



---

## Les représentations de parents sur l'enseignement précoce des langues étrangères

### Parents' representations about early teaching of foreign languages

Hassane MISSOUM BENZIANE <sup>1</sup>

Université Hassiba Benbouali de Chlef | Algérie  
missoum63@yahoo.fr

Hakim BENFERHAT

Université Ibn Khaldoun de Tiaret | Algérie  
hakimbenferhat@hotmail.fr

**Résumé :** De nombreux établissements préscolaires intègrent l'enseignement des langues étrangères dès la petite enfance pour se rendre plus attractifs et répondre à une demande sociétale croissante. Cette initiative, bien qu'onéreuse, est accueillie favorablement par les parents, qui choisissent les formations en fonction de leurs capacités financières. Les parents voient dans cet apprentissage un investissement pour l'avenir de leurs enfants, leur offrant ainsi des compétences linguistiques précoces et ouvrant des opportunités futures. Les établissements, quant à eux, cherchent à se démarquer en proposant des programmes innovants et adaptés aux attentes parentales. L'objectif de l'étude est donc d'examiner en profondeur ces représentations parentales afin de mieux comprendre les motivations derrière le choix d'un enseignement précoce des langues étrangères et d'identifier les critères qui influencent ces décisions.

**Mots-clés :** apprentissage précoce, langues étrangères, représentations linguistiques, parents.

**Abstract:** Many preschool institutions integrate foreign language teaching from early childhood to become more attractive and meet the growing societal demand. This initiative, although costly, is well received by parents, who choose programs based on their financial capacity. Parents see this learning as an investment in their children's future, providing them with early language skills and opening up future opportunities. Institutions, on their part, aim to stand out by offering innovative programs tailored to parental expectations. The goal of the study is therefore to thoroughly examine these parental perceptions to better understand the motivations behind the choice of early foreign language education and to identify the criteria influencing these decisions.

**Keywords:** early learning, foreign languages, linguistic representations, parents



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : HASSANE MISSOUM BENZIANE | missoum63@yahoo.fr.

Delors détermine, dans le texte « L'éducation cache un trésor » (Delors, 1996), quatre actions majeures qu'il incombe à l'éducation de mener dans le futur : savoir connaître, savoir faire, savoir être et savoir vivre ensemble. Se porter à la rencontre de l'ensemble de ces savoirs requiert, nous semble-t-il, qu'un intérêt soit porté à l'éducation aux langues. Car le savoir, quel que soit le domaine dont il ressort, s'exprime toujours à travers une langue. Celle-ci en est, en effet, la principale voire l'unique vectrice. De plus le savoir n'est pas le produit propre d'une seule langue et ce même si la langue anglaise se taille la grande part de cette production et s'impose en conséquence comme une lingua franca. Se pose ainsi la nécessité d'apprendre les langues. Il ne s'agit pas de s'ouvrir uniquement aux langues dites de grande diffusion telles que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol mais également aux langues régionales et à celles des minorités.

L'Algérie n'est pas restée, à l'instar d'autres pays de par le monde, en retrait de cet intérêt pour les langues. Une implication que dénote d'ailleurs l'introduction de la loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008 dont la teneur est scandée par la volonté de permettre, d'une part, aux apprenants algériens de jeter des ponts avec la pensée universelle et de favoriser, d'autre part, une ouverture aux échanges culturels et civilisationnels avec d'autres sociétés. Pour se mettre concurremment au diapason de la pensée universelle et assurer un cadre expédient à l'ouverture aux autres, il est fait par l'entremise de cette loi la part belle à l'enseignement des langues aussi bien locales qu'étrangères. S'agissant de l'enseignement des langues étrangères, l'article 2 de la loi susmentionnée énonce que l'école doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ».

Cette ferveur relative à l'enseignement des langues étrangères, dont la loi d'orientation s'est faite l'écho, s'est semble-t-il répercutée sur une large frange de la société. Nous avons, en effet, relevé que certains parents ont propension à s'orienter, pour l'éducation de leurs enfants, vers des établissements préscolaires incluant cet enseignement dans leurs programmes au détriment de ceux qui n'en présentent pas. Les parents démunis optent, pour leur part, pour des cours particuliers attendu que le coût reste, comparativement à celui pratiqué dans le préscolaire, réduit et demeure en conséquence à la portée de leurs bourses. Interpellés par cet engouement pour les langues étrangères-, un engouement qu'il est d'ailleurs difficile d'assimiler à un épiphénomène-, nous nous sommes donc préoccupés du décelement des représentations des parents en rapport avec l'enseignement précoce des langues étrangères.

## **1. Contexte de la recherche**

Dans cette section, nous allons passer en revue les différents facteurs ayant concouru à la mise en branle de cette recherche. Aussi gageons-nous que l'esquisse de cette toile fond constitue une condition sine qua none ; celle-ci est susceptible, en effet, d'apporter davantage d'éclairage à notre recherche.

### **1.1. La réforme scolaire de 2003 : passage du monolinguisme au bi/plurilinguisme**

Piédalissant un monolinguisme de jure, l'école algérienne s'est, pour diverses raisons, abstenue de s'ouvrir aux langues autres que la langue de scolarisation. La piédalisation

très marquée à l'endroit de cette langue de scolarisation s'origine, dans le contexte algérien, à des raisons essentiellement politiques. Il est en effet incombé à ladite langue, par référence au principe « un pays, une langue », de tenir le rôle de ciment national. La politique linguistique adoptée par le pays se marque conséquemment par une proscription des langues de première socialisation de la sphère de l'école : en conformité avec cette proscription, la communication à l'intérieur de la classe est effectuée, pour lors, exclusivement au moyen de l'arabe standard. Les jeunes apprenants sont de fait, eu égard à cette confrontation à cet unilinguisme, placés dans la situation de bilinguisme soustractif. Or l'inscription dans ce bilinguisme n'est pas sans susciter, notent certains chercheurs (Cummins, 2007, Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) chez le jeune apprenant des effets néfastes sur le plan cognitif mais également affectif.

Avec la refonte du système éducatif initiée en 2003, il est accordé prédilection à l'approche par les compétences, comme cadre de référence théorique, en vue d'insuffler une nouvelle dynamique à une école décriée. Le constructivisme, théorie d'apprentissage sous-tendant l'approche par les compétences, promeut une conception nouvelle du jeune apprenant. Cette dernière est en effet tout au rebours de celle mise en avant par le béhaviorisme : le jeune apprenant cesse, en effet, d'être assimilé à une page vierge ; il s'agit d'ores d'un sujet-apprenant arrivant à l'école avec ses propres connaissances. La prise en compte des connaissances antérieures du jeune apprenant s'est corollairement répercutée sur son répertoire langagier : autrefois négligé, ce dernier se trouve aujourd'hui au centre de toutes les intentions. L'article 4 de la loi d'orientation de 2010, n°77/0.0.3/ 10) portant sur le recours à la traduction dans l'enseignement des langues vient donner, d'une part, la pleine mesure de la grande importance dévolue aux langues déjà-là<sup>2</sup> et entériner, d'autre part, le passage d'une didactique du monolinguisme à une didactique du plurilinguisme. Camper l'enseignement des langues dans une didactique du plurilinguisme est assimilé, sur le plan épistémologique, par certains chercheurs non seulement à un passage mais davantage à une rupture avec le paradigme monolingue.

### **1.1.1. De la langue étrangère aux langues étrangères dans l'enseignement primaire**

Durant soixante ans (1962- 2022), l'enseignement des langues étrangères (LE) s'est circonscrit, au cycle primaire, au seul enseignement de la langue française. Cette exclusivité, dont fait l'objet l'enseignement du français, intervient précocement ; en effet, elle prend effet dès l'entame de la troisième année dudit cycle. De cette introduction précoce, il est escompté un développement pérenne, chez les jeunes apprenants, de compétences de communication à l'oral (écoute/parole) comme à l'écrit (lecture/écriture). Cette installation de compétences durables s'effectuera, explique la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (2008), « par l'entremise de situations authentiques de communication et de résolution de problèmes [et ce dans le dessein de

---

<sup>2</sup> Ce déjà-là est présenté, explique Diana-Lee SIMON, sous différentes dénominations. Il est question, selon les promoteurs respectifs, de cette notion de « biographies linguistiques » (Vanden Avenne, 2004), « approche biographique » (Molinié, 2002 et 2004,2011), « itinéraires biographiques », « fragments biographiques » (Lambert, 2005). Insistant sur le processus, C. Perregaux (2002,2006 et 2007) préfère pour sa part, ajoute Diana-Lee SIMON, l'emploi d'« (auto)biographie langagière», d'« autobiographe/biographe» et de «biographé». Il est insisté au moyen de ces différentes dénominations sur le fait que la personnalité propre de chaque apprenant constituait un ingrédient au moins aussi important dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère que l'analyse de la langue elle-même. (Porcher, 2013 : 17)

rendre ces jeunes apprenants] aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».

L'exclusivité ayant bénéficié, des années durant, à la langue française dans le cycle primaire est cependant assise sur la sellette ; il lui est, en effet, fait grief de son inaptitude à faire accéder les jeunes générations au monde de demain. Monde lequel se marque, est-il à souligner, par le sceau de la ruée vers la maîtrise des nouvelles technologies. Aussi est-il prêté aux hautes instances politiques du pays, dans le souci de pallier cette inaptitude, une intention de procéder à une révision de l'enseignement des langues étrangères ; la presse algérienne s'est pour lors fait l'écho de vellétés de substitution du français par l'anglais. La rentrée scolaire 2022-2023 est venue dissiper toutes les conjectures ; elle a surtout, en effet, participé à désavouer les allégations faisant état de la mise sous le boisseau, dans le cycle primaire, de l'enseignement du français.

Le paysage de l'enseignement des langues étrangères au cycle primaire s'est certes ostensiblement modifié mais en comptant toutefois avec le français. Celui-ci s'est en effet, d'un côté maintenu, d'un autre, néanmoins, le glas de son exclusivité a sonné. L'enseignement du français se devait dorénavant de composer avec celui de l'anglais. Alors que certains perçoivent cette décision comme une avancée positive, mettant en avant les opportunités d'apprentissage et d'ouverture internationale qu'elle offre, d'autres la critiquent sévèrement dans la mesure où elle, selon eux, accentue les défis déjà présents dans le système éducatif au niveau de ce palier. L'éducation bilingue et le lot de controverse qu'elle suscite n'est pas le propre de l'Algérie ; dans un ouvrage intitulé *Under Attack : The Case Against Bilingual Education*, Krashen (1996) explique que l'introduction d'une telle éducation a, de tout temps, constitué un sujet de discorde (Baker, 2011; Cummins, 2007; Genesee, Paradis et Crago, 2004) donnant lieu ce faisant à des débats enflammés entre partisans et opposants. Témoigne de cette discorde, ajoute Hamers (2005), une recension de la littérature consacrée à la question du bilinguisme ; il est insisté dans certaines recherches empiriques, note le chercheur, sur les retombées positives du bilinguisme chez l'enfant tandis que d'autres, tout à l'opposé, s'attardent sur ses effets négatifs.

Nous avons vu que le français ne constitue plus, désormais, la seule langue étrangère enseignée à l'école primaire ; les jeunes enfants doivent, conséquemment à ce changement, apprendre concurremment le français et l'anglais. La réussite de cet apprentissage est liée à de nombreux facteurs, que nous comptons broser mais à grands traits. Une présentation détaillée va toutefois concerner, dans notre cadre théorique, la notion de représentation et quelques autres notions qui lui sont connexes.

### 1.1.2. L'éducation préscolaire

Après le temps des vaches maigres<sup>3</sup> consécutif au versement des moyens humains et matériels, dont dépendait son fonctionnement, au profit de l'enseignement obligatoire, l'éducation préscolaire a peu à peu renoué avec celui des vaches grasses. Il n'est pas, notons-le, dans notre intention de tracer la chronogénèse de cet intérêt qu'il est

<sup>3</sup> L'enseignement préscolaire avait cours après l'indépendance de l'Algérie ; celui-ci était échu aux mosquées (kuttabs et écoles coraniques). L'enseignement, qui y était donné, était axé sur la lecture, l'écriture et surtout la mémorisation de versets coraniques. Trois années après l'indépendance, plus exactement le 23 septembre 1965, l'éducation préscolaire est laissée, par arrêté ministériel, de côté

actuellement porté à l'éducation préscolaire, ni d'ailleurs de nous attarder sur l'expansion considérable de son réseau infrastructurel. Notre préoccupation est d'être, davantage, au clair avec les causes sous-jacentes à cet intérêt. Car une telle compréhension est susceptible, - nous supposons que ces causes constituent l'expression des points de vue ou d'attitudes<sup>4</sup> aussi bien de l'institution que des parents envers la préscolarisation-, de nous prédisposer à démêler quelque peu l'écheveau des représentations et, incidemment, nous dispose à répondre à notre question de recherche. Le préscolaire recouvre, selon Aicha Benamar, diverses institutions<sup>5</sup> d'accueil. Une diversité qu'elle lie, d'ailleurs, à la diversité des situations locales, des intentions des décideurs, des idéologies qui orientent ces intentions et des moyens financiers disponibles. (Benamar, 92 : 2010).

Il appert de la documentation, qu'il nous a été donné de consulter, que la mission première dévolue à l'éducation/enseignement<sup>6</sup> préscolaire consiste dans la préparation des enfants à l'école primaire. Il est insisté pour ce faire sur la socialisation de l'enfant, d'une part, et sur son éducation/enseignement, d'autre part. Il s'agit ainsi d'un enseignement sous-tendu par le souci d'assurer, à l'enfant, un développement harmonieux. Une harmonie qui transparait, d'ailleurs, dans la prise en charge de l'enfant dans sa globalité ; il est, en effet, porté attention concurremment aux aspects physique, intellectuel, affectif, esthétique, moral, social et religieux. Il est veillé autant que faire se peut à ce que les aspects susmentionnés, appréhendés comme d'égale importance, soient simultanément développés. L'enfant est accompagné, à travers une large palette d'activités, dans son développement global ; il apprend tour à tour à :

- prendre soin de sa santé physique et mentale ;
- se mettre à la disposition des autres et travailler en groupe ;
- cultiver son autonomie et son indépendance moyennant une implication dans des projets personnels ;
- s'initier aux diverses formes d'expression artistique (peinture, musique, théâtre, chant...etc.) ;
- témoigner du respect à l'endroit des symboles du pays et consolider une éducation religieuse déjà entamée dans le giron familial (mémorisation intégrale de sourates et de hadiths) ;
- s'initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

Il est à noter que la langue d'enseignement privilégiée reste, du moins dans les structures sous autorité du service public, la langue arabe.

### 1.1.2.1. Le préscolaire privé

<sup>4</sup> La notion d'attitude sera amplement développée dans notre cadre de référence.

<sup>5</sup> Ces institutions sont distinguées au regard des tutelles qui les dirigent. Sont rattachées au ministère de l'Éducation nationale, classes enfantines ou classes préparatoires, aux collectivités locales et entreprises, jardins d'enfants, au secteur privé, écoles ou classe maternelles, au secteur des affaires religieuses, classes ou écoles coraniques.

<sup>6</sup> Il est reproché aux concepteurs de la réforme un usage indifférencié des notions « d'enseignement/éducation préscolaire » et « d'enseignant/éducateur ». De cette indifférenciation a découlé une indissociation, qu'il est nécessaire, note Aicha Benamar, d'établir, du préscolaire du préparatoire. De ce flottement voire de ce flou conceptuel l'enseignement a pris, estime l'auteur, le pas sur l'éducation laquelle est censée être, dans le cas de la petite enfance, première. En faisant fond sur les exercices systématiques de type scolaire et ce dans l'intention de faire accéder l'enfant au savoir, estime Nouria Benghabrit-Remaoune, le préscolaire n'assume pas les fonctions qui sont les siennes et s'assimile davantage à l'école primaire ou à tout le moins à une première année du cycle de base. Pour cet article, nous appréhendons les notions d'enseignement et d'éducation comme des synonymes et sont donc interchangeables.

Le taux de fréquentation du préscolaire s'est, note Aïcha Benamar, considérablement accru. Un accroissement de fréquentation que sous-tend une multiplication des structures d'accueil notamment celles liées au secteur privé. Présent timidement dès l'année 2000, le secteur de l'enseignement privé s'est, sous l'impulsion de la loi d'orientation de 2008, ostensiblement intensifié. Du fait de son assimilation à un enseignement de qualité, ledit secteur a gagné, dans les grandes métropoles, en attractivité tant et si bien que plusieurs écoles préscolaires, relève Aïcha Benamar, peuvent exister dans un même quartier. L'enseignement privé, en Algérie, couvre les quatre cycles en l'occurrence préscolaire, primaire, moyen et enfin secondaire. La clientèle s'orientant vers les établissements privés argue, avons-nous avancé, de la qualité de l'enseignement dispensé. Mais pas seulement... Comme les groupes-classes des écoles privées ne sont pas, à l'inverse des écoles publiques, surchargées ; il n'est point étonnant, tout bien considéré, que les résultats des élèves soient meilleurs. Mettre ces bons résultats sur le compte exclusif du cadre propice (classes réduites, corps enseignant qualifié, suivi personnalisé) dont dispose l'élève nous paraît cependant à plus d'un titre réducteur. Nous concédons à ce cadre qu'il participe dans la qualité des apprentissages, mais en partie seulement. Certains avancent que les bons résultats enregistrés par les écoles privées trouvent davantage leur origine dans le milieu favorisé des élèves. La réussite scolaire est dépendante de l'action coordonnée de trois acteurs : les parents, les enseignants et les élèves. Il est à noter que, dans le cas des écoles privées, l'implication des parents dans les études de leurs enfants reste très prégnante. Cette implication s'origine, supposons-nous, à deux causes principales :

- les écoles privées, à l'inverse des écoles publiques, sont payantes ; les parents sont conséquemment, dans ce cas, enclins à davantage s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Par investissement, il est entendu une assistance financière mais également un suivi du travail scolaire. Comme tout investissement a pour corollaire un retour d'investissement, aussi les parents escomptent-ils que ce dernier soit considérable en matière d'apprentissage et de développement de compétences ;
- les parents sont les véritables architectes de la scolarité de leurs enfants ; et ceci se vérifie davantage concernant la scolarisation dans le secteur privé. Le choix de la scolarisation dans le privé est l'œuvre des parents. Et il en est de même pour le cursus scolaire, par référence à la théorie des inégalités des chances de Raymond Boudon. Expliquer grossièrement, l'idée défendue au travers de ladite théorie peut être ainsi énoncée: les parents déploient des stratégies scolaires au regard d'un calcul coût/avantages. Cette théorie se traduit dans les faits par une inclination, chez les parents issus de milieux aisés et qui, de plus, ont des diplômes élevés, à choisir pour leurs enfants un cursus long et prestigieux et ceci dans le but de les amener à un niveau scolaire égal au leur ou qui le dépasse.

Nous avons, précédemment, concédé que la prédilection dont bénéficie les établissements privés auprès des classes favorisées était certes motivée par le souci d'une formation de qualité mais pas seulement. Cette classe sociale ne disconvient pas que l'enseignement privé est de qualité. Ceci est une certitude. Mais elle regarde cependant cette qualité comme une subséquence de la langue d'enseignement. Et ceci est une conviction. En faisant fond sur les établissements privés, les ménages aisés expriment leur attachement à cette langue ; celle-ci est en effet assimilée au sésame indispensable pour des études prestigieuses. Il s'agit de la langue française.

Usant d'industrie, les écoles privées enseignent, en sus du programme national, le programme français<sup>7</sup>. D'où la dénomination de « double programme ». La mise en place de cet enseignement est effectuée aux dépens des activités optionnelles<sup>8</sup>; il est en effet rogné sur le volume horaire desdites activités dont l'implantation est soumise, est-il à souligner, à l'obtention d'une autorisation du Ministère de l'éducation nationale. La langue française et l'enseignement du programme français semblent constituer le nerf de l'enseignement privé. Et c'est à ce nerf que tend l'ébauche d'énergie dont font montre les parents favorisés, et incidemment leurs enfants. En se portant à hauteur de ce nerf, ces parents visent, en fait, à faire coupe double. Le français pave, premier coup, la voie de la réussite, en Algérie; celui-ci demeure encore, dans certaines universités et grandes écoles, la langue d'enseignement. Les écoles privées ont, par l'entremise du programme français, pour vocation de préparer, affirme François Courbier, au baccalauréat français. L'obtention de ce diplôme représente un billet, second coup, pour l'expatriation; il ouvre droit à un visa d'étudiant et dans le prolongement à une inscription dans une université française.

Nous venons de brosser à grands traits le contexte ayant imprimé le branle à la présente recherche. Celui-ci est marqué par de grands changements; le français n'est désormais plus la seule langue étrangère au cycle primaire, il doit d'ores et en avant cohabiter avec l'anglais. Au dehors de l'école, une certaine ferveur est témoignée à l'endroit des langues étrangères, et, subséquemment il s'est progressivement développé tout un marché axé sur leur enseignement. Aussi les offres de formation destinées aux enfants (cours de soutien scolaire, cours particuliers, cours préparatoires, écoles de langues, etc..) se sont multipliées. Les enfants sont initiés, quel que soit le secteur public ou privé, aux langues précocement.

## 2. Cadre théorique

Un cadre théorique est consécutif à une question de recherche; celui-ci ne se conçoit, en effet, jamais au dehors d'un sujet de recherche. La revue de la littérature afférente au sujet de recherche, laquelle se marque par l'exposition des idées, la convocation/discussion des théories et plus que tout le positionnement du chercheur au regard de ces théories ou la "création d'une niche" (Swales 1990 : 141), s'entreprennent à dessein de construire ce cadre théorique. Nous préférons construction à conception car un cadre théorique est l'ouvrage de la délibération du chercheur. La collecte des études en relation avec le sujet traité ne se soustrait pas à l'action réfléchie du chercheur; celui-ci procède à son esient à la sélection de celles qu'il estime les plus congruentes avec son sujet de recherche.

Dans notre article, nous nous intéressons, pour rappel, aux discours produits par des parents à propos de l'introduction précoce des langues étrangères dans la scolarité de

<sup>7</sup> Les programmes proposés sont ceux, explique François Courbier, du centre national d'éducation à distance, désormais CNED. Il s'agit d'une instance publique destinée aux élèves se trouvant dans l'incapacité de se rendre à l'école, vivant à l'étranger ou souffrant d'un handicap. Le succès du CNED, en Algérie, était tel, rapporte l'auteur, que celui-ci comptait, en 2006, environ 10000 élèves inscrits dont une grande partie est issue des écoles privées. Ne pouvant s'accommoder du programme du CNED, les écoles privées sont sommées de s'astreindre à l'enseignement exclusif du programme national sous peine d'annulation de leur agrément.

<sup>8</sup> Il est proposé aux cohortes d'élèves du secteur privé des activités extrascolaires. Celles-ci portent sur l'éducation artistique, sportive mais également l'enseignement des langues étrangères. La mise en place de ces activités est tributaire de l'aval du Ministère de l'éducation nationale. Aussi est-il exigé qu'une demande soit adressée, à chaque entrée scolaire, à la tutelle pour l'obtention d'une autorisation ou le cas échéant son renouvellement.

leurs enfants. Aussi allons- nous, en accord avec notre question de recherche, porter la focale sur la notion de représentations. L'origine de la notion ne va être que partiellement traitée. Choix que motive notre intention de verser toute notre attention sur la compréhension du processus de construction de ces représentations. Il est fort probable que la malice du hasard, présumons-nous, mette sur notre chemin des notions connexes à celle de représentations ; celles-ci ne vont pas être pour autant négligées. Un traitement va leur être accordé au fur à mesure que l'éclaircissement de la notion de représentations est déroulé.

## 2.1. Qu'est-ce que les représentations ?

Définir la notion de représentation paraît de prime abord facile tant les travaux qui lui ont été consacrés abondent. Notre impression s'est vite trouvée révoquer en doute ; la présumée facilité s'est avérée non seulement inconsistante mais plus que tout fautive. Aussi notre désenchantement augmentait-il peu à peu crescendo à mesure que nous avançons dans nos lectures. La notion de représentation sa gagné, avons-nous appris de ces lectures, en notoriété. Elle a débordé le cadre de l'Europe et fait florès, hors la psychologie sociale, dans différentes disciplines telles les sciences humaines et les sciences de l'éducation. N'étant désormais plus circonscrite dans le seul domaine de la psychologie sociale, -celle-ci tient, aujourd'hui, lieu de cadre de référence dans plusieurs autres disciplines-, la notion de représentations s'est taillée un nouveau statut : elle est, en effet, appréhendée comme un concept transversal et interdisciplinaire ressortant non seulement du social mais également du psychologique. Pour être au clair avec la notion de représentations, nous avons jugé utile de partir d'un exemple illustratif clair. Certains présentent le français comme langue de culture et de science. D'autres l'assimilent, en revanche, à la langue du colon. Pourquoi est-il assigné à une même réalité plusieurs significations ? Avant d'apporter une réponse à cette question, procédons à un examen de l'exemple donné. Un survol rapide de l'exemple proposé montre que celui-ci est composé de phrases. Et que chacune des deux phrases met en présence deux parties. Ces deux parties peuvent être ainsi représentées :

P1 (certains/ français), P2 (D'autres/ français).

Chacune des deux parties identifiées assume, par référence aux travaux de Jodelet, une fonction qui lui est propre. Nous avons d'un côté un sujet (certains, d'autres) ; celui-ci peut être un individu ou plusieurs individus. Et de l'autre un objet (français) qui peut, lui, relever de différentes natures (une personne, une chose, un évènement, un phénomène, une idée, une théorie, etc.). Sujet et Objet vont être, désormais, désignés par Set O. Chacune des deux phrases fait place, à un jugement que porte S sur O. Un jugement que dénote, d'ailleurs, la présence respective de culture, science et colon. La circulation des valeurs attribuées à O est effectuée sur fond d'entente, dans chacun des deux camps, entre les membres du groupe. Les valeurs culture et science sont représentatives de S1 ; elles lui servent par voie de conséquence de grille de lecture au moyen de laquelle la réalité langue est appréhendée. Il en est de même pour S2, si ce n'est que la réalité langue est regardée, cette fois-ci, au travers la valeur colon. Ainsi, S1 et S2 recourent chacun à une grille de lecture qui lui est spécifique. Une spécificité dont il s'ensuit, d'une part, la formation simultanée du groupe social S1 et S2et, d'autre part, l'établissement, dans la foulée, d'une distinction entre lesdits groupes sociaux.

Nous entendons par groupe social, un groupe dont les individus partagent les mêmes croyances à propos d'une réalité sociale. La réalité sociale, objet de la représentation, ressort non seulement, est-il utile de préciser, du réel mais également de l'idéal. En déroulant l'examen de l'exemple proposé, nous avons relevé :

- I. la présence d'un sujet et d'un objet. Le sujet peut être un individu ou un groupe d'individu. L'objet peut, quant à lui, se rapporter au réel ou à l'idéal. Ce rapport sujet/objet constitue, selon les tenants de la psychologie sociale, un principe fondateur de la théorie des représentations sociales. Denise Jodelet affirme à ce propos qu'une représentation sociale est donc toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). (Jodelet, 1989 : 59) Ce rapport sujet/objet ne constitue cependant qu'un élément préfigateur de la construction d'une représentation sociale. Il s'agit, par ce rapport, d'une représentation en devenir : il lui donne, en effet, le branle sans pour autant la mener, à lui seul, à terme ;
- II. un jugement que porte le sujet sur l'objet de représentation. Du jugement prononcé s'ensuit la formation d'un groupe social que sous-tend un fonds de valeurs, de croyances et d'opinions que partage l'ensemble de ses membres. En exprimant ses croyances, le sujet n'exprime pas seulement ses croyances propres mais également celles de son groupe de référence. Moscovici explique, d'ailleurs, dans sa théorie princeps sur la psychanalyse (1961) que la représentation est le fait d'une construction à la fois individuelle et sociale. Prenant de la distance par rapport à la pensée de Durkheim<sup>9</sup>, initiateur de la distinction entre représentations individuelles et représentations collectives, cet auteur appréhende les représentations sociales dans un processus dialectique. Car la notion d'idéation collective développée par Durkheim (1895), explique Moscovici, se trouve infirmée par la réalité : l'individu n'est pas entièrement soumis au fait social car il est fréquent de rencontrer, dans une même société, plusieurs représentations collectives distinctes les unes des autres. Cette distinction constitue, selon lui, la preuve que l'individu construit ses représentations de même que les représentations construisent l'individu. Nous avons vu que le rapport sujet/objet participe dans la construction d'une représentation mais se trouve, à lui seul, dans l'incapacité de la réaliser. La genèse d'une représentation se trouve, en effet, liée à la production d'un jugement sur l'objet de la représentation. Un jugement qui suppose dans sa production le passage par le langage. Car sans celui-ci, est-il loisible d'affirmer, point de représentation. Le langage constitue le ressort de la genèse d'une représentation ; c'est par/à travers ce vecteur de communication qu'elle surgit, s'explique et enfin se maintient.

À la lumière de ces quelques réflexions en rapport avec la notion de représentations, nous formulons dans nos propres mots la définition suivante :

Les représentations sociales lient un sujet à un objet. Cette liaison s'établit, à la suite d'un jugement, que porte le sujet sur l'objet. Ce jugement partagé par d'autres individus conduit à la formation d'un groupe social. Les représentations sociales apparaissent, se développent et se maintiennent par le langage.

### 3. Cadre méthodologique

---

<sup>9</sup> Dans la théorie durkheimienne, les individus sont contraints de soumettre à la collectivité. Le poids exercé par cette collectivité sur l'individu transparait dans la dénomination qu'il donne à représentations ; il s'agit, en effet, non pas de représentations sociales mais collectives.

Nous avons expliqué, auparavant, que le cadre théorique ne peut s'envisager indépendamment de la question de recherche. Cadre théorique et question sont intimement liés. Il en est de même pour le cadre méthodologique ; il s'élabore, lui aussi, en rapport avec la question de recherche. Aussi collecte des données et choix de méthode et des outils de recherche sont-ils déterminés par la question de recherche.

### **3.1. La méthode de recherche**

Comme notre recherche traite de la question des représentations, il nous a semblé opportun de l'inscrire dans une démarche de type qualitative. Une opportunité qui s'origine aux qualités intrinsèques de ce type de recherche. Nous avons retenu, parmi les qualités recensées par la recherche, deux exclusivement. La recherche qualitative concerne, d'une part, un échantillon réduit (moins de participants) exempté de toute condition de généralisabilité et s'emploie, d'autre part, à comprendre l'objet étudié au regard d'une approche émique (seul le sens de la population étudiée compte).

### **3.2. Les outils de recherche**

En raison de notre inscription dans une recherche de type qualitatif/interprétatif, et surtout notre alignement sur l'approche émique, nous nous sommes tout naturellement orientés, concernant la collecte des données, vers l'entretien semi directif. Notre propension vers l'entretien semi directif s'origine à notre volonté de comprendre le(s) sens que la population enquêtée attribue à l'objet de notre recherche. Il est paradoxal que nous nous inscrivions, nous paraît-il, dans une démarche qualitatif/interprétatif d'un phénomène alors que nous nous détournons des acteurs producteurs dudit phénomène et corollairement du sens qu'ils lui affectent. Un guide d'entretien a été en conséquence élaboré; les questions établies tiennent lieu de jalons dans la cueillette des propos des enquêtés. Les questions ne sont pas rigides ; celles-ci peuvent être modifiées et /ou complétées au gré des conversations avec les personnes interviewées et ce dans le but de recueillir le plus d'informations.

### **3.3. Echantillon**

Constituer un échantillon c'est aller à la rencontre des autres que rien, bien souvent, ne lie à la recherche. Amener ces autres à participer à une recherche peut, tant les résistances sont grandes, constituer un vrai parcours du combattant. La constitution de notre échantillon n'a pas fait l'exception, elle n'est pas, elle aussi, allée sans encombre. Retraçons sa chronogénèse. Nous avons pris attache avec des parents dont les enfants étaient scolarisés dans le cycle primaire ou préscolaire. Ces parents ont été approchés par l'intermédiaire de certains directeurs avec qui nous entretenions des relations d'amitié. Un aperçu général de notre recherche a été brossé et, ce faisant, nous avons sollicité leur participation à notre étude. Notre invitation a été accueillie avec circonspection ; certains parents se sont montrés réticents alors que d'autres (la majorité) nous ont opposé, invoquant diverses raisons, un refus catégorique. Nous avons repris contact avec les parents réticents et tenté de dissiper certaines de leurs craintes. Nous leur avons certifié que leur participation restera, d'une part, anonyme et que l'entretien auquel ils seront conviés à participer s'intéresse, d'autre part, à leurs conceptions, en tant que parents, concernant l'apprentissage précoce des langues étrangères par leurs enfants. Sur les vingt parents approchés, douze nous ont exprimé leur acceptation de prendre part à notre recherche.

L'échantillon composé contrariait quelque peu nos objectifs : nous projections de couvrir, en vue de rendre compte des représentations de parents relatives à l'enseignement précoce des langues étrangères, les établissements publics mais également privés. Or la composante majoritaire de notre échantillon, avons-nous noté, ressortait de l'enseignement privé. Comme il s'agissait de parents scolarisant leurs enfants dans des établissements privés, avons-nous supposé, ils représenteraient un seul et même groupe social. Rendre compte d'un seul parent reviendrait, en définitive, à rendre compte, à quelques nuances près, de l'ensemble des parents. En vue d'obvier à ce biais et d'aboutir à un échantillon plus au moins représentatif, nous nous sommes tournés vers nos réseaux de connaissances, en particulier celles en relation avec le secteur de l'éducation. Cette ultime démarche s'est révélée payante ; notre échantillon s'est trouvée, en effet, étoffée d'une dizaine de parents scolarisant, cette fois-ci, leurs enfants dans le secteur public.

Après concertation, nous avons convenu, d'un commun accord, de ne retenir que douze participants. Un accord commun certes mais adossé cependant aux fondements théoriques de la recherche qualitative en matière d'échantillonnage. Les douze participants retenus ont été sélectionnés au regard du principe de diversification qui sous-tend le recrutement de personnes les plus diverses et ce dans l'intention de dresser le portrait le plus complet possible de notre objet de recherche. Quant au deuxième principe, auquel s'est conformé notre échantillonnage, il concerne la saturation. Les données recueillies auprès des douze sont, avons estimé, plus que suffisantes pour rendre compte dans le menu de notre objet de recherche. Cumuler d'autres données n'auraient en rien participé à une meilleure compréhension de cet objet et se seraient même révélées contreproductives. Une contre productivité qui s'ensuivrait de la superposition des nouvelles données à celles jusque-là recueillies : les données devenant redondantes marquent, selon Savoie-Zajc, l'atteinte du « point de saturation ».

### **3.4. Ce que nous entendons par enseignement précoce**

L'adjectif « précoce » accolé à enseignement a fait l'objet, en dépit de son usage courant, de plusieurs critiques. Certains parlent d'une rencontre malencontreuse alors que d'autres vont jusqu'à qualifier une telle dénomination d'arbitraire. A l'endroit de cette dénomination, il est fait montre d'un certain unanimité par la communauté scientifique ; il lui est, en effet, dénié toute valeur scientifique mais reste toutefois d'usage. Précoce désigne un repère par rapport à un âge normal à partir duquel l'enfant est censé être en mesure d'apprendre des langues étrangères. Loin de cette polémique, nous nous sommes, pour notre part, basés sur les travaux de Dalgalian (2000) qui distingue l'apprentissage précoce (avant sept ans), de l'apprentissage semi-précoce (après sept ans) et de l'apprentissage tardif (après dix ou onze ans). Sont en situation d'enseignement précoce, pour notre part, tous les enfants dont l'âge varie entre quatre ans et neuf ans.

## **4. Analyse et discussion des résultats**

### **4.1. Remarques préliminaires**

Une première lecture des représentations collectées révèle une diversification dans les prises de position envers l'enseignement précoce des langues étrangères. Une diversification de laquelle se profile, toutefois, deux grandes tendances qui se marquent par un contraste très prononcé. Il est même possible d'affirmer, sans pour autant verser dans l'exagération, que l'une est aux antipodes de l'autre. Au milieu de ces deux grandes tendances est venue s'intercaler une troisième. Celle-ci peut être caractérisée, en

comparaison avec les deux premières, de minoritaire. De cette lecture préliminaire s'esquisse ainsi trois grilles de lecture de la réalité enseignement précoce des langues étrangères ; les propos recueillis lors des entretiens semi-directifs donnent en effet à voir, tel qu'il a été préalablement noté, l'ébauche de trois groupes sociaux distincts. Nous allons, dans cette section, dérouler l'analyse de chacune des trois grilles de lecture. Nous tenons à préciser que la présente analyse ne prétend pas à l'exhaustivité ; celle-ci n'est pas portée sur l'entièreté de l'entretien semi-directif. Cette analyse s'est, de ce fait, orientée vers la question autour de laquelle s'est structurée l'ensemble de cette recherche, en l'occurrence celle en rapport avec la position des parents vis-à-vis l'enseignement précoce des langues étrangères. Une prise de position qu'il revient, d'ailleurs, à chaque participant d'assortir d'une justification.

## **4.2. Franchement contre**

Les membres de ce premier groupe social ont en partage une même attitude à l'endroit de l'enseignement précoce des langues étrangères. Tous s'opposent unanimement à tout contact avec les langues étrangères dès la petite enfance. Diverses raisons sous-jacentes à cette attitude de rejet sont avancées. Les quatre membres de ce groupe ont été, et ce pour garantir leur anonymat, désignés par la lettre initiale de franchement et de contre, aux initiales « fc » a été adjoint un chiffre ; nous avons fc1, fc2, etc.

### **4.2.1. L'enseignement précoce des langues étrangères : l'échec**

Se passant de toute réflexion, à propos de la question énoncée, la réponse est venue ex abrupto. Le participant fc1 affiche une opposition sans faille à l'enseignement précoce des langues étrangères. L'introduction des langues étrangères dès la petite enfance, soutient-il, est préjudiciable à plusieurs d'un titre : l'enfant est soumis à une charge de travail qu'il lui est impossible, eu égard à ces capacités cognitives limitées, de s'en acquitter.

Fc1 : «il est difficile pour un enfant d'apprendre deux langues en même temps et cela le retardera dans son développement. Vouloir apprendre plusieurs langues à la fois c'est n'apprendre aucune langue comme il se doit »

Et bien souvent cet apprentissage se révèle, à supposer que l'élève se montre en mesure de gérer la pression du travail à fournir, défaillant : la maîtrise de ces langues est généralement estampillée de l'approximation. Il apparaît aux dires de fc1 qu'il est difficile d'imaginer une issue autre que celle de l'échec à l'engagement dans l'apprentissage simultané de plusieurs langues. Cet échec est, d'ailleurs, présenté comme une fatalité car aisé à la maîtrise parfaite des langues étudiées. Le locuteur bi/plurilingue est assimilé, dans les représentations de fc1, à une personne qui s'exprime parfaitement à l'oral comme à l'écrit, dans toutes les langues de son répertoire langagier. Conséquemment ne peut être considéré en situation de réussite, par référence aux représentations de fc1, que les locuteurs faisant montre d'une maîtrise exemplaire et de plus égale dans chacune des langues apprises.

Une telle représentation n'est pas, est-il à noter, le propre de fc1 ; il s'agit selon plusieurs recherches de représentations sociales partagées. Grosjean explique (1982), dans la même veine, que cette représentation ressort d'une représentation « monolingue » du

bilinguisme et ajoute que le bilingue « parfait<sup>10</sup> » n'est pas, au demeurant, la règle mais plutôt l'exception. De plus nous assistons, aujourd'hui, à la mise en circulation du concept de compétence partielle. Il est ainsi admis, au regard de ce concept, que certaines langues du répertoire langagier d'un bi/plurilingue sont susceptibles de connaître, de par la pratique régulière et soutenue, un développement plus intense que celles qui sont rarement sollicitées. Un locuteur disposant de plusieurs langues mais ne les maîtrisant pas toutes de manière ne lui dénie pour autant son statut de plurilingue.

Un parallèle est même esquissé entre un enfant apprenant plusieurs langues à la fois et un chasseur courant plusieurs lièvres à la fois. Ce parallèle est ainsi exprimé par fc1 dans ces mots : « l'enfant qui apprend plusieurs langues se trouve dans le même état que celui qui veut attraper plusieurs pigeons à la fois. Et en fin de compte il ne va attraper aucun » La dispersion, qui s'ensuit de la poursuite de plusieurs projets en concomitance, semble dire fc1, dessert les desseins et de l'enfant et du chasseur. L'enseignement qui s'ensuit de ce parallèle : tout comme le chasseur ne pas tuer tous les lièvres au même temps, un enfant ne peut pas apprendre plusieurs langues simultanément.

#### 4.2.2. Plusieurs langues étrangères : le désordre

L'enseignement précoce des langues est tout aussi véhémentement repoussé par fc2 et fc3. Confronter précocement l'enfant à plusieurs langues à la fois demeure perçu comme un danger. Il est en effet assimilé, dans les dires de fc2 et fc3, à une source de troubles dont les effets pernicieux sont susceptibles d'affecter durablement le développement harmonieux du petit enfant, en général et celui de ces capacités intellectuelles, en particulier. Par ces propos : « Le cerveau d'un enfant !!!!! c'est quoi le cerveau d'un enfant !!!!! peut- il contenir plusieurs langues ? » fc2 et fc3 semblent soutenir que l'enfant est fragile et que son cerveau l'est tout autant. Celui-ci se trouve, en raison de cette fragilité, dans l'incapacité de contenir plusieurs langues à la fois. S'acharner à mettre plusieurs langues simultanément dans un cerveau qui ne peut contenir qu'une peut conduire à une cohabitation difficile voire impossible entre les langues en présence. Le champ sémantique auquel recourent fc2 et fc3 présente, à quelques nuances près, des similarités avec celui relevé par Véronique Castellotti et Danièle Moore concernant les représentations des enfants à l'égard du plurilinguisme. Mélange et confusion relevées par les deux chercheuses se confond avec « khalouta » mis en avant par fc2 et fc3. Il s'agit d'un terme fort en signification ; il dénote à la fois mélange et fouillis.

Il est insisté dans le discours tenu concurremment par fc2 et fc3, tel qu'il est montré par le passage, « Les pauvres enfants ils ont des difficultés à apprendre l'arabe ; et maintenant on veut qu'ils apprennent le français et en plus l'anglais. Je jure par le nom de Dieu qu'ils sont pauvres, c'est la khalouta dans leurs têtes. » que les enfants rencontrent, indépendamment du cycle de la scolarisation préscolaire ou primaire, des difficultés dans l'apprentissage de l'arabe de l'école<sup>11</sup>. Qu'en est-il, s'interrogent fc2 et fc3 de l'apprentissage du français et pour comble de l'anglais. Les deux interviewés présument que cet apprentissage, au vu des efforts requis par sa réalisation, va davantage accabler l'élève. Cet accablement est, d'ailleurs, dénoté par l'emploi répété de « pauvres ». Les

<sup>10</sup> Un bilinguisme « parfait » équivaut à un bilinguisme dans lequel un locuteur fait montre d'une expertise égale dans toutes les langues de son répertoire langagier.

<sup>11</sup> Arabe de l'école désigne, dans nos propos, l'arabe auquel recourt l'école dans la scolarisation de l'enfant. Celui-ci est distingué de l'arabe de la maison qui, lui, réfère à l'arabe de socialisation.

représentations de fc2 et fc3 envers la pluralité, quand bien même elles relèveraient des connaissances communes, se recoupent avec les connaissances scientifiques. Les études antérieures aux années soixante afférentes au lien entre bilingualité et développement avaient conclu le premier se répercutait négativement sur le second. M. Seeman et E. Pichon avancent ainsi que les enfants, confrontés très tôt dans la vie à deux langues, présentent des capacités linguistiques défaillantes. Cette défaillance est consécutive, arguent-ils, à ce tiraillement entre les deux langues lequel se manifeste par l'adultération par l'enfant de l'une et l'autre langue.

#### **4.2.3. Acculturation/ déculturation**

Même son de cloche est entendu chez fc4 ; il est en effet émis une ferme objection à l'égard de l'enseignement précoce des langues étrangères. Le participant fc4 reprend certains des arguments avancés par fc1, fc2, fc3 qui l'inscrivent dans les représentations sociales du groupe. Mais il développe, par contre, une argumentation qui lui est propre et à travers laquelle il marque ses représentations individuelles. Une préoccupation lancinante traverse, avons-nous relevé, les propos de fc4 ; il s'agit de l'impact des langues étrangères sur la culture et, dans le sillage, sur la langue de l'enfant. Exposer cet enfant à une langue, c'est aussi l'exposer à une culture. Car il est impossible de séparer la culture de la langue ; celles-ci sont intimement liées. Mettre un enfant au contact d'une langue autre alors que sa construction identitaire n'est pas encore aboutie s'assimile chez fc4 à un danger. La culture étrangère véhiculée par la langue étrangère est susceptible de prendre le pas sur l'identité nationale et participer de la sorte à son relâchement et progressivement à sa déperdition. L'enfant est susceptible, puisque son identité n'est pas encore affermie, de faire sien des valeurs, des croyances et des pratiques qui sont en nette opposition avec la culture nationale. Le danger que font peser les langues étrangères sur la langue maternelle transparait comme le montre le passage suivant « Concurrencer la langue maternelle circulant dans son environnement, en plus d'être une langue difficile à apprendre qui dépasse la capacité d'assimilation de l'enfant à cet âge » dans l'usage du verbe « concurrencer ». Les langues étrangères sont, par référence à concurrencer, en compétition avec la langue nationale ; elles aspirent, à l'instar de tout concurrent, à être premières. Les langues étrangères à un âge précoce constituent, selon fc4, le terreau non pas de la rencontre de l'autre mais, bien plus, de l'aliénation à l'autre. Le participant fc4 clôt ses propos en marquant sa vive désapprobation envers les politiques linguistiques du pays qu'ils jugent, d'une part, permissives et peu protectrices de la culture et de la langue nationale.

#### **5. Franchement pour**

Les six membres de ce groupe se situent à l'opposé des membres du groupe précédemment décrit. Ils se disent favorables à l'enseignement précoce des langues étrangères. Mais à des degrés divers. Une diversité de degrés de soutien que dénote, d'ailleurs, la pluralité des arguments sous-jacente aux prises de position des membres du groupe vis-à-vis dudit enseignement. Des propos apportés par ce groupe social s'esquissent, avons-nous relevé, une insistance sur la langue française mais sans s'y circonscrire. Nous imputons une telle prégnance du français à la récence de l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire. Les six membres, qui vont être désignés successivement par fp1, fp2, fp3, fp4, fp5 et pf6, affirment leur attachement à la langue française mais sans pour autant verser dans le rejet de l'anglais. Dans la prochaine section, nous allons nous intéresser aux arguments avancés par les uns et les autres. Les arguments

contigus ont été réunis au sein d'un même groupe et ce dans l'intention de se garder de tomber dans la redondance.

### 5.1. Réussite scolaire

La réussite scolaire est reprise, tel un leitmotiv, dans les discours de chacun des participants. Celle-ci est adossée, selon les dires de fp1, fp3 et fp5, à un apprentissage de qualité des langues étrangères, et notamment le français. Ces interviewés expliquent que le français occupe, en dépit de la contestation dont il est l'objet, un statut particulier, en Algérie. Les participants fp1 et fp5 ajoutent à ce propos que : « le français est la langue du colon oui oui mais il reste euh euh la langue du savoir et de la culture. A l'université oui oui les cours dans les filières techniques. Sont faits en euh euh en français. » le défi de la réussite scolaire semble se jouer bien avant l'arrivée à l'université ; celui-ci se prépare dès le préscolaire. Les enfants sont, à dessein, précocement initiés aux langues étrangères; celles-ci sont censées les disposer à comprendre les cours donnés dans certaines universités et grandes écoles dans lesquelles le français demeure langue d'enseignement. Cette réussite scolaire ne concerne pas exclusivement le territoire national ; certains parents fondent quelques espoirs de voir leurs enfants faire leur chemin sous d'autres cieux. Cette réussite scolaire semble faire le lit de la promotion sociale : comme ces enfants sont destinés à réussir leurs études supérieures, est-il entendu, il est dès lors escompté qu'ils se taillent une place dans la société à la mesure de cette réussite.

Cette réussite est susceptible d'être exportée avance fp1. Ces propos sont, à ce sujet, on peut plus clairs « nos jeunes sont capables surtout ceux qui pratiquent deux langues et plus. ». L'enseignement bi/plurilingue accroît significativement la compétitivité sur le marché du travail et ouvre ainsi des opportunités de carrière internationale.

### 5.2. La rencontre d'une autre culture

Dans les propos de fp2, fp4, et fp6 il est, particulièrement insisté, sur la question de l'ouverture sur le monde ou ce qu'il est communément désigné par l'éducation interculturelle. Cette ouverture souhaitée n'est pas explicitement signifiée : celle-ci apparaît en filigrane dans certains mots ou expressions.

Cette ouverture est ainsi exprimée dans les propos de fp4 et fp2 :

fp4 : « A l'école mon fils n'apprend pas seulement les cours ; les bons manières aussi, on a perdu tout »

fp2 : « Il n' y a plus de respect, c'est l'incivilité partout » Il ajoute plus loin : « Pour un rien et c'est le dégât, la violence partout partout ».

Apprendre une langue déborde le cadre exclusivement linguistique. Apprendre une langue c'est non seulement découvrir des connaissances linguistiques mais également une culture. Un enseignement bi/plurilingue précoce permet à l'enfant de découvrir progressivement, par ce va et vient qu'il est amené à entreprendre entre sa langue et les autres langues qu'il apprend, qu'il existe des cultures différentes de la sienne. Ce travail de mise en parallèle de sa langue aux autres langues participe également dans le développement d'une attitude réflexive. Par ce travail réflexif, l'enfant se découvre non seulement lui-même mais également cet Autre. Cet Autre avec qui, nonobstant les différences, il partage beaucoup de points communs. S'accepter soi-même et accepter les autres tels qu'ils sont constituent le fonds de l'éducation interculturelle. Il s'agit ainsi d'une éducation à la tolérance et à l'ouverture. Or il est regretté par fp4 et fp2 que ces deux qualités

(tolérance et ouverture) n'aient plus cours dans notre société. Ce regret est exprimé tour à tour dans « pour rien et c'est le dégât » (absence de tolérance) et « on a tout perdu » (absence de tolérance et d'ouverture).

## 6. Les entre-deux ou indécis

Ce troisième groupe social vient, avons précédemment, s'intercaler entre deux groupes expliqués supra. En raison de sa position médiane, le groupe des indécis tient des qualités des partisans et des opposants à l'enseignement précoce des langues étrangères. Les prises de position que tiennent ces deux membres se marquent par leur antinomie : l'un est favorable alors est défavorable à la pluralité. La position de chacun d'eux est, toutes les fois, atténuée par une restriction. Cette indécision qui caractérise le discours produit par ind1 et ind2 est imputable, présumons-nous, à des modifications que leurs représentations initiales ont connues. Il est précisé à ce propos, par Véronique Castellotti et Danièle Moore, que les représentations ne sont pas stables ; elles sont ainsi susceptibles d'évoluer et subir de la sorte des changements ;

La position de ind2 est ainsi formulée : « moi personnellement euh je suis pour l'enseignement précoce des langues mais s'il est retardé de quelques années. Quant à ind1 la teneur de ces dires sont les suivants : « enseigner plusieurs langues à la fois je suis contre ; mais si le français n'est pas pris. On reste sur l'anglais seulement.

Les représentations sociales dont ind1 et ind2 sont le reflet croient que l'enfant n'est pas cognitivement disposé à apprendre plusieurs langues à la fois. Il est ainsi supposé que pour celui s'effectue il est deux solutions possibles : retarder cet enseignement ou l'alléger.

La thèse du partage des ressources attentionnelles a été défendue par une psychologie prétendument<sup>12</sup> scientifique du début du dix-neuvième siècle. Il est ainsi stipulé que comme les ressources sont limitées, il est impossible que celles-ci suffisent à apprendre deux langues à la fois. Et que ce partage est préjudiciable aux deux à la fois.

Une autre version est de mise aujourd'hui : il s'agit d'une version étagée. L'enseignement de la seconde n'est envisageable que si l'apprentissage de la langue première est affermi.

## 7. Conclusion

Nous avons tenté dans le présent article de rendre compte dans le menu des représentations sociales afférentes à l'enseignement précoce des langues étrangères. Un échantillon composé de parents d'élèves a été constitué dans ce sens. La constitution de cet échantillon ne s'est pas, est-il à noter, constitué sans heurts. En raison de l'adoption d'une recherche qualitative/interprétative, nous avons été dès lors amenés, à procéder à des entretiens semi-directifs. Une lecture préliminaire des entretiens transcrits a révélé que les représentations des parents à l'endroit de l'enseignement précoce des langues étrangères se marquaient par leur diversité. Une diversité que dénote la pluralité des prises de position afférentes à l'objet de notre recherche. Que les représentations divergent au sujet de l'enseignement précoce des langues n'est en rien surprenant. Les clivages que nous avons relevés quant à la position des parents au regard de l'enseignement précoce des langues était somme toute escomptable. De tels clivages sont consubstantiels aux représentations elles-mêmes ; chaque parent se

<sup>12</sup>Andrée Tabouret-Keller décrit cette psychologie ainsi : « une psychologie qui se dit scientifique» (Andrée Tabouret-Keller, 274 :1991)

fait l'écho des représentations circulant au sein de son groupe social. De ces représentations sociales ressortent trois faits marquants :

1. Les parents restent, dans leur majorité, favorables à l'enseignement des langues étrangères. Cette attitude favorable est présente, sans pour autant être assumée, chez les parents qui se posent comme de fervents opposants à l'introduction des langues étrangères dès le préscolaire. Il y a lieu de constater que les propos tenus par cette portion de notre échantillon ne sont pas suivis d'effets voire se trouvent contredits par leurs actes. La position de ces parents au regard de l'enseignement précoce des langues se distingue en effet par un certain dualisme : ces derniers assument dans le dire un rejet catégorique à l'exposition des jeunes apprenants aux langues étrangères alors qu'ils s'attachent dans le faire à scolariser leurs enfants dans les écoles préscolaires où cet enseignement est dispensé ;
2. la langue française est sujette, avec l'introduction de l'anglais, à critique. Il lui est reproché, est-il intéressant de noter, moins d'être la langue du colon que de ne plus être la langue de la science. Aussi certains parents de notre échantillon, avons-nous relevé, inclinent-ils et ce même s'il n'est question que d'une tendance minoritaire, à donner la priorité à l'apprentissage de l'anglais au détriment du français. Cette inclination à la révision de la hiérarchisation des langues est loin d'être, pensons-nous, exclusivement consécutive aux nouvelles orientations données à l'enseignement des langues étrangères lesquelles comptent en plus de l'enseignement du français, au cycle primaire, celui de l'anglais. Il s'agit davantage, arguons-nous, d'une vision utilitariste de l'apprentissage des langues. Une telle vision est susceptible d'être, en effet, ainsi énoncée : s'il est nécessaire d'apprendre une langue étrangère, semblent dire les parents, autant apprendre une langue qui prédispose à la communication internationale. Aussi le choix de la lingua franca que représente actuellement la langue anglaise s'impose-t-il de lui-même ;
3. l'anglais est à l'instar du français une langue étrangère. Toute langue étrangère est trivialement associée à un danger qui pèse sur la(les) langue(s) nationale(s). Or ce danger ne se perçoit pas, même si celui-ci n'est pas explicitement exprimé, dans les représentations de notre échantillon à propos de l'enseignement de l'anglais. L'image qui est dès lors répercutée de l'anglais est, en comparaison avec celle du français, moins négative. L'Autre anglais n'est pas paradoxalement, nous semble-t-il, appréhendé au regard de l'Autre français comme une menace dont les retombées sont susceptibles de porter préjudice à l'identité nationale. Les représentations négatives associées au français sont à même de compromettre son enseignement : il est, en effet impossible de dissocier les représentations des enfants tant leur intrication à celles du milieu familial est grande. Aussi revient-il à l'enseignant la lourde tâche de prendre en charge ces représentations afin de procéder, d'une part, à leur déconstruction et de participer, d'autre part, à l'amointrissement des résistances susceptibles d'entraver son enseignement.

La question de l'enseignement précoce des langues est complexe. Il en est de même pour les représentations en lien avec cet enseignement ; celles-ci ne dérogent pas, de fait, à cette complexité. Nous nous gardons en conséquence de prétendre, à travers la présente recherche, à l'exhaustivité. Celle-ci mérite en effet d'être complétée par d'autres recherches tant l'impact des représentations sur l'enseignement des langues est grand.

Agir sur les représentations semble être, en définitive, le pari que doit l'école relever et plus que tout réussir.

### Références bibliographiques

- BENAMAR A.(2010), Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées, Dans Carrefours de l'éducation 2010/2, N° 30, pp 91 à 106.
- CORBIER F (2011). les écoles françaises de Tizi Ouzou, émigration politique et francité en Algérie, thèse de doctorat en anthropologie, sous la direction d'Hélène Claudot Hawad et de Kamel Chachoua, Université de Provence.
- DENISE J , 1989 ,Les représentations sociales, Paris, PUF,.
- JACQUES P L ,VINCENT Y, GEORGE S (1996), Stéréotypes et cognition sociale, Mardaga,
- JOSIANE F. HAMERS. Blanc M 1983, Bilinguisme et bilingualité, Bruxelles, Mardaga , 2eme éd,.
- SAYAD A (1994), Aux origines de l'immigration Kabyle , Hommes et migrations, septembre 1994.
- TABOURET-KELLER A (1991). La question du bilinguisme. In:Enfance, tome 45,n°4,pp271-277.
- VERONIQUE C, DANIELE M.(2009) Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. CRTF. Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue, pp.45-85.
- Article 41 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, N° 08-04 du 23 janvier 2008.