



ESJ Social Sciences

De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien

Wafa Hmissi

Docteure, Unité de recherche : Education, Cognition, Tice, Didactique
L'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue: l'ISEFC,
Tunisie

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p116](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116)

Submitted: 09 December 2021

Accepted: 09 February 2022

Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Hmissi W. (2022). *De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 116.

<https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116>

Resume

Dans le contexte tunisien, l'apprentissage du français langue étrangère rencontre plusieurs difficultés. Pour pouvoir déterminer ces obstacles, nous avons mené une enquête qualitative (l'entretien semi-directif) pour délimiter, catégoriser et examiner les représentations sociales qui constituent non seulement un frein à l'apprentissage du français mais aussi un obstacle à l'ouverture sur autrui. Les entretiens semi-directifs sont au nombre de 9, dirigé l'un séparément de l'autre sur des élèves dont l'âge moyen va de 16 à 18 ans. La durée de chaque entretien varie entre 25 et 35 minutes. Cette enquête exploratoire permet de mettre le point sur le dysfonctionnement linguistique permettant, par la suite, d'ajuster le dispositif didactique selon les besoins et les attentes des apprenants. Nos résultats révèlent que parmi les freins à l'apprentissage du français : le rapport conflictuel historique entre le Français, ancien colonisateur et le Tunisien et le facteur identitaire. En contestant la langue de l'autre, l'élève présume, par là-même, mettre en valeur sa langue maternelle, sa culture et soi-même.

Mots-clés: Apprentissage, didactique, le français, représentations sociales, obstacles

The impact of social representations on learning French in the Tunisian context

Dr. Wafa Hmissi,

The Higher Institute of Education and Continuing Training: ISEFC, Tunisia
Research unit: Education, Cognition, Tice, Didiactique

Abstract

In the Tunisian context, learning French as a foreign language encounters several difficulties. To be able to determine these obstacles, we carried out a qualitative survey (the semi-directive interview) to delimit, categorize and examine the social representations which not only constitute an obstacle to learning French but also an obstacle to opening up to others. The semi-structured interviews are 9 in number, directed one separately from the other on pupils whose average age ranges from 16 to 18 years. The duration of each interview varies between 25 and 35 minutes. This exploratory survey makes it possible to focus on the linguistic dysfunction allowing, subsequently, to adjust the didactic device according to the needs and expectations of the learners. Our results reveal that among the obstacles to learning French: the historical conflicting relationship between the French, former colonizer and the Tunisian and the identity factor. By contesting the language of the other, the student, presumes, thereby, to highlight his mother tongue, his culture and himself.

Keywords: Learning, didactics, French, social representations, obstacles

Introduction

Apprendre une langue et une culture étrangères est un projet propédeutique qui sollicite la mise en œuvre, par l'enseignant, d'une panoplie de moyens pédagogiques, de méthodes didactiques et de stratégies éducatives. C'est que « *les langues étrangères s'inscrivent au sein de la didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers* » (Cuq, 2005, p. 43). Et comme le public enseigné, appartenant à des contextes sociaux différents, a ses propres besoins, attentes, compétences et représentations, le plurilinguisme, aujourd'hui, devient un vrai défi. D'ailleurs, en Tunisie, l'apprentissage du français est certes reconnu comme étant un apprentissage important, mais il ne cesse de rencontrer des écueils provenant des représentations sociales négatives faisant que l'Autre et sa langue ne soient pas au centre du champ d'intérêt de l'apprenant. En ce sens, le didacticien tunisien Miled (2007) constate que, dans certains cas, le français est considéré comme « *un obstacle à l'affirmation de l'identité arabo-musulmane* ». C'est

pourquoi, pour nous, l'étude de cette représentation, en accord avec Moore et Castellotti, « *devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues* » (2002, p. 11). Plusieurs recherches didactiques ont abordé la question des représentations dans leur relation avec l'apprenant et l'apprentissage des langues. Nous citons à titre d'exemple : Zarate (2004), Candelier et Hermann-Brennecke (1993) qui ont montré les conséquences de cette notion sur le degré de l'acquisition d'une deuxième langue.

Le présent article constitue une continuation dans ce champ d'action en proposant d'étudier l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien surtout après de grands bouleversements sociopolitiques connus suite à la révolution de 2011. Nous tentons, alors, de répondre à la question suivante : Quelles sont les représentations sociales qui freinent l'apprentissage de la langue et de la culture françaises ?

Pour cela, nous avons recours à un cadre conceptuel multidisciplinaire. En effet, les représentations sociales ont fait l'objet d'étude des sciences cognitives, de la linguistique, de la psychologie sociale et notamment de la didactique des langues.

1. Le cadre conceptuel

En sciences cognitives, la représentation est un savoir stocké dans la mémoire déclarative (Denis, 1989). Elle se présente comme un processus mental qui aide l'individu à stocker, analyser et donner un statut et une fonction à l'information. Meyer (2001) la définit « *comme une activité cognitive possédant deux dimensions : une dimension opératoire, calculatoire dans sa capacité de raisonner, extraire, stocker et combiner des informations complexes et une dimension intentionnelle de représentation interne du monde extérieur, ces deux dimensions étant étroitement solidaires* ». En contexte d'apprentissage, une représentation peut déclencher l'activation des informations (le représentant) stockées dans la mémoire favorisant, ainsi, l'émergence d'une série de savoirs épisodiques que le sujet peut expliciter ou enrichir au cours du processus éducatif comme dans la vie quotidienne. Jouant un rôle important, elle a « *une fonction générale d'intégration mentale active de nos relations externes et internes au réel* » d'après Linard et Prax (1984, p. 204).

En linguistique, la représentation est étudiée à partir de trois paradigmes : le locuteur, le contexte social et l'usage linguistique. Selon Calvet, elle réfère à « *la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique* » (1999, p. 158). Ayant un rôle

nodal dans la communication, une représentation peut déclencher chez le locuteur un sentiment d'« *insécurité linguistique* » (Francard, 1997). Laquelle insécurité provient de l'écart entre les pratiques linguistiques du locuteur et la norme. Selon cette optique, la représentation détermine non seulement la relation entre les individus de la même communauté mais aussi les interlocuteurs parlant des langues différentes.

En psychologie sociale, ce domaine d'étude a connu une évolution remarquable grâce aux recherches d'Abric (1994) et son équipe : Moliner (1996) et Flament et Rouquette (2003) qui ont mis en place pour la première fois un modèle structural permettant de déterminer empiriquement la genèse, la structure et les fonctions d'une représentation. Ces travaux ont été consolidés par le modèle de Doise (1990), Clémence et Lorenzi-Cioldi (2013), mettant en avant l'importance du paradigme individuel dans sa relation avec les interactions intergroupales. C'est à partir de ces interférences qu'une représentation devient de plus en plus prégnante parmi les membres d'un groupe déterminé.

En didactique, la représentation constitue un savoir « *naïf* » ou « *naturel* » (Jodelet, 1988) acquis de la famille et de l'entourage social. C'est qu'en venant en classe, l'élève n'est pas une page blanche, il a déjà ses propres représentations (ou savoirs premiers). C'est pourquoi, « *dans les enseignements [une représentation] pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.* » (Ibid). Plusieurs didacticiens ont travaillé sur les effets des représentations sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous citons Zarate (2004) ainsi que Muller (1998) qui a prouvé en étudiant les attitudes réactionnelles de ses apprenants français, les effets des représentations négatives et des stéréotypes sur l'apprentissage de la langue allemande.

Bref, les représentations sociales est un sujet tellement interpellant qu'il occupe le centre d'intérêt de plusieurs disciplines, aboutissant à un florilège d'acceptions. Dans la présente étude, nous allons tester son impact sur l'apprentissage du français en Tunisie.

2. Méthodes

Nous avons recours à l'entretien semi-directif qui est une technique d'enquête qualitative (Blanchet et Gotman, 2014) et nous avons choisi un échantillonnage de 9 élèves (codés : P1, P2, P3... P9) pour pouvoir délimiter les représentations apprenantes. L'âge moyen des participants est de 16 à 18 ans (6 filles et 3 garçons), appartenant à des milieux sociaux différents (pauvres et riches) de nationalité essentiellement tunisienne et étudiant dans un Lycée à Sousse. La durée des entretiens est entre 25 et 35 minutes. Chaque entretien se passe dans un lieu et horaire différent de l'autre. Les questions posées sont au nombre de 10 (6 Semi-ouvertes et 4 ouvertes).

Nous avons commencé par le recueil des cas (l'échantillonnage) qui servira de cadrage permettant d'analyser « *le corpus* », puis nous avons confronté les données du terrain en répertoriant les éléments sous forme d'« *incidents* ». Ensuite, afin de comprendre le phénomène représentationnel, nous avons regroupé les idées qui se répètent en thématiques bien claires et séparées. Cette étape s'appelle « le *rubriquage* » (Paillé et Mucchielli, 2013). Cela se fait, entre autres, en décomposant l'idée principale en structures, en dévoilant *l'implicite* du discours et en interprétant le gestuel et les expressions de visage de chaque intervenant.

3. Résultats

Vivant dans un monde ouvert de tous bords, les apprenants tunisiens s'affilient, *nolens volens*, à la mondialisation et ce par leurs pratiques quotidiennes (la consultation des réseaux sociaux) et leurs modes de vie (habits, Smartphones et jeux). En répondant à la première question, portant sur l'importance du plurilinguisme, ils affirment que l'apprentissage des langues est indispensable de nos jours. Néanmoins, concernant le français, ils soutiennent des opinions qui prêtent à l'équivoque.

3.1. Le français ; un sujet de controverse

Pour les élèves présents, le français est une langue qui charme par son vocabulaire (P1, P2, P4 et P8) par la sonorité de sa phrase (P3 et P9) et par la beauté de sa culture (P1, P2, P3, P5, P6, P7 et P8). Laquelle culture exerce un grand attrait par les festivités de la fin de l'année, Pâques et le 14 juillet selon P1, P6 et P9. Or, cela est loin de les motiver à l'acquisition de cette langue pour deux raisons : Primo, mondialement, le français est une langue inusitée ; elle ne facilite pas l'intégration de l'élève dans la mondialisation selon certains intervenants. C'est l'anglais qui doit être privilégié. Secundo, le français est la langue de l'ancien colonisateur de la Tunisie. P1 dit clairement : « *je vois que le français jadis nous a tout volé et il continue encore. Cette image m'habite et je ne peux pas enlever de ma mémoire* ». Le déni de sa langue vient en partie de ce facteur historique.

Oscillant entre deux statuts (langue étrangère et langue seconde) et naissant de plusieurs représentations, le français joue un rôle hybride, allant du déni vers la reconnaissance, de l'écartement vers le rapprochement et de l'assomption vers le rejet. C'est qu'une représentation négative tapie dans les schèmes mentaux se lit dans les comportements des élèves qui refusent l'apprentissage de cette langue.

3.2. Le français, une langue difficile

Pour la plupart des intervenants, le français est une langue difficile par la structure de sa phrase, son vocabulaire et sa conjugaison. Pour P1, par

exemple, ce code est « *trop difficile, sa grammaire surtout. Donc...je trouve une difficulté en apprenant la conjugaison des verbes et les modes... (sic)* »

Cette difficulté est repérée au niveau de la prononciation défectueuse de certains phonèmes : Au lieu de prononcer [p], certains disent [b] et ainsi va pour [v] mâchonné [f], [u], balbutié [i] et au niveau du recours systématique voire exclusif dans certains cas, à la langue maternelle (l'arabe) en répondant aux questions de l'enquêteur.

3.3. L'identité au cœur du conflit plurilinguistique

Pour tous les participants, la langue maternelle a un statut spécifique. Elle devrait être la première langue d'étude puisqu'elle symbolise les valeurs communes. Elle est à défendre même si elle est aussi vétuste qu'inusitée (peu parlée dans le marché économique mondial). D'ailleurs, certains comme P4 et P1 s'élancent dans des discours élogieux, rappelant les conquêtes, les progrès des musulmans au Moyen-âge en citant : « *les invasions du Khalifa* » (P4) et l'âge d'or d'une civilisation qui ne meurt jamais. D'autres évoquent le pouvoir de cette langue qui s'étend au delà de ses frontières pour arriver à l'Espagne et à la France (P3 et P2). Le passé qui fait de ce code un code pérenne, circonviert le français dans des réminiscences de la colonisation. Il s'agit pour des intervenants d'un conflit identitaire qui marque la mémoire collective et favorise, *ipso facto*, le retour aux origines.

3.4. l'arabe et le français : deux codes linguistiques en opposition

Tandis que la langue française est profane, l'arabe est sacré selon plusieurs participants. C'est de cette dimension de sacralité que le code local puise toute sa force. Il réunit ses usagers autour des valeurs idéologiques communes comme la foi, le coran et la fidélité. L'exposition à d'autres cultures et traditions est une tentation qui s'inscrit dans un rapport tendu avec l'Autre. P9 parle de « *mécréants* » et « *de mode de vie contraires à leurs préceptes* ». Certains se voient même comme les fervents défenseurs de la culture locale. En fait, la question de l'apprentissage du français est délicate dans sa relation avec un passé de colonialisme. Les participants ne voient pas d'inconvénients à étudier l'anglais ou le chinois. Par contre, ils éprouvent une réticence envers la langue française puisqu'elle s'inscrit selon certains dans un conflit culturel voire idéologique. C'est un rapport de force qui a commencé depuis la colonisation (P1 et P5).

3.5. L'identité au centre des discussions

Pour les participants présents, la défense de la langue arabe s'inscrit dans une course de défense de leur propre identité qui se trouve menacée par les guerres culturelles (P4). Les langues à travers l'Histoire, soutient ce dernier, ont servi d'outil d'espionnage aux États-Unis. Ainsi, veiller sur la

protection de la culture locale est la mission de tout citoyen selon P2, P3, P4, P6 et P9. L'identité est un sujet qui marque essentiellement le participant 4 car, pour lui, elle est menacée par l'Autre. La question qu'il soulève n'est certainement pas comment s'enrichir de la relation avec autrui mais plutôt comment gagner l'Autre.

Enfin, les résultats évoqués pour importants qu'ils soient, cachent d'autres. Nous nous contentons des présents points présentant les thèmes les plus récurrents et les plus imposants dans notre analyse du corpus. Cela permet de les discuter afin de les approfondir ou d'en montrer les limites.

4. Discussion

4.1. Langue maternelle : un frein à l'acquisition du français

Considérée comme la langue de la famille et de la société, la langue maternelle est un précieux instrument de communication et un magique outil de socialisation. Pour acquérir ce code linguistique « *premier* » selon Dabene, le locuteur ne fait aucun effort d'appréhension mentale. Cette langue est « *la seule intériorisée par l'élève, et sur laquelle il puisse s'appuyer* » (Dabene, 1987). C'est qu'elle est considérée comme « *la langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (la famille, camarade...)* [...] D'ailleurs] *des socio-linguistes* [l'appellent] : *son parler vernaculaire* » (Ibid). En revanche, pour acquérir une deuxième langue, un travail métalinguistique et un effort cognitif sont à activer et à mettre en œuvre. Ainsi, le locuteur, confronté à des situations complexes dépassant ses « *connaissances premières* » du monde et de la langue, se trouve devant « [...] *une activité isolable, dotée de sa propre valeur formatrice.* » (Ibid.). Cela peut amener certains à renoncer au plurilinguisme pour se contenter du code maternel. Autrement dit, avoir des représentations comme : « *langue difficile* » à propos de l'autre langue, est tout à fait compréhensible. Tout ce qui échappe à la compréhension est banni d'après la présente enquête.

4.2. Hiérarchisation linguistique

Les langues n'occupent pas la même stature. Certaines sont jugées par les locuteurs comme premières alors que d'autres sont classées en bas de l'échelle d'évaluation. En fait, ce nivellement cache un conflit linguistique inapparent qui « *occulte les tensions, les antagonismes linguistiques qui découlent des valeurs symboliques attribuées à chaque langue, instituant par là un rapport langue dominante vs langue dominée* » (Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk et Cherrad-Bencheфра, 2002). En fait, les locuteurs font des langues un sujet de domination, les empêchant de profiter des échanges interculturels et humains.

4.3. Le sacré et l'apprentissage linguistique

La présence imposante dans les unités discursives étudiées du vocabulaire du sacré fait de l'arabe un code aussi exceptionnel que béni voire idolâtre. Nous remarquons à partir de ce *verbatim* que la langue maternelle dépasse sa dimension métalinguistique et sa finalité communicative pour s'inscrire dans le système des valeurs appropriées à une société. Elle est liée à la religion étant donné qu'elle est la langue du coran. En ce sens, « *la prégnance de la notion de « pureté », au sens étendu du terme, se double et se renforce de celle de « sacralité », une sacralité religieuse car l'arabe institutionnel est dit aussi « la langue du Coran », précise Chachou (2002, p.100). Cela peut être expliqué par un facteur historique : après l'indépendance des pays arabes « et la naissance des États-nations, [...] une dualité linguistique : une langue réservée au sacré et l'autre au profane » a émergé selon Benrabah (2009, p.152).*

Autour des valeurs, principes et stéréotypes cités se regroupent les membres d'une communauté depuis des décennies, voire des siècles. Pour comprendre l'ancrage de cette représentation, nous nous appuyons sur le modèle structural d'Abrieu (1994) qui montre l'importance de l'intervention sociale. Autrement dit, puisque les représentations : « *sont une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, [elles] ne peuvent être remises en question* » (p.83).

Ainsi, la confusion au niveau de la prononciation de certains phonèmes, précédemment citée, ([u], [p] et [v]...) émane d'une surdité phonologique dévoilant le refus de l'apprentissage des phonèmes qui n'existent pas dans le répertoire phonétique maternel des élèves tunisiens.

4.4. Langue et identité

Les occurrences enregistrées dans les discours des intervenants P2, P3, P4, P5, P6, P7 et P8 des expressions : « *la culture mère est à protéger* » et « *les menaces* » que cette langue encourt sont significatives.

L'envie de protéger la culture héritée conduit, le plus souvent, le sujet à développer de nouvelles manières de penser réduisant l'Autre à une image négative. Et comme la culture est exprimée par le langage, les sujets questionnés admettent que défendre leur langue et culture est, *ad hoc*, un devoir. En outre, se présentant comme un facteur de cohésion du groupe, le code culturel est l'héritage à préserver. En ce sens, Billiez (1985) compare la langue maternelle à « *la trace des racines* », « *Je sang* » et admet le besoin manifeste de la léguer à notre descendance ». La culture est donc non seulement l'héritage à sauvegarder et à défendre de l'Autre qui apparaît à travers la culture étudiée en classe du français, mais elle est aussi considérée par les interlocuteurs comme la pierre angulaire de l'identité collective. Ainsi,

le refus des participants d'acquérir une langue étrangère s'explique, avant tout, par un obstacle identitaire. Étant donné que la langue est une composante essentielle de l'identité culturelle, Zarate et Gohard Radenkovic (2003, p.53) révèlent que « *les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée* ». La langue devient, par conséquent, le lieu de subjectivité en concordance avec la position de Byram (1992) qui énonce à travers ses travaux que la langue est non seulement un emblème identitaire mais aussi le lieu de subjectivité de ses utilisateurs.

Conclusion

A partir de la présente enquête qualitative, plusieurs représentations ont été catégorisées et étudiées. Elles représentent les causes de la résistance constatée au niveau de l'apprentissage du français en Tunisie. Nous admettons, *ad hoc*, qu'il faut commencer par corriger ces représentations pour permettre à l'élève de confronter sa réalité avec celle de l'Autre. Selon cette perspective, l'enseignant est invité à préparer des situations d'apprentissage dont les sujets sont inhabituels afin de motiver ses récepteurs à la découverte de l'autre. *Le heurt culturel*, est une étape indispensable, permettant de réviser les évidences et de dépasser les réticences. Par exemple, lors de l'étude du module: *Scène de la vie en France*, figurant dans le manuel officiel de la première année secondaire (2010), l'enseignant peut proposer, comme nous l'avons fait en classe, une émission (*Au temps des cathédrales: l'époque romane* (2020) sur ARTE). Ce support a facilité la confrontation de deux modèles religieux opposés : le modèle de l'apprenant et celui du Français. Cette situation a choqué, au début, le public. Mais, grâce à l'ingéniosité de l'enseignant et son jeu subtil de questions/réponses, le récepteur a non seulement retrouvé sa motivation mais il a pu appréhender, petit à petit, un autre code culturel.

En outre, comme l'école ne peut seule corriger les représentations sociales, toute la noosphère et les décideurs de la politique éducative sont appelés à repenser la place accordée à autrui dans les programmes nationaux et d'introduire l'interculturel. C'est qu'en effet, par le biais de ladite perspective interculturelle, l'apprenant tunisien apprendra à fouler d'autres lieux et à communiquer avec l'Autre en dépassant ses préjugés et représentations. L'interculturel est un enseignement qui, une fois appliqué en classe peut faciliter l'intercompréhension entre les humains les plus divers et les peuples les plus éloignés.

References:

1. Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
2. Benrabah, M. (2009). Langue arabe et domination par la religion. In M. Benrabah, (ED.), *Devenir langue dominante mondiale. Un défi pour l'arabe*. Genève : Librairie Droz.
3. Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*, n 2. Disponible sur: fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
4. Blanchet, A. et Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
5. Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Didier.
6. Calvet, J.L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
7. Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993) . *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier-CREDIF.
8. Chachou, I. (2002). La situation sociolinguistique de l'Algérie. *Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : Harmattan. Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02886039/document>
9. Cuq, J-P., Gruca, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G.
10. Denis, M.(1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
11. Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions. *Dialnet*, n1.
12. Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
13. Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (2003). *Représentations Sociales et Analyses de Données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
14. Flament, C. et Rouquette Michel, L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin.
15. Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In M-L Moreau.(Ed.), *Sociolinguistique, Concepts de base*. Liège : Mardaga.
16. Jodelet, D. (1988). Représentations sociales : phénomène, concept et théories. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
17. Klein, G. (2020) *Au temps des cathédrales: l'époque romane*. ARTE. Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=E_WlyH-0kOs
18. Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, image de soi*. Paris : Éditions Dunod.

19. Meyer, C. (2001). Les représentations mentales Entre « *res* » et « *flatus vocis* ». In *Communication*. Disponible sur : <https://tinyurl.com/4csw9kk2>
20. Miled, M. (2007). Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique. *Le français aujourd'hui*, n°156.
21. Ministère de l'Éducation tunisienne. (2010). *Communiquer en français* (manuel de 1^{ère} année). Disponible sur : https://www.sigmaths.net/Reader.php?var=manuels/Fr/Fr_1s.pdf
22. Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
23. Moore, D. et Castellotti, V. (2002). *Représentation sociale des langues et enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
24. Muller, N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
25. Paillé, P. et Mucchielli, (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
26. Queffélec, A., Derradji, Y., Deboy, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
27. Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
28. Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.