des stéréotypes qui se reflètent dans divers aspects : linguistiques, culturels, sociaux, etc.

Il y a bien sûr d'autres sources qui peuvent générer les représentations. C'est pourquoi Alén Garabato (2003 : 9) souligne que :

« les représentations sociales (Moscovici 1961, Abric 1994) qui ont cours au sein d'une communauté affectent aussi les images de la langue parlée par ses membres. Ces images liées à chaque langue en particulier n'ont aucune base scientifique (Jacquart, 1997 : 177) : elles configurent une série d'attitudes qui sont souvent au centre des motivations qui déterminent le choix d'une langue comme objet d'étude et le processus d'enseignement-apprentissage. Le discours qu'une société tient sur une langue dépend de nombreux critères d'appréciations : "économiques", "sociaux", "épistémiques", "affectifs" ».

Cette citation, ainsi que les constatations faites ci-dessus, nous ont orientée vers l'analyse de l'influence des facteurs affectifs<sup>6</sup> des élèves monténégrins lors du choix de la langue étrangère, et de leurs rapports subjectifs envers la langue/culture françaises. Nous nous sommes demandé comment une langue, en l'occurrence le français, pouvait être revêtue de toutes les qualités par certains, et de tous les défauts par d'autres. (Atienza et Riaño, 2006 : 55). Nous avons voulu explorer le rapport affectif envers une langue parce qu'il nous a semblé que le domaine de l'affectif du sujet apprenant était souvent mis de côté dans l'espace de la didactique des langues étrangères, alors que c'est dans ce rapport, nous semble-t-il, que nous devrions chercher la source de la « motivation » ou du rejet d'une langue.

### **Analyse des attitudes et des représentations des élèves monténégrins vis-à-vis de la langue/culture françaises**

Pendant l'année scolaire 2013/2014, nous avons réalisé des enquêtes concernant l'enseignement primaire au sein de dix écoles situées dans des régions essentiellement touristiques. Il s'agit plus précisément de deux écoles de Budva et de deux écoles de Cetinje, ainsi que d'écoles situées dans les villes côtières de Bar, Petrovac,

---

<sup>6</sup> Nous entendons par affectif « un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes qui conditionnent de manière significative notre comportement » (Arnold, 2006 : 407).

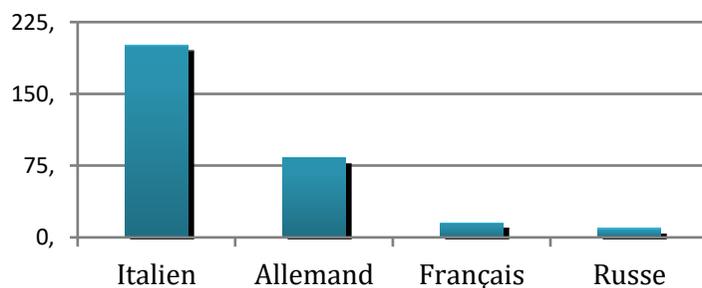
Risan, Tivat, Kotor et Ulcinj. Il faut souligner qu'il s'agit de municipalités dans lesquelles il y a une demande permanente de professionnels maîtrisant le français et en même temps, ce qui est très paradoxal, des villes dans lesquelles l'enseignement du français est devenu peu populaire, voire pratiquement exclu de l'enseignement primaire et secondaire (Jovanović et Milivojević, 2013 : 409).

La décision d'enquêter auprès des collégiens des classes de 6ème (11-12 ans) vient du fait qu'il s'agit de l'année scolaire qui précède celle de l'introduction, dans le système éducatif monténégrin, de la deuxième langue étrangère. C'est également pendant cette année scolaire que les élèves sont interrogés (par écrit) par les institutions scolaires sur le choix de la future langue étrangère. Soulignons qu'à cet âge-là, les apprenants sont déjà conscients de leurs attitudes à l'égard des langues étrangères et capables de les justifier. Leur décision, en classe de 6ème, de rejeter une langue ou de vouloir se l'approprier nous semble particulièrement importante, car elle va orienter, dans la plupart des cas, leur choix ultérieur de l'apprentissage d'une langue étrangère, que ce soit au lycée ou à l'Université, voire plus tard dans leur vie professionnelle (*Ibid.*, 2013).

Le Tableau 1 et le Graphique 1 représentent le nombre et le pourcentage d'élèves interrogés ayant opté pour l'une des langues étrangères proposées, pendant l'année scolaire 2013/2014 :

| Nom de l'école et ville :                    | Nombre d'enquêtés : | Langue choisie : |               |              |           |
|--|---------------------|------------------|---------------|--------------|-----------|
|  |                     | Italien :        | Allemand :    | Français :   | Russe :   |
| <i>Druga osnovna škola – Budva</i>           | 26                  | Italien : 19     | Allemand : 7  | Français : 0 | Russe : 0 |
| <i>S. Mitrov Ljubiša – Budva</i>             | 27                  | Italien : 0      | Allemand : 25 | Français : 5 | Russe : 0 |
| <i>Lovčenski partizanski odred – Cetinje</i> | 22                  | Italien : 20     | Allemand : 0  | Français : 2 | Russe : 0 |
| <i>Njegoš – Cetinje</i>                      | 20                  | Italien : 11     | Allemand : 0  | Français : 0 | Russe : 9 |
| <i>Jugoslavija – Bar</i>                     | 21                  | Italien : 21     | Allemand : 0  | Français : 0 | Russe : 0 |
| <i>Mirko Srzentić – Petrovac</i>             | 29                  | Italien : 12     | Allemand : 11 | Français : 6 | Russe : 0 |
| <i>V. Drobnjaković – Risan</i>               | 19                  | Italien : 19     | Allemand : 0  | Français : 0 | Russe : 0 |
| <i>D. Milović – Tivat</i>                    | 51                  | Italien : 38     | Allemand : 11 | Français : 2 | Russe : 0 |
| <i>Savo Ilić – Kotor</i>                     | 60                  | Italien : 60     | Allemand : 0  | Français : 0 | Russe : 0 |
| <i>Boško Strugar – Ulcinj</i>                | 29                  | Italien : 0      | Allemand : 29 | Français : 0 | Russe : 0 |

Tableau 1 – Nombre d'élèves des écoles primaires sur le littoral monténégrin ayant opté pour l'une des langues proposées pendant l'année scolaire 2013/2014.



Graphique 1 – Pourcentage d'élèves des écoles primaires sur le littoral monténégrin ayant opté pour l'une des langues proposées.

Afin d'étudier les possibles raisons de l'acceptation ou du refus de la langue française, nous avons choisi le questionnaire comme dispositif méthodologique<sup>7</sup> : les élèves étaient ainsi censés répondre aux questions suivantes : *Comment décririez-vous la langue française ? / Quand vous entendez quelqu'un parler français, quel sentiment éprouvez-vous ?* Nous présentons dans le Tableau 2 quelques arguments *pour*, ainsi que les arguments *contre* l'apprentissage du français, repérés auprès des collégiens monténégrins que nous allons désormais appeler *Groupe 1*.

| Les arguments <b>contre</b> l'apprentissage du français  | Les arguments <b>en faveur</b> de l'apprentissage du français                                       |
|--|---|
| -EP, 30, G1 : « C'est très difficile de prononcer le français. Cette langue est incompréhensible ».  | -EP, 165, G1 : « C'est la lettre "R" qui est très sympathique ».                                    |
| -EP, 52, G1 : « Le français est ennuyeux. Ses mots sont difficiles à prononcer ».  | -EP, 28, G1 : « Le français est beau car il est unique ».   |
| -EP, 284, G1 : « Cette langue ne me plaît pas. La seule chose qui me plaît dans cette langue, ce sont les chansons françaises. Rien d'autre ». | -EP, 290, G1 : « C'est une langue qui repose la gorge lorsque tu la parles ».                       |
| -EP, 146, G1 : « Le français a ce "R" bizarre. Je ne l'aime pas à cause de ce "R" qui est tout à fait différent de notre "R" ».                | -EP, 76, G1 : « C'est une langue des dames. Une vieille langue. Je l'ai choisie pour ces raisons ». |

<sup>7</sup> L'une des raisons pour laquelle nous nous sommes décidée à utiliser cette méthode de recueil d'informations était surtout la perspective quantitative du questionnaire, qui nous a permis, entre autres, de générer des chiffres à la fois descriptifs et explicatifs qui n'ont pas les mêmes valeurs et les mêmes fonctions. Les chiffres descriptifs, qui ont pour fonction de dénombrer et d'être les plus précis possible (Singly, 2012) nous ont permis de vérifier *in situ*, le nombre d'élèves qui choisiraient la langue française comme deuxième langue étrangère (et ainsi d'en faire un bilan), tandis que les chiffres explicatifs nous ont permis de révéler, d'une certaine manière, des liaisons entre des faits, c'est-à-dire d'étudier les raisons des choix et des conduites de nos enquêtés. Afin de faciliter la compréhension et de permettre au lecteur de discerner aisément qui a dit quoi dans le questionnaire, nous avons procédé de manière suivante : les questionnaires faits auprès des élèves des écoles primaires ont été désignés par les lettres majuscules EP (école primaire) et par le nombre 1, 2, 3, etc. jusqu'à 304 (le nombre total de questionnaires recueillis). Ensuite nous avons ajouté ici le G1, désignant le *Groupe 1*.

|   |   |
|---|---|
| -EP, 72, G1 : « Le français c'est la langue des chats. Ils ronronnent comme les chats avec ce « R » bizarre. Cela ne me plaît pas ».  | -EP, 102, G1 : « C'est une langue qui a un bel accent. C'est la langue de l'amour et de la beauté de l'esprit humain ».   |
| -EP, 287, G1 : « Il est très difficile. Il a beaucoup de mots irréfléchis ».  | -EP, 32, G1 : « J'ai choisi cette langue car j'aimerais la parler couramment un jour. J'aimerais être comme les Français. Les Français ont une culture riche ».   |
| -EP, 43, G1 : « Le français est une langue très efféminée. C'est l'italien qui m'est plus proche car il ressemble à ma langue maternelle ».   | -EP, 89, G1 : « Le son "J" est dominant dans cette langue, c'est pourquoi dans cette langue on peut draguer les filles ».   |
| -EP, 65, G1 : « Je ne l'ai pas choisi. Je hais le français. Leur accent m'énerve ».   | -EP, 8, G1 : « Cette langue sonne bien. Elle est remarquable ».   |
| - EP, 202, G1 : « Cette langue ne me plaît pas parce que je dois casser ma langue pour la prononcer et je dois faire des mimiques bizarres ».   | -EP, 94, G1 : « Le français me plaît. Les Français sont des gens pleins d'émotions. Ils sourient toujours. Quand j'étais chez ma tante en France, j'ai vu que les Français se faisaient très souvent la bise ». |
| - EP, 12, G1 : « Il y a beaucoup de mots étranges en français. Je ne peux pas l'apprendre car je dois changer de voix ».  | -EP, 211, G1 : « Les lettres françaises sont douces tandis que les lettres des autres langues sont plutôt dures. C'est la raison pour laquelle je l'ai choisi ».  |
| -EP, 301, G1 : « Je n'aime pas le français parce que les Français sont les gens très égoïstes, prétentieux. Ils veulent toujours être "les dominants" ».  | - EP, 66, G1 : « J'aime leur accent ».  |
| -EP, 88, G1 : « C'est la langue la plus difficile. Mon père dit que les Français aiment manger les mots comme s'ils avaient toujours faim tandis que les Italiens prononcent clairement les mots ».                       | - EP, 7, G1 : « Cette langue est très honnête ».  |
| -EP, 145, G1 : « Le français est très différent par rapport aux autres langues et particulièrement bizarre. Je ne l'ai pas choisi. J'ai l'impression que les Français se donnent de l'importance lorsqu'ils le parlent ». | -EP, 241, G1 : « La langue française est une langue très élégante et féminine c'est pourquoi je l'ai choisie ».   |

Tableau 2 – Attitudes des élèves de la classe du 6<sup>ème</sup> envers la langue-culture françaises

Nous voyons dans les résultats de la recherche synthétisés ci-dessous, après l'analyse du corpus, que les attitudes des élèves préadolescents monténégrins envers la langue française étaient en général très positives, ce qui ne correspondait pas tout à fait avec leur non-choix du français en tant que deuxième langue étrangère<sup>8</sup> :

| <b>ATTITUDES<br/>ENVERS LE<br/>FRANÇAIS</b> | <b>Favorables</b> | <b>Neutres</b> | <b>Défavorables</b> |
|---|-------------------|----------------|---------------------|
|   | 173<br>(56,9 %)   | 26<br>(8,5 %)  | 105<br>(34,5 %)     |

Tableau 3 – Nombre et pourcentage des attitudes favorables/ neutres/défavorables envers la langue/culture françaises du *Groupe 1*.

Après cette synthétisation des données, une question logique s'impose : pourquoi ces 173 élèves (56,9%) qui avaient, en général, des attitudes positives envers la langue/culture françaises n'ont-ils pas choisi le français comme deuxième langue étrangère ? Pourquoi seulement 15 élèves (5%) ont opté pour cette langue ? Nous pouvons chercher des explications possibles de ce déséquilibre dans les faits suivants :

a) 126 élèves (41,4%) ont déclaré ne pas avoir la possibilité de choisir leur deuxième langue étrangère, mais qu'une langue (ici l'italien et l'allemand) leur a été imposée par l'école :

1. « J'ai voulu choisir une autre langue, mais c'était le directeur de l'école qui nous a dit que nous devons choisir l'italien. On m'a imposé cette langue ! » (EP, 24, G1),
2. « On n'avait pratiquement pas de choix. Quelqu'un d'autre a choisi l'italien pour nous. En plus, cette langue, je n'y trouve aucun sens. Pourquoi personne ne m'a demandé quelle langue je voulais vraiment apprendre ? » (EP, 78, G1),
3. « Pas de choix, pas de bons résultats ! Je déteste l'allemand. C'est une langue répugnante qui vous donne envie de cracher sur elle ! » (EP, 47, G1).

<sup>8</sup> Nous avons vu dans le Tableau 1 ainsi que dans le Graphique 1 que seulement 15 élèves (5%) parmi les 304 interrogés ont choisi la langue française en tant que deuxième langue étrangère.

Même si les langues s'imposent très souvent d'une manière plus ouverte ou plus rusée, c'est-à-dire revêtue de l'hypocrisie terminologique du multilinguisme, dans les systèmes éducatifs du monde entier, nous pouvons constater, à la suite des phrases citées ci-dessus, qu'il est très imprudent, de la part des institutions éducatives, de ne pas laisser la possibilité aux élèves de choisir eux-mêmes la langue étrangère qu'ils préfèrent. De surcroît, c'est contre la Loi sur l'éducation primaire au Monténégro, où chaque élève doit avoir le choix entre plusieurs langues étrangères<sup>9</sup>.

Cette « imposition » d'une langue étrangère pourrait avoir des conséquences très négatives au niveau des affects (« Je déteste l'allemand, c'est une langue répugnante qui vous donne envie de cracher sur elle !)<sup>10</sup>, qui peuvent provoquer des inhibitions très graves pour l'apprentissage (« Pas de choix, pas de bons résultats ! »), ainsi que la formation de préjugés négatifs envers les langues, comme le prouve cette dernière phrase.

En effet, il pourrait s'agir ici d'une projection des sentiments de répulsion et de haine envers les autorités, qui ont imposé quelque chose, ce qui se reflète directement sur la perception de la langue (ici l'allemand). N'ayant pas la possibilité de changer la décision des autorités, cet élève se rebelle et soulage sa frustration en voulant « cracher » sur la langue allemande, ce qui comble son désir de cracher, peut-être, sur le visage de celui qui a pris cette décision.

b) 86 élèves (28,3%), parmi les 173 (56,9%) qui avaient des attitudes positives à l'égard du français, ont ajouté que le français était une langue très compliquée et exigeante à différents niveaux. C'est pourquoi, peut-être, ils ont finalement renoncé à l'apprendre. Ainsi avons-nous extrait les termes indiquant les difficultés et les exigences, ainsi que la complexité que les élèves ont attribuée à la langue française, et nous les avons repartis en deux groupes :

1) la complexité et les difficultés à l'égard de la perception du « corps sonore » (Prieur, 2005 : 126) de la langue française, sa voix,

---

<sup>9</sup> [www.mps.gov.me/biblioteka/zakoni](http://www.mps.gov.me/biblioteka/zakoni).

<sup>10</sup> Tout au long de la présentation des phrases des élèves monténégrins, issues des questionnaires, nous allons souligner des mots clés qui ont attiré notre attention et qui étaient, dans la plupart des cas, centraux dans notre analyse de ces phrases.

son aspect phonique qui peut stimuler ou contrecarrer le désir de se l'approprier.

4. « C'est une très belle langue, mais tu dois faire beaucoup d'efforts pour apprendre à parler en français. Ce qui est le plus compliqué c'est de rouler la langue » (EP, 59, G1),
5. « Autant il est beau, autant il est difficile car il a beaucoup de règles de prononciation. On doit changer de voix si l'on veut parler cette langue. C'est pourquoi rares sont ceux qui peuvent l'apprendre » (EP, 111, G1),
6. « C'est une langue avec des mots mélangés. Belle pour la prononciation, mais je n'arrive à mémoriser aucun de ses mots. Je ne sais pas pourquoi » (EP, 122, G1),
7. « J'adore comment ça sonne quand quelqu'un parle français. Mais ce qui m'énerve c'est que si tu veux vraiment le parler tu dois casser ta langue pour y réussir » (EP, 46, G1),
8. « Pour moi, cette langue est très charmante, mais elle est aussi la langue la plus difficile à apprendre, parce qu'il y a des mots qui se prononcent à partir de la gorge » (EP, 91, G1),
9. « Une langue très intéressante car elle est spécifique, pas comme les autres. Elle est très difficile parce qu'elle a ce "R" qui se prononce différemment. En conséquence, je préfère plutôt le russe qui est plus proche de ma langue maternelle » (EP, 134, G1),
10. « J'aimerais l'apprendre, mais ce qui me poserait problème c'est l'effort que je dois faire pour prononcer ce "R" bizarre. Le "R" dur de la langue italienne m'est beaucoup plus naturel » (EP, 139, G1),
11. « Beaucoup de beaux mots dans cette langue, de belles chansons. Les gens disent que c'est une langue très exigeante car tu dois faire attention à accentuer constamment la lettre "R" » (EP, 178, G1)
12. « Très difficile, car ses mots s'arrangent et s'articulent différemment » (EP, 192, G1),
13. « Cette langue est très importante en Europe. La manière française de parler est la plus difficile en Europe » (EP, 118, G1),
14. « Je dirais que le français est très curieux et intéressant, mais ses accents sont difficiles. J'aurais des difficultés pour les prononcer » (EP, 91, G1),
15. « La langue française a un tempo assez rapide, ce qui me convient tout à fait. Elle a aussi un accent bizarre et un peu drôle ; je ne sais pas si je serais capable de l'apprendre » (EP, 150, G1).
16. « C'est une langue mélodieuse et l'une des plus difficiles parce que le savoir que j'ai de ma propre langue ne me servirait point dans l'apprentissage du français » (EP, 169, G1),
17. « Facile et difficile en même temps » (EP, 231, G1),

18. « Même s'il est très connu pour sa culture, le français est le plus difficile de toutes les langues parce que les Français et les Monténégrins ne s'expriment pas de la même manière » (EP, 302, G1),  
19. « C'est beau de l'écouter, mais c'est difficile de le parler » (EP, 175, G1),  
20. « Difficile mais complète lorsque tu la prononces! » (EP, 199, G1),  
21. « Je sais que la langue française est difficile, car tu dois poser ta bouche d'une manière différente, mais pour moi il est important de l'apprendre » (EP, 228, G1),  
22. « Cela nous gêne, nous les Monténégrins, d'entendre le français » (EP, 277, G1).

Nous voyons d'après les arguments cités ci-dessus que le premier facteur autour duquel se forment des attitudes sur la difficulté par rapport à une langue étrangère (en l'occurrence le français), ou même l'impossibilité à intégrer cette langue malgré toutes les qualités qu'elle possède, relève du domaine affectivo-sonore. Car parmi les 173 élèves favorables à la langue française, 138 d'entre eux, soit 79,7%, ont lié leurs arguments aux difficultés phonatoires de la langue française, c'est-à-dire à sa « voix ». Il est important ici d'ajouter que les arguments du domaine affectivo-sonore sont étroitement liés à d'autres facteurs, comme par exemple :

- *les facteurs esthétiques* : « C'est beau de l'écouter ... » / « Beaucoup de beaux mots, de belles chansons... / « Belle pour la prononciation .... » / « Autant il est beau, autant il est difficile car il a beaucoup de règles de prononciation » /
- *les facteurs liés à la langue maternelle* : « Elle est très difficile parce qu'elle a ce "R" qui se prononce différemment. En conséquence, je préfère plutôt le russe qui est plus proche de ma langue maternelle » / « Le "R" dur de la langue italienne m'est beaucoup plus naturel » / « Très difficile, car ses mots s'arrangent et s'articulent différemment » / [...] le savoir que j'ai de ma propre langue ne me servirait point dans l'apprentissage du français » /
- *les facteurs liés aux valeurs identitaires* : « Elle a aussi un accent bizarre et un peu drôle ; je ne sais pas si je serais capable de l'apprendre ». / On doit changer de voix si l'on veut parler cette langue ». / « [...] je n'arrive pas à mémoriser aucun de ces mots. Je ne sais pas pourquoi ». / « [...] ces accents sont difficiles. J'aurais de peine à les prononcer ». / « J'aimerais l'apprendre, mais ce qui me poserait problème c'est l'effort que je dois faire pour prononcer ce "R" bizarre [...] / « [...] pour moi il est important de l'apprendre ».

- *les facteurs culturels* : « Même s'il est très connu pour sa culture, le français est le plus difficile de toutes les langues parce que les Français et les Monténégrins ne s'expriment pas de la même manière ». / « Cette langue est très importante en Europe. La manière française de parler est la plus difficile en Europe ». / « Cela nous gêne, nous les Monténégrins, d'entendre le français ». /

Tous ces facteurs jouent un rôle important dans la formation des attitudes du domaine affectivo-sonore. Pour pouvoir les examiner en profondeur, et les systématiser plus pertinemment, nous y reviendrons plus loin dans notre recherche, afin de les analyser aussi par rapport à certains concepts et explications psychanalytiques.

2) la complexité et les difficultés à l'égard du domaine linguistique du français est aussi un domaine important qui pourrait être motivant ou démotivant au niveau de l'appropriation langagière. Même s'ils se sont déclarés ici favorables à l'apprentissage du français, les élèves, dans les citations qui suivent, ont pourtant ajouté des arguments liés au domaine de complexité de l'orthographe, de la morphologie et de la morphosyntaxe :

27. « Le français a la grammaire la plus difficile au monde ! », (EP, 258, G1),  
28. « Cette langue a beaucoup de mots. Les numéros français sont très intéressants » (EP, 107, G1),  
29. « Le français a beaucoup de mots difficiles à écrire » (EP, 159, G1),  
30. « Cette langue me plaît. Mes parents m'ont pourtant dit de ne pas la choisir parce que la grammaire de la langue française est très compliquée. En plus, ils ne parlent pas cette langue et par conséquent ils ne pourraient pas m'aider avec elle » (EP, 91, G1),  
31. « Il me paraît assez difficile car ses mots s'écrivent à l'inverse » (EP, 265, G1),  
32. « Le français a beaucoup de règles. Cela complique l'apprentissage » (EP, 272, G1),  
33. « C'est une langue difficile car elle a beaucoup de verbes et de règles d'orthographe » (EP, 289, G1),  
34. « Pourquoi dans le français on doit employer devant chaque mot ce « LA » ? Cela m'énerve ! » (EP, 54, G1),  
35. « Quand tu écoutes cette langue, c'est beau. Si tu veux écrire les lettres de cette langue cela devient infernal parce qu'il a beaucoup de tirets qui s'écrivent au-dessus des lettres » (EP, 218, G1),  
36. « Il y a beaucoup d'expressions langagières dans cette langue, ce qui me plaît » (EP, 209, G1),

37. « Ce que j'aime dans cette langue, c'est le sens de la parole » (EP, 167, G1),
38. « Les autres me disent que la grammaire française est très difficile au point que nous ne pouvons pas l'apprendre. Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord avec eux parce que ma sœur étudie le français et elle est une bonne étudiante » (EP, 193, G1),
39. « Beaucoup de mots compliqués en français, c'est ce qui le rend intéressant » (EP, 292, G1),
40. « Cette langue me plaît, mais elle a des mots difficiles et trop lourds » (EP, 244, G1),
41. « La culture française : la beauté ! La langue française : un poids lourd ! » (EP, 169, G1).

Dans la plupart des cas cités ci-dessus, nous ne voyons pas ce qui aurait pu influencer les attitudes des élèves liés aux difficultés linguistiques du français, sauf dans les cas EP, G1 : 91, 193, que nous allons commenter ci-dessous.

Dans les deux premiers cas (EP, 91, G1 et EP, 193, G1), c'est l'influence de la famille qui a joué un rôle dominant dans la formation des attitudes à l'égard du système linguistique du français. Dans le premier cas, l'influence des parents aura pour conséquence une attitude plutôt négative chez l'enfant parce qu'on lui a fait croire que si ses parents ne savent pas parler une langue étrangère, il ne peut pas franchir tout seul les difficultés liées à l'appropriation de cette langue (« Mes parents m'ont pourtant dit de ne pas la choisir parce que la grammaire de la langue française est très compliquée. En plus, ils ne parlent pas cette langue et par conséquent ils ne pourraient pas m'aider avec elle »). Cette attitude des parents peut être étudiée dans un domaine plus large, au niveau de la construction de la personnalité et d'identité de leur enfant, ce qui est très important. Ses parents lui disent implicitement : « Sans nous, tu n'es pas capable d'être autonome. Tu as besoin de nous pour franchir les difficultés. Sans nous tu seras perdu ». Nous dirions que ce souci des parents de protéger toujours l'enfant au sens de ne pas lui laisser la possibilité d'avoir des difficultés et de pouvoir les franchir tout seul est une manière de ne pas vouloir le regarder grandir en tant que personne ; il pourrait être, par ses qualités acquises et son intelligence, au même niveau que ses parents ou même pourrait les dépasser. Cela est parfois difficile d'accepter car les parents pensent que cela diminuera leur "rôle de parents".

Il est normal que les parents conseillent leur enfant afin que celui-ci puisse prendre une bonne décision. Mais l'enfant dont il est question ici n'a pas eu conscience qu'il pouvait choisir et décider tout seul ; il n'a pas été conseillé car il dit : « Les parents m'ont dit de ne pas la choisir ». Ici l'attitude positive de l'enfant « Cette langue me plaît » n'est pas assez forte pour combattre l'attitude imposée par ses parents.

La stratégie concernant la rééducation des attitudes doit, en premier lieu, prendre en considération tous les types de manipulations mentales que les parents peuvent exercer, consciemment ou inconsciemment, sur leurs enfants. Éduquer les parents à surmonter leurs propres limites à l'égard des attitudes sera indispensable ici.

Heureusement, dans le cas EP, 193, G1, nous avons un exemple où l'enfant résiste aux influences de son entourage (« Les autres me disent que la grammaire française est très difficile au point que nous ne pouvons pas l'apprendre »), parce que quelqu'un de son milieu familial, ici sa sœur, parle déjà cette langue, ce qui lui servira de modèle pertinent sur lequel il s'appuiera (« Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord avec eux parce que ma sœur étudie le français et elle est une bonne étudiante »).

Nous avons donc voulu comprendre à travers ces explications le déséquilibre entre le nombre d'élèves qui ont choisi la langue française (15 élèves) comme deuxième langue étrangère et le nombre de ceux qui avaient des attitudes positives à l'égard de cette langue (173 élèves), mais ne l'ont finalement pas choisie.

### **Les trois images principales liées au choix du français repérées dans le *Groupe 1***

Après l'analyse du corpus du *Groupe 1*, nous avons pu extraire trois images principales liées à la « perception » de la langue française.

Avant d'aborder ces trois images, soulignons que la notion d'image est étroitement associée à la manière dont les attitudes et les représentations liées aux langues se génèrent et se reflètent dans la conscience (ainsi que dans l'inconscient) de nos enquêtés. Elles dévoilent comment les enquêtés « voient » une langue, si leur « perception » est dirigée et influencée par le « regard » des autres (famille/école/amis/institutions). C'est pourquoi elles peuvent coïncider dans certains exemples, que nous allons étudier, avec les

stéréotypes, comme le souligne Alén Garabato, (2003) dans son article « Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (galicien) », qui nous a inspirée à employer ici la notion d'*image* d'une langue.

Nous sommes bien consciente que chacun d'entre nous se forge une image plus ou moins idéalisée d'une langue, ce qu'elle est ou ce qu'elle devait être. Ces représentations d'une (des) langue (s), que ce soit la nôtre ou celle des autres, ont, plus ou moins, une influence directe sur nos comportements, nos manières d'apprendre, d'enseigner et se reflètent aussi sur la manière de « percevoir » les locuteurs de ces langues<sup>11</sup>. C'est pourquoi la question de l'image des langues est liée à la manière dont nous nous positionnons, en tant que sujets ou en tant que groupes, face à d'autres langues, groupes et cultures<sup>12</sup>.

Revenons maintenant aux trois images principales liées à la langue/culture françaises.

*Premièrement*, nous devons constater que la plupart des réponses (79%) concernant le choix ou le rejet de la langue française chez les élèves se réfèrent à la « voix » mais aussi au « rythme » de la langue française. Les exemples suivants montrent que les affects (amour/haine/plaisir/refus) liés à cette image sont évidents :

42. « C'est la plus belle langue que j'aie jamais entendue. Elle est pleine de mots tendres. Pour moi, cette langue est dotée d'un pouvoir » (EP, 304, G1),

43. « Le français a ce "R" bizarre. Je ne l'aime pas à cause de ce "R" qui est tout à fait différent de notre "R" » (EP, 146, G1),

44. « Le français c'est la langue des chats. Ils ronronnent comme les chats avec ce « R » bizarre. Cela ne me plaît pas » (EP, 72, G1),

45. « C'est une langue qui repose la gorge lorsque tu la parles » (EP, 290, G1),

46. « Je ne l'ai pas choisi. Je hais le français. Leur accent m'énerve » (EP, 65, G1),

47. « On prononce les mots français en souriant » (EP, 225, G1),

---

<sup>11</sup> Nous nous appuyons ici sur un article de Matthey (éd.), « Les langues et leurs images », IRDP & Editions L.E.P., Neuchâtel & Lausanne, 1997, disponible sur le site Internet [https://www.irdp.ch/data/secure/2211/document/Call\\_Imagedeslangues.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/2211/document/Call_Imagedeslangues.pdf) traitant la notion d'image des langues.

<sup>12</sup> Ibid.

48. « Il y a beaucoup de mots étranges en français. Je ne peux pas l'apprendre car je dois changer de voix » (EP, 12, G1),
49. « C'est une langue qui a un bel accent. C'est la langue de l'amour et de la beauté de l'esprit humain » (EP, 102, G1),
50. « Les lettres françaises sont douces tandis que les lettres des autres langues sont plutôt dures. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi cette langue » (EP, 211, G1),
51. « J'aime leur accent » (EP, 66, G1),
52. « Ce qui est beau dans cette langue, ce sont les mots et leur sonorité » (EP, 220, G1),
53. « Il me plaît car il a une prononciation bizarre, c'est pourquoi il est unique. Je l'ai choisi à cause de cela. Rares sont ceux qui peuvent l'apprendre » (EP, 120, G1),
54. « Ce que je n'aime pas dans la langue française, ce sont les Français. Ils parlent trop vite ! » (EP, 57, G1),
55. « C'est une langue magnifique qui vient d'un pays magnifique. Les Français prononcent cette langue avec beaucoup d'amour » (EP, 33, G1),
56. « C'est la langue la plus difficile. Mon père dit que les Français aiment manger les mots comme s'ils avaient toujours faim tandis que les Italiens prononcent clairement les mots » (EP, 88, G1),
57. « Le français me plaît. Les Français sont des gens pleins d'émotions. Ils sourient toujours. Quand j'étais chez ma tante en France, j'ai vu que les Français se faisaient très souvent la bise. » (EP, 94, G1).

Les notions qui se regroupent autour du « corps sonore » de la langue française et qui le désignent sont ambivalentes, c'est-à-dire qu'elles expriment l'attrait ou le refus vis-à-vis de cette langue :

a) « des mots tendres [...] dotés d'un pouvoir » / « cette langue repose la gorge » / « on prononce les mots français en souriant » / « les lettres françaises sont douces » / « langue qui a un bel accent ».

Nous voyons ici que la « beauté » de la langue française réside avant tout dans « sa sonorité » (EP, 220, G1). Ces « mots tendres », ces lettres « douces », qu'on prononce en « souriant », font qu'on a l'impression de *reposer la gorge* en les articulant.

b) « je ne l'aime pas à cause de ce "R" bizarre qui est tout à fait différent de notre "R" » / « Leur accent m'énerve » / « [...] beaucoup de mots étranges. Je ne peux pas l'apprendre parce que je dois changer de voix ».

C'est ici la caractéristique de certains sons liés au français, comme par exemple le son "R", puis « les mots étranges » et « l'accent » qui rendent cette langue « bizarre », *énervante*, et pas acceptable pour la prononciation, car elle exige aussi, entre autres, qu'on « change de voix ».

Mentionnons également que la notion de plaisir ou celle de déplaisir envers la mélodie de la langue française est ici concrétisée dans trois segments importants, à savoir :

*L'amour ou le mépris des personnes parlant cette langue* (« Les Français mangent les mots » / « ils parlent trop vite » / « Les Français sont les gens pleins d'émotions. Ils sourient toujours » / « Ils ronronnent comme les chats » / Les Français prononcent cette langue avec beaucoup d'amour ») pourraient représenter des stéréotypes. Nous nous référons ici à la notion de stéréotype donnée par Alén Garabato (2003 :13) qui affirme que :

« le stéréotype est un type de représentation la plus réductrice de la réalité. Ruth Assy l'a défini comme le « prêt-à-porter de l'esprit » (Assy, 1991 : 9). C'est l'image préconçue<sup>13</sup> que nous avons de la réalité et qui nous permet le mieux d'appréhender le quotidien et de donner un sens au monde qui nous entoure ».

D'un autre côté, les recherches menées dans le domaine de la psychanalyse nous montrent que « l'amour ou la haine des langues seraient comparables à l'amour ou à la haine envers une personne : échappant à la logique rationnelle et répondant à la logique libidinale » (Atienza et Riaño, 2004 : 55). Cela signifierait que, comme dans le cas de l'amour éprouvé envers un être humain, les qualités ou les défauts qui devraient les caractériser ne leur appartiendraient pas à proprement parler. Ils seraient, au contraire, un effet de transfert (*Ibid.*, 2004 : 55). Atienza et Riaño (2004 : 23-66) ajoutent aussi que :

« Quelque chose du passé du sujet se ferait présent au contact de la matière sonore de la langue avec un résultat bouleversant. C'est du signe – positif ou négatif – de ce bouleversement – dont les racines seraient à trouver dans des expériences très primitives, fondatrices du sujet, liées peut-être à l'étape polylangue. [...] Les signifiants particuliers de la langue étrangère auraient la capacité d'évoquer des

---

<sup>13</sup> C'est nous qui soulignons.

expériences psychiques – positives ou négatives – lointaines, celles de l'époque où les interactions avec l'entourage, avec la mère en particulier, étaient médiatisées par le langage prélinguistique où les sons de toutes les langues étaient prononcés ».

Autrement dit, les affects et les émotions que les sujets enquêtés témoignent au contact des langues étrangères et qui expliqueraient leurs attitudes positives ou négatives envers une certaine langue et envers ceux qui la parlent, proviennent de leur propre passé inconscient qui se réalise lors de ce contact. N'oublions pas que l'origine des affects est dans la structure inconsciente des sujets.

2. *L'amour de la culture française* (« J'ai choisi cette langue, car j'aimerais la parler couramment un jour. J'aimerais être comme les Français. Les Français ont une culture riche » EP, 32, G1). Il est possible, de nouveau, d'observer ce phénomène de fascination ou de séduction envers la culture de l'autre à la lumière des recherches psychanalytiques. Plus précisément, la langue-culture étrangère pourrait offrir au sujet apprenant la promesse d'une complétude non réalisable dans la langue-culture maternelle. A travers la langue-culture étrangère peuvent être vécues des expériences que l'on n'a pas pu vivre dans le code culturel maternel. En se référant de nouveau à Atienza et Riaño (2004 : 57), nous pouvons constater que

« la passion pour la culture de l'autre, pourrait être une passion de soi, passion de ce que l'on découvre de soi par l'effet de cette autre culture. Evidemment, la culture de l'autre est une culture autre et dans cette mesure, elle permet des vécus autres aussi ».

3. *L'imaginaire de la langue étrangère et les métaphores* : le fait d'apprendre une langue étrangère pourrait permettre à un sujet une place symbolique, grâce à la langue (Anderson, 2003), et il y a là l'attente d'obtenir quelque chose de gratifiant, comme nous l'avons déjà souligné. C'est pourquoi le sujet peut se poser la question suivante : *Quelle place idéale aurais-je avec cette langue autre ?* Nous avons extrait, à partir des réponses du *Groupe 1*, les différents exemples où la langue française a été décrite par des métaphores :

58. « C'est une langue très dangereuse ! » (EP, 93, G1),  
59. « Elle...C'est quelque chose comme un jouet ou une personne » (EP, 03, G1),  
60. « Cette langue peut embellir l'esprit de celui qui l'apprend » (EP, 243, G1),  
61. « Elle est très honnête » (EP, 7, 61),  
62. « La langue française est très aérienne » (EP, 31, G1),  
63. « Cette langue n'a pas de mots grossiers, ce qui me plaît beaucoup » (EP, 74, G1),  
64. « C'est une langue enchevêtrée, belle pour la prononciation » (EP, 235, G1),  
65. « Le français : que des bêtises ! » (EP, 108, G1),  
66. « Ce n'est pas une bonne langue. Elle n'est pas faite pour moi » (EP, 79, G1),  
67. « C'est une langue horrible et laide ! » (EP, 193, G1),  
68. « C'est une langue des dames. Une vieille langue. Je l'ai choisie pour ces raisons » (EP, 148, G1),  
69. « La langue française est une langue très élégante et féminine, c'est pourquoi je l'ai choisie. J'ai l'impression que je deviens une autre personne. Quand les autres m'entendent parler français ils me regardent avec beaucoup plus de respect » (EP, 241, G1).

On s'aperçoit tout de suite que cette notion de l'imaginaire<sup>14</sup> d'une langue touche non seulement l'identité mais aussi la construction de l'altérité. Pourquoi l'altérité ? D'abord, parce que parler une langue étrangère provoque inévitablement des transformations chez le sujet apprenant. On est contraint, d'une certaine manière, de changer de voix, c'est-à-dire d'exercer sa bouche à prononcer des sons différents, ainsi que d'affronter les pertes de repères inhérentes au passage d'un système linguistique à un autre. Comme le souligne Anderson (2003 : 350), « apprendre suppose de prendre en soi, d'introjecter l'objet de la connaissance, opération dont le prototype corporel est l'incorporation sur le mode oral ».

C'est pourquoi il y a des langues que l'on envisage d'apprendre et dont on peut accepter les transformations qu'elles

---

<sup>14</sup> Dans quelques exemples cités ci-dessus (par ex. EP, 148, G1 et EP, 241, G1) la langue française est personnifiée. Elle ressemble à une femme. Nous avons les adjectifs qui nous indiquent cela : « féminine », « élégante », « la langue des dames ». J.-M. Prieur (2005 :135, 202) parle de la figure de « femme-langue ».

exigent, on peut s'y identifier (« Tu dois aimer cette langue pour pouvoir l'apprendre » EP, 29, G1/ « Cette belle prononciation a une forte influence sur moi, c'est pourquoi je mémorise facilement et rapidement cette langue » EP, 288, G1), et d'autres dont nous excluons même la possibilité (« Le français - c'est une langue très appréciée dans le monde entier et je sais qu'elle est très utile. Je ne l'aime pas quand même. Je ne pourrais l'apprendre » EP, 23, G1 / « C'est une langue incompréhensible. Il n'y a rien ce qui me plaît dans cette langue » EP, 121, G1 / « Je ne me suis jamais connu avec la langue française » EP, 171, G1). Finalement, on peut constater que « chaque individu construit son idéal du moi d'après les modèles les plus divers » (Freud, 1970 : 157). L'un de ces modèles, nous ajouterons, pourraient être les relations imaginaires aux langues.

La deuxième image importante, liée à la perception de langue française chez le *Groupe 1*, est celle de l'épanouissement personnel. Une autre langue peut nous procurer une image très valorisée de nous-mêmes. A côté de cette image idéale, que peut nous procurer la langue étrangère, il y a aussi un aspect « utilitaire » lié aux langues, en l'occurrence le français qui se positionne bien *sur le marché linguistique* (« Je veux être un guide touristique en français » EP, 45, G1/ « Je pense que j'ai bien fait de choisir la langue française parce qu'elle est très utile. Elle occupe la deuxième place au monde » EP, 11, G1/ « La langue française est très appréciée dans le monde parce qu'il y a beaucoup de gens qui l'utilisent pour communiquer » EP, 181, G1). A ce propos Alén Garabato (2003 : 9) ajoute que :

« le futur apprenant d'une langue est conditionné par tous ces critères ; sur *le marché linguistique*<sup>15</sup> sera plus cotée la langue dont l'image répond mieux à ces questions : est-ce une langue qui donne accès à un travail ? Ses locuteurs ont-ils un niveau social et un pouvoir économique attractifs ? ».

Mentionnons que 62% de réponses obtenues de la part des enquêtés étaient liées à l'image mentionnée, mais également que les réponses concernant le profit personnel s'entremêlaient, dans la plupart des cas, aux réponses liées à l'image sonore de la langue.

---

<sup>15</sup> Alén Garabato (2003 : 9) emprunte ici cette notion à Bourdieu (« Vous avez dit populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, mars, 1983 : 102-103) mais avec un sens légèrement différent.

La troisième image concernant la motivation de l'apprentissage du français qui nous semble importante à citer est celle liée à la réalisation de voyages à l'étranger (21%). (« Ce qui me motive le plus à apprendre à parler français, c'est le rêve de visiter Paris et de voir la Tour Eiffel. J'aimerais y vivre un jour » EP, 194, G1/ « J'adore voyager. Je voudrais visiter Paris. C'est pourquoi j'apprends le français » EP, 135, G1). Il est intéressant ici de constater que, quand il s'agit de la perception des images liées à la langue française, ce thème de *voyage* occupe la troisième position (la première étant celle liée à la « voix » et au rythme).

### Conclusion

A travers la présente recherche nous avons pu constater que nos idées sur une langue commencent à se former à partir de la perception de sa « voix ». Cette voix, comme on vient de le voir à travers les exemples cités, porte en elle plusieurs inscriptions, d'abord affectives, ensuite culturelles, et aussi esthétiques et linguistiques, grâce auxquelles se forment des réseaux très complexes d'associations diverses dans lesquelles se génèrent les images qui sont à l'origine de la création des idées qui se regroupent en une attitude (ainsi qu'en une représentation). Celle-ci est, bien sûr, conditionnée aussi par d'autres facteurs complémentaires et importants, et qui sont d'ordre personnel, familial et scolaire.

Quant aux attitudes liées à la langue française, il a été intéressant de constater que c'est premièrement par rapport à son image sonore que les élèves du *Groupe 1* ont réagi en éprouvant le sentiment du plaisir ou celui du déplaisir, de l'attrait ou du refus. Nous avons pu voir aussi que différentes composantes ont été extraites ici par rapport à la « voix » de la langue française, lesquelles peuvent contrecarrer le désir de l'apprendre. D'une manière plus concrète, on a pu discerner les quatre composantes étroitement liées aux difficultés éprouvées devant les sons du français (le son qui a été le plus commenté étant le son « R »), à savoir : la composante esthétique, identitaire, culturelle, et celle du rapport avec la langue maternelle. Parallèlement à ces difficultés d'origine affectivo-sonore, nous avons discerné aussi des difficultés au niveau de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe liées au français.

Nous avons aussi analysé les différents rapports de nos enquêtés à l'égard de la langue/culture françaises à l'aide de trois

images centrales qui s'entremêlaient l'une avec l'autre. Ainsi en avons-nous examiné les différents aspects, en commençant par celui lié à la voix dont les composantes étaient :

- l'amour ou le mépris des personnes parlant cette langue,
- l'amour de la culture française,
- l'imaginaire des langues étrangères et les métaphores.

Les deux autres aspects, l'épanouissement personnel et la réalisation des voyages, ont complété pertinemment l'importance du premier.

Il nous a été très important d'étudier ici les sources de la motivation vis-à-vis de la langue/culture françaises, parce que, selon nous, la motivation est directement liée à la structuration des attitudes positives ou négatives vis-à-vis des langues étrangères. Si une langue nous donne la possibilité de projeter une image valorisée de nous-même dans l'avenir, c'est-à-dire si elle est la source d'innombrables possibilités qui peuvent enrichir notre esprit, nous allons construire des attitudes positives vis-à-vis de cette langue.

Au contraire, on ne peut pas lui conférer du sens, et on va, en créant des attitudes négatives envers elle, la rejeter du côté de l'impossibilité de l'apprendre.

### **Références bibliographiques**

- Ajzen, Icek. *Attitudes, personality and behavior*. New York: Mc Graw-Hill Education, 2005.
- Anderson, Patrick. "De la langue originaire à la langue de l'autre." *Ela. Études de linguistique appliquée* 131.3 (2003): 343-356.
- Arnold, Jane. "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?." *Ela. Études de linguistique appliquée* 144.4 (2006): 407-425.
- Atienza, José Luis. "L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères." *Ela. Études de linguistique appliquée* 131.3 (2003): 305-328.
- Atienza, José Luis et Xosé-Anton G. Riaño. "Attitudes linguistiques et incidents critiques." *Traverses - Impensés de la linguistique* 6 (2004): 23-66.
- Atienza, José Luis. "Les représentations culturelles d'étudiants étrangers." *Ela. Études de linguistique appliquée* 144.4 (2006): 465-483.
- De Singly, François. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin, 2012.
- Garabato, M. Carmen Alén. "Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (galicien)." *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*:

- enquêtes et analyses*. Eds. Carmen Alén M. Garabato, Nathalie Auger, Patricia Gardies and Eva Kotul. Paris : L'Harmattan, 2003.
- Jovanović, Ivona et Isidora Milivojević. "La situation et l'image du français dans le système éducatif monténégrin." *La langue et la littérature à l'épreuve du temps: Actes du IIe colloque international / DEAF 2 (Dire, Écrire, Agir en Français), (8-9 XI 2013)*. Eds. Katarina Melić, Tijana Ašić, Biljana Tešanović, Nikola Bjelić and Milana Dodig. Kragujevac: Faculté des Lettres et des Arts, Université de Kragujevac, 2013.
- Lasagabaster, David. "Les attitudes linguistiques : un état des lieux." *Ela. Études de linguistique appliquée* 144.4 (2006): 393-406.
- Matthey, Marinette, eds. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: Inst. Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1997.
- Prieur, Jean-Marie. *Linguistique barbare*. Montpellier: LACIS, Langues en contact et incidences subjectives, Série Langages et Cultures, Publications de l'Université Montpellier III, 2005.
- Riaño, Xosé-Anton G. "Les attitudes linguistiques chez de jeunes adolescents dans la Principauté des Asturies." *Ela. Études de linguistique appliquée* 144.4 (2006): 465-483.
- Schneiderman, Eta. "An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children." *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 33.1 (1976): 59-72.