

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU FRANÇAIS CHEZ LES LYCÉENS DE CÔTE D'IVOIRE¹

Assémou Maurice Ludovic ASSEMOU

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

assemou_online@yahoo.fr

Résumé : En Côte d'Ivoire, la non-maîtrise du français par les élèves constitue une difficulté dans le système éducatif. Cette situation est d'autant plus sérieuse que le français est langue d'enseignement, donc langue de transmission/acquisition des savoirs scolaires. Dans cette recherche, nous cherchons à mettre en évidence les représentations sociales du français chez les lycéens. L'objectif est de montrer que les représentations que les élèves se font du français les amènent à manifester peu d'intérêt pour cette langue. L'étude repose sur une enquête de terrain que nous avons réalisée auprès de jeunes lycéens. Il en ressort que le passé colonial occupe une place très importante dans les représentations du français chez les élèves interrogées. La dimension socio-économique du français, quant à elle, occupe une place secondaire.

Mots clés : Représentations sociales, langue française, enseignement-apprentissage du français, théorie du noyau central

Abstract: In Côte d'Ivoire, the lack of mastery of french by pupils is a difficulty in the education system. This situation is very serious because french is the language of instruction, and therefore the language in which knowledge is transmitted and acquired at school. In this research, we therefore seek to highlight the social representations of french among secondary school students. The aim is to show that the representations that pupils have of french lead them to show little interest in the language. The study is based on a field survey that we carried out among young high school students. The study shows that the colonial past occupies a very important place in the representations of french among the survey respondents. The socio-economic dimension of french, on the other hand, occupies a secondary place.

Keywords: Social representations, french language, french teaching and learning, central core theory

Introduction

Pays francophone d'Afrique qui se singularise par sa situation de plurilinguisme sans langue dominante, la Côte d'Ivoire utilise le français comme unique langue officielle, et comme langue d'enseignement. Mais, aujourd'hui, parents d'élèves et enseignants constatent de plus en plus, avec impuissance, la non-maîtrise du français par les élèves, corrélée à un niveau général de plus en

¹ Nous avons présenté une première version de cette recherche, sous la forme d'une communication, au 31^e Congrès de la Société de Linguistique de l'Afrique de l'Ouest (SLAO / WALS), à Abidjan, en août 2019.

plus bas de ces derniers. Cette situation, qui n'est d'ailleurs pas spécifique à la Côte d'Ivoire, correspond à ce que d'aucuns appellent la crise du français. Cette crise touche l'Afrique subsaharienne francophone tout entière, comme le fait observer D. Pagel, président de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien :

De toutes les crises que traverse l'Afrique francophone subsaharienne, il en est une qui semble passer inaperçue, mais qui pourtant se vit au quotidien : il s'agit de la crise de la langue française, de son enseignement, de son apprentissage. L'idée d'organiser les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne est née au sein de l'Association des Professeurs de français d'Afrique et de l'océan Indien du constat que tout allait mal dans l'enseignement et l'apprentissage du français en Afrique francophone.

Organisation internationale de la Francophonie (2003, p. 28)

Les difficultés d'enseignement-apprentissage du français sont à prendre d'autant plus au sérieux que cette langue est médium d'enseignement dans la plupart des pays francophones, et qu'à ce titre elle conditionne la bonne formation des hommes et, par ricochet, le développement de ces pays. Cependant, si la question de l'enseignement-apprentissage du français place les jeunes (élèves, étudiants, déscolarisés, etc.) au cœur des débats, on remarque que, bien souvent, ces acteurs – qui sont à la fois l'avenir et la catégorie sociale principalement concernée par les projets d'éducation aux langues – ne sont pas consultés sur les questions linguistiques. Le regard des jeunes, leurs opinions, leurs perceptions en ce qui concerne les langues sont, pour ainsi dire, loin d'intéresser les décideurs et autres planificateurs. Or, à ce sujet, Castellotti et Moore (2002) sont formelles :

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. [Par ailleurs] les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Castellotti et Moore (2002, p. 7)

Les représentations sont donc déterminantes quant à l'issue d'un programme d'enseignement-apprentissage des langues. Cela est d'autant plus vrai que les représentations déterminent les niveaux d'implication des sujets, leur motivation, ainsi que la manière dont ils mobilisent leurs capacités cognitives (Abric, 1989). Malgré leur importance, les représentations du français chez les élèves (et étudiants) de Côte d'Ivoire restent un domaine peu documenté. Une enquête réalisée en milieu scolaire ivoirien au début des années 1980 révèle, cependant, que la langue française est perçue comme étant à l'origine de déculturation (Aboa, s.d). Il ressort d'une autre enquête, plus générale, que chez les jeunes abidjanais, la représentation la plus partagée est celle du français « langue de France » et « langue du colonisateur », et que le français n'apparaît

pas comme langue des affaires ni fondamentalement comme la langue de l'école (Organisation internationale de la Francophonie, 2018, p. 4). Cette représentation du français comme une langue du colonisateur existe chez les francophones d'autres pays, notamment chez les étudiants algériens (Abdelkarim, 2005). À côté de celle-ci, il en existe d'autres qui mettent en avant le rôle et l'importance sociale de la langue française, notamment comme langue d'intercompréhension, de l'estime de soi, langue internationale, etc. (Aschraf, 2005 ; Medoukh, 2008).

Dans cette étude, nous nous intéressons aux représentations sociales du français chez les élèves de Côte d'Ivoire. La question qui nous préoccupe est de savoir comment les élèves de Côte d'Ivoire se représentent la langue française. Notre hypothèse est que le réservoir sociocognitif des élèves ne contient pas des informations faisant du français la langue de la réalisation individuelle. Autrement dit, les élèves ne perçoivent pas le français comme étant la langue de la réussite sociale et de la modernité. L'objectif de cette recherche est de montrer que les représentations que les élèves se font du français les amènent à manifester peu d'intérêt pour cette langue.

1. Méthodologie

Cette recherche se situe dans le cadre des représentations sociales dont la théorie du noyau central est l'une des méthodes d'étude.

1.1 Le cadre théorique

Le concept des représentations sociales procède d'une reformulation du concept sociologique des représentations collectives élaboré par Durkheim. Rappelons que par "représentations collectives", Émile Durkheim entendait « la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre » (Moscovici, 1989, p.64). Ces représentations ont la particularité d'être homogènes et partagées par les membres d'un groupe social ; leur fonction étant de préserver les liens entre les membres du groupe, de les préparer à penser et à agir de manière uniforme. C'est à Moscovici que l'on doit d'avoir reformulé et introduit le « "concept oublié de Durkheim" » dans le champ de la psychologie sociale. Comme l'écrit Jodelet (1984), les représentations sociales sont des connaissances naïves, spontanées, qui correspondent à la connaissance de sens commun. Socialement élaborées et partagées, elles ont une visée pratique (Jodelet, 1989). Rateau (2007, p. 165) les considère comme « "une façon de voir", localement partagée au sein d'une culture, reliant un sujet à un objet ». Au sujet du contenu de cette forme de connaissances, Ferreol et al. (2004, pp.189-190) écrivent que « Concrètement une RS [Représentation sociale] est toujours définie par un contenu : informations, images, normes et modèles, opinions, croyances, attitudes, valeurs [qui] se rapportent à un objet : individus, faits de société, mécanismes politiques ou économiques ». Étant donné que les représentations guident les membres du groupe et orientent leurs conduites, les étudier peut donc permettre de comprendre les comportements des acteurs sociaux. Pour ce faire, plusieurs approches existent. Dans cette étude nous avons recours à la théorie du noyau central élaborée par Jean-Claude Abric et Claude Flament.

La théorie du noyau central constitue l'approche dite structurale des représentations sociales. Cette approche permet de mettre en évidence à la fois le contenu et l'organisation des représentations. L'hypothèse générale au fondement de cette théorie est que : « Toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (Abric, 1989, p. 197). Pour Abric, les éléments constitutifs d'une représentation ne sont pas d'égale importance. En effet, « certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires » (Abric, 2005, p. 59). On distingue ainsi dans la structure représentationnelle deux sous-ensembles : un noyau central et un système périphérique. Le noyau central est « l'identité même de la représentation » ou « la représentation elle-même » (Flament, 1989, p. 218). Il se compose d'un ou quelques éléments très essentiels qui servent à définir, caractériser l'objet de représentation. En clair, c'est par le/les élément(s) du noyau central que les membres du groupe donnent une identité à l'objet de représentation. Ces éléments sont consensuels et non-négociables.

Le système périphérique, quant à lui, joue le rôle d'interface entre la réalité et le système central (Lo Monaco et Lheureux, 2007). Composé d'éléments plus nombreux organisés par le noyau central, il remplit trois fonctions. Le système périphérique est en effet prescripteur de comportements et de prises de positions individuels ; il permet de personnaliser la représentation ; et, enfin, il protège le noyau central en jouant le rôle de « pare-chocs » de la représentation (Moliner et Guimelli, 2015). Le système périphérique constitue la face concrète de la représentation, contrairement au noyau central, plus abstrait.

1.2 Le cadre méthodologique

-Terrain d'enquête

Nous avons mené l'enquête, entre décembre 2019 et juin 2020, dans un lycée public de la ville de Korhogo, chef-lieu du District des Savanes, dans le nord de la Côte d'Ivoire. Sur le plan ethnosociolinguistique, cette ville est dominée par deux communautés linguistiques et culturelles. Les autochtones Sénoufo sont un peuple principalement agriculteur et animiste, qui reste fortement attaché au Poro, une école initiatique traditionnelle. Les allogènes Malinké, eux, sont connus pour être un peuple de commerçants musulmans. Outre ces deux communautés, la ville compte d'autres groupes linguistiques ivoiriens, ainsi que des étrangers. De ce fait, l'établissement où se déroule l'enquête constitue un véritable "patchwork" linguistique et culturel, à l'instar du pays tout entier.

-Population et échantillon d'étude

▪ *Caractéristiques générales de l'échantillon*

Pendant l'année scolaire 2019-2020, l'établissement où s'est déroulé notre enquête comptait six mille vingt-trois (6023) élèves, dont huit cent soixante-onze (871) en classe de terminale. L'échantillon d'étude se compose de deux cent cinquante-trois (253) élèves de terminale, âgés 15 à 26 ans, issus des trois séries de l'enseignement général, à savoir la série A (élèves littéraires), et les séries C et D (élèves scientifiques). L'âge moyen des enquêtés est de 19,53 ans. Au sein de

cet échantillon, on compte cent vingt-six (126) élèves scientifiques et cent vingt-sept (127) élèves littéraires, répartis comme il suit.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon par série et par sexe²

Classes	Elèves littéraires	Elèves scientifiques		Total
	Terminale A	Terminale C	Terminale D	
Effectif filles	58	7	31	96
Effectif garçons	69	34	55	157
Total	127	41	85	253

▪ *Situation sociolinguistique des enquêtés³*

Les élèves interrogés sont majoritairement d'origine ivoirienne (94,86% de l'échantillon). Parmi eux, ceux issus de familles citadines sont les plus nombreux. Chez 53,75% des élèves interrogés, en effet, le couple parental vit en ville, contre 20,55% dont les deux parents vivent au village. On a aussi des cas où l'un des parents vit en ville tandis que l'autre vit au village (02,37%). Ces différences impliquent une différence dans le rapport à la langue française ; le français étant moins important dans les villages qu'en milieu urbain. Le critère de la situation socioprofessionnelle des parents place les élèves issus de couples formés d'un agriculteur et d'une commerçante (vivant au village pour la plupart) en haut du pavé (24,90%). Les moins nombreux sont les élèves dont les deux parents sont des fonctionnaires (0,79%). Cependant, les enfants issus de l'union entre un fonctionnaire et une commerçante ou une ménagère, eux, sont plus nombreux (12,63%). Les élèves dont les deux parents sont des commerçants représentent 06,71% de l'échantillon d'étude. Sur le plan linguistique, on observe que les enquêtés sont plurilingues. Si au début de leur scolarité 53,14% d'entre eux n'avaient aucune notion de français et que seulement 16,92% ont le français comme langue première, aujourd'hui, tous parlent couramment cette langue. En plus du français, 77,92%⁴ des enquêtés affirment qu'ils parlent « Très bien » la/les langue(s) de leurs parents, et 57,48% d'entre eux parlent au moins une autre langue nationale ivoirienne, en plus de la/les langue(s) de leurs parents. La bonne maîtrise des langues ivoiriennes pourrait s'expliquer par le fait que 80,30% des enquêtés sont issus de familles dans lesquelles les deux parents parlent la même langue nationale. De l'autre côté, la non-maitrise des langues nationales peut être imputée aux mariages interethniques (entre couples de nationaux de langues différentes (09,05%) ou entre nationaux et étrangers (05,51%)).

-Collecte et analyse des données

Nous avons réalisé une enquête en deux phases. Dans un cas comme dans l'autre, l'outil utilisé était le questionnaire. Dans les études des représentations sociales qui se basent sur la théorie du noyau central, la première phase de l'enquête est généralement considérée comme une pré-enquête.

²La sous-représentation des filles dans l'échantillon d'étude est due essentiellement à la sous-représentation des filles dans les classes de terminale C des établissements mixtes du pays.

³ Certains enquêtés n'ont indiqué ni le lieu de résidence ni la/les langue(s) de leurs parents

⁴ 19,04% on répondu qu'ils ne parlent « Pas très bien » la/les langue(s) de leurs parents.

▪ *Pré-enquête de recueil du contenu des représentations*

Au cours de la première phase de l'enquête, nous avons administré à l'échantillon d'étude un questionnaire en deux parties. La première partie était constituée d'un questionnaire d'évocations hiérarchisées. Dans sa seconde partie, le questionnaire était constitué de questions visant à sonder les attitudes et opinions des enquêtés au sujet de la langue française. Les questionnaires d'évocations hiérarchisées consistent à demander aux enquêtés de produire puis hiérarchiser des mots, des expressions, etc., qui leur viennent immédiatement à l'esprit quand ils entendent un terme inducteur donné. Le questionnaire d'évocations hiérarchisées que nous avons utilisé pour cette recherche se présente comme ci-dessous :

1. Quand vous entendez « langue française », quels mots vous viennent à l'esprit ? Citez-en 5.	
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>
2. Hiérarchiser les réponses ci-dessus en numérotant 1, 2, 3, 4, 5, selon l'importance des mots.	

Ce questionnaire a été analysé à l'aide du logiciel EVOG, qui permet de réaliser - entre autres analyses - une analyse prototypique et catégorielle des évocations. L'analyse prototypique a consisté à croiser la fréquence d'apparition des items avec leurs rangs d'apparition et leurs rangs d'importance. Ce croisement « Fréquence X Rang » permet de construire un tableau à quatre cases (Cf. Tableau 2) dont l'interprétation se fait en lien avec la théorie du noyau central.

Tableau 2 : Tableau d'analyse des évocations hiérarchisées

	Rang moyen faible	Rang moyen élevé
Fréquence élevée	Case 1 Zone du noyau central	Case 2 Première périphérie
Fréquence faible	Case 3 Éléments contrastés / Zone de changements potentiels	Case 4 Deuxième périphérie

La case 1, dite zone du noyau central, contient les éléments les plus fréquents et les plus importants. C'est dans cette case qu'apparaissent les éléments les plus susceptibles d'appartenir au noyau central de la représentation. Les autres cases constituent le système périphérique de la représentation. Les éléments périphériques les plus importants apparaissent dans la case 2.

L'analyse catégorielle complète l'analyse prototypique dans le repérage des éléments centraux de la représentation. Elle consiste à construire des catégories dans lesquelles l'on regroupe toutes les évocations produites en réponse à l'inducteur de départ. Cette analyse permet de regrouper les éléments sémantiquement proches ou qui appartiennent au même champ lexical. Le principe de regroupement que nous avons adopté est le même que celui de Vergès (1992), c'est-à-dire le regroupement autour des items les plus importants identifiés à partir de l'analyse prototypique.

Au cours du traitement des données (codage et saisie dans Excel), nous avons éliminé les réponses des individus qui ont produit moins de cinq items en réponse à la question d'évocation, ou qui n'ont pas hiérarchisé leurs réponses. Ainsi, sur les 253 élèves qui composent l'échantillon, nous avons retenu les réponses de 236 individus.

▪ *La deuxième phase de l'enquête : un questionnaire de Mise en cause*

Cette deuxième phase de l'enquête complète la première dans l'identification des éléments du noyau central de la représentation. À l'issue du traitement des données de la pré-enquête (le questionnaire d'évocations hiérarchisées), des éléments susceptibles de constituer le noyau central de la représentation apparaissent. Tous ces éléments n'étant pas forcément centraux, il importe de vérifier leur centralité. Pour y arriver, plusieurs méthodes existent (Abric 2005, Moliner et Guimelli, 2015, Lo Monaco et Lheureux, 2007, etc.). Mais, dans cette étude, nous avons eu recours à la technique de la Mise en cause (MEC⁵) considérée comme « un excellent moyen d'identifier les éléments centraux d'une représentation » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 68). Cette technique s'appuie sur le principe que, les éléments centraux n'étant pas négociables, en les mettant en cause, les individus ne devraient pas reconnaître l'objet décrit : ils devraient le réfuter. Ce questionnaire repose sur une double négation qui permet de reconnaître les éléments centraux. Dans l'interprétation des résultats on s'intéresse aux réponses « Plutôt Non » ; et on considère qu'un élément est central si sa Mise en cause entraîne des réponses négatives (« Plutôt Non ») de la part d'une très grande majorité des individus (proche de 100%). A partir d'un pourcentage de réfutation supérieur à 70%, un élément peut être considéré comme central (Vergès, 2001). Mais, généralement, on s'appuie sur le test de Kolmogorov-Smirnov pour calculer le seuil à partir duquel un élément de la représentation doit être considéré comme central (Abric, 2005 ; Moliner et Guimelli, 2015 ; Kanji, 2006).

Précisons, enfin, que c'est accompagné d'un responsable de l'établissement que nous avons nous-même administré les questionnaires utilisés dans le cadre de cette recherche.

⁵ Pour plus de détails au sujet de la technique de la Mise en cause (MEC), on pourra se reporter à Abric (2005), Moliner & Guimelli (2015), Dany & Apostolidis (2007), Vergès (2001), par exemple.

2. Résultats⁶

Abric (2005, p. 60) pose qu' « étudier une représentation sociale, c'est d'abord, et avant toute chose, chercher les constituants de son noyau central ».

1.1. À la recherche du noyau central de la représentation sociale

Dans cette section, nous cherchons à identifier le/les élément(s) par lesquels les élèves définissent la langue française.

-Analyse prototypique de la représentation de la langue française

En réponse à l'inducteur « Langue française », l'échantillon a produit 1170 évocations en 468 mots différents. Seuls les mots ou expressions cités au moins cinq fois apparaissent dans les tableaux 3 et 4 suivants. Dans l'analyse selon l'ordre d'apparition (tableau 3), treize (13) éléments apparaissent en zone du noyau central. Quatre (04) d'entre eux sont plus saillants (fréquences élevées) avec des rangs d'apparition relativement faibles. Il s'agit des éléments « Colonisation », « France », « Blanc » et « Ecole ». Cette observation permet de faire l'hypothèse que les enquêtés se représentent la langue française comme la langue des « Blancs » venus de « France » avec la « Colonisation » ; mais c'est aussi la langue de l' « Ecole ». Deux pôles apparaissent ainsi dans la zone du noyau central. On a, d'un côté, le passé colonial (« Colonisation ; Colon ; Domination ; France ; Blanc ; Occident »), et, de l'autre, le rôle et l'importance sociale de la langue française en Côte d'Ivoire (« École ; Education ; Communication »). Ces deux pôles se propagent dans le système périphérique. Des éléments tels que « Esclavage », « Civilisation », lutte d'« Indépendance », « Exploitation », « Colonisateur », « Aliénation » et « Traite négrière » rappellent ce passé colonial français ; d'autres tels que « Culture » (dans le sens d'instruction), « Enseignement », « Travail », « Compréhension », « Développement », quant à eux, mettent en évidence le rôle et l'utilité de la langue française aujourd'hui en Côte d'Ivoire. L'analyse selon l'ordre d'apparition montre, par ailleurs, qu'en plus d'être le plus cité, l'élément « Colonisation » est aussi un élément qui vient très spontanément à l'esprit des enquêtés quand ils entendent l'inducteur « Langue française ». Cela se voit à son rang moyen très faible (1,91). Toutes ces observations peuvent être visualisées dans le tableau 3 ci-dessous.

⁶ L'enquête que nous avons menée concerne également les langues nationales ivoiriennes. Dans cette étude, cependant, nous présenterons uniquement les résultats concernant la langue française.

Tableau 3 : Analyse prototypique des évocations sur « Langue française » selon l'ordre d'apparition

	Rang moyen ≤ 3			Rang moyen > 3		
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence ≥ 10	Colonisation	86	1,91	Esclavage	26	3,34
	France	60	2,16	Civilisation	25	3,40
	Blanc	49	2,22	Culture	15	3,53
	Ecole	36	3,00	Indépendance	15	3,33
	Colon	19	2,47			
	Education	18	2,11			
	Communication	17	2,52			
	Occident	15	2,93			
	Français	14	2,14			
	Europe	14	2,50			
	Parler	12	2,25			
	Domination	11	2,90			
	Les Français	10	2,50			
		Rang moyen ≤ 3			Rang moyen > 3	
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence < 10	Colonisateur	8	3,00	Exploitation	9	3,88
	Grammaire	8	1,75	Molière	8	3,50
	Langue internationale	8	2,75	Aliénation	6	3,50
	Travail	7	2,85	Traite négrière	6	3,66
	Langue étrangère	7	2,28	Compréhension	6	3,83
	Paris	7	2,71	Apprendre	5	3,80
	Moyen de communication	6	2,50	Développement	5	4,20
	Européens	6	2,33	Langage	5	3,60
	Tour Eiffel	6	2,50	Style	5	3,60
	Vocabulaire	6	2,00			
	Conjugaison	5	2,80			
	Enseignement	5	2,20			
	Mode	5	2,60			
	Nationalité	5	3,00			
	Race	5	2,00			
	Apprentissage	5	2,80			

L'analyse selon l'ordre d'importance (Tableau 4) apporte quelques différences, dont la principale réside dans le fait que l'élément « Esclavage », qui apparaît dans la première périphérie dans l'analyse précédente, se retrouve en zone du noyau, avec un rang relativement faible. Les deux pôles précédemment identifiés dans la structure représentationnelle se retrouvent ici également. Mais la migration de l'élément « Esclavage » en zone du noyau suggère une nouvelle hypothèse, à savoir que les enquêtés se représentent le français comme la langue des « Blancs » venus de « France » avec l'« Esclavage » et la « Colonisation » ; mais c'est aussi la langue de l'« Ecole ». Par ailleurs, cette analyse montre que l'élément « Colonisation » a le troisième rang le plus bas dans l'ordre d'importance. En plus d'être le plus saillant, ce serait aussi, selon les enquêtés, celui qui caractérise le mieux la langue française.

Tableau 4 : Analyse prototypique des évocations sur « Langue française » selon l'ordre d'importance

	Rang moyen ≤ 3			Rang moyen > 3		
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence ≥ 10	Colonisation	86	2,22	Civilisation	25	3,28
	France	60	2,35	Occident	15	3,33
	Blanc	49	2,91	Indépendance	15	3,40
	Ecole	36	2,91	Culture	15	3,40
	Esclavage	26	2,84	Europe	14	3,07
	Colon	19	2,94			
	Education	18	2,22			
	Communication	17	2,88			
	Français	14	2,35			
	Parler	12	2,25			
	Domination	11	2,90			
	Rang moyen ≤ 3			Rang moyen > 3		
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence < 10	Exploitation	9	2,44	Les Français	9	3,11
	Colonisateur	8	2,50	Travail	7	3,28
	Molière	8	2,75	Tour-Eiffel	6	3,33
	Grammaire	8	3,00	Aliénation	6	3,50
	Langue internationale	8	2,37	Conjugaison	5	3,40
	Paris	7	2,57	Mode	5	3,60
	Langue-étrangère	7	2,71	Style	5	4,00
	Compréhension	6	2,83			
	Européens	6	1,83			
	Moyen-de-communication	6	2,33			
	Traite négrière	6	3,00			
	Vocabulaire	6	2,83			
	Apprentissage	5	2,40			
	Développement	5	3,00			
	Enseignement	5	2,40			
	Race	5	1,80			
	Langage	5	3,00			

L'analyse prototypique semble montrer l'importance du passé colonial dans la représentation sociale du français chez les élèves interrogés.

-Analyse catégorielle des évocations

Sur la base des six items les plus cités, nous avons construit les catégories « Colonisation », « Langue française », « École », « France », « Esclavage » et « Blancs ». À celles-ci, nous avons ajouté les catégories « Travail - Réussite sociale » et « Modernité », dans le but de vérifier notre hypothèse selon laquelle, les enquêtés ne se représenteraient pas le français comme la langue de la modernité et de la réussite sociale. Considérons le tableau 5 suivant.

Tableau 5 : Analyse catégorielle des évocations sur « Langue française »

Catégories	Mots différents		Mots fréquents		Poids de la catégorie	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre de mots	%
Colonisation	63	13,40 %	170	70,80 %	240	20,50 %
Ecole	70	14,90 %	112	54,10 %	207	17,70 %
France	28	6,00 %	90	77,60 %	116	09,90 %
Blancs	14	3,00 %	55	73,30 %	75	6,40 %
Esclavage	08	1,70 %	32	78,00 %	41	3,50 %
Langue française	14	3,00 %	14	48,30 %	29	2,50 %
Travail-Réussite	12	2,60%	00	00,00%	14	1,20%
Modernité	06	1,30%	00	00,00%	08	0,70%
Rebut	255	54,30 %	122	27,70 %	440	37,60 %
Total	470	100 %	595	50,90 %	1170	100 %

L'analyse catégorielle ne contredit pas l'analyse prototypique dans ces grandes lignes. L'analyse catégorielle montre en effet que les évocations relatives au thème de la « Colonisation » sont les plus nombreuses. La catégorie construite autour de cet item représente 20,50% des évocations, et se présente ainsi comme la plus importante en termes de poids. La seconde catégorie la plus importante est celle bâtie autour de l'item « Ecole ». Celle-ci regroupe 17,70% des évocations. La catégorie de l'item « France » figure également en bonne position, puisqu'elle arrive troisième et regroupe 09,90% des évocations.

Quant à la catégorie « Travail – Réussite sociale », qui contient exactement les mots « Belle vie ; Profession ; Luxe ; Industries ; Industries françaises ; Entrepreneurat ; Epanouissement ; Richesse ; Réussir ; Réussite sociale ; Voiture », elle ne représente que 01,20% des évocations. Celle construite autour de l'élément « Modernité » – avec ses six mots que sont « Modernisation ; Évolution ; Pays moderne ; Shopping ; Progrès ; Ville » –, de son côté, regroupe moins de 1% des évocations (0,70% exactement). Ces résultats semblent indiquer que les enquêtés ne perçoivent pas fondamentalement la langue française comme la langue du travail et de la réussite sociale, ou encore comme la langue de la modernité.

Étant donné que les analyses prototypique et catégorielle permettent seulement un premier repérage des éléments susceptibles de constituer le noyau central de la représentation, les hypothèses et observations qui en découlent seront vérifiées dans le contrôle de centralité des éléments.

-Contrôle de centralité

Ce sont deux cent quarante-cinq (245) élèves, dont cent dix-neuf (119) scientifiques et cent vingt-six (126) littéraires, qui ont participé à l'enquête de centralité. Le questionnaire de Mise En Cause que nous avons utilisé comporte trois modalités de réponses : « Plutôt Oui », « Je ne sais pas », « Plutôt Non ». La Mise En Cause des éléments susceptibles d'appartenir au noyau central de la représentation donne le tableau 6 ci-après. Selon le test de Kolmogorov-Smirnov, en considérant l'ensemble de l'échantillon, les différents éléments (en italique dans le tableau) sont centraux si leur Mise en cause entraîne un pourcentage de réfutation supérieur ou égal à 91,31%. En considérant les profils des élèves

(Littéraires/Scientifiques), ce pourcentage doit être supérieur ou égal à 87,53% chez les scientifiques et 87,88% chez les littéraires⁷.

Tableau 6 : Pourcentage de réfutation de l'objet par l'ensemble de l'échantillon et selon le profil

N°	Éléments mis en cause	Pourcentage des réponses « Plutôt Non »		
		Ensemble de l'échantillon	Scientifiques (Tle ⁸ C + Tle D)	Littéraires ⁹ (Tle A2 + Tle A3)
1	Langue de <i>colonisation</i>	81,63%	71,43%	91,27%
2	Langue de la <i>France</i>	82,86%	78,15%	87,30%
3	Langue des <i>Blancs</i>	73,06%	63,87%	81,75%
4	Langue de <i>l'esclavage</i>	53,88%	45,38%	61,90%
5	Langue de <i>l'école</i>	72,65%	64,71%	80,16%
6	Langue des <i>colons</i>	73,06%	68,07%	77,78%
7	Langue d' <i>éducation</i> des enfants	69,39%	60,50%	77,78%
8	Permet aux gens de <i>communiquer</i>	72,65%	65,55%	79,37%
9	Langue venue de <i>l'occident</i>	69,80%	61,34%	77,78%
10	Langue des <i>Français</i>	79,59%	78,15%	80,95%
11	Une langue d' <i>Europe</i>	60,00%	52,94%	66,67%
12	Un <i>parler</i>	59,18%	44,54%	73,02%
13	Un moyen de <i>domination</i>	55,92%	52,94%	58,73%
14	Du <i>français</i>	65,31%	53,78%	76,19%
15	Expression de la <i>modernité</i>	64,49%	56,30%	72,22%
16	Moyen de <i>réussite sociale</i>	57,14%	68,07%	46,83%
17	Permet de trouver du <i>travail</i>	76,33%	73,11%	79,37%

L'analyse du tableau 6 montre que c'est seulement chez littéraires que le seuil minimal est atteint. On observe que 91,27% de ces élèves ne reconnaissent pas l'objet décrit comme étant la « Langue française » si cette langue n'est pas « Langue de colonisation ». Ce pourcentage significatif fait de l'élément « Colonisation » le noyau central de la représentation de la langue française chez les élèves littéraires. Ce résultat permet d'affirmer que les élèves littéraires interrogés se représentent le français comme une « Langue de colonisation ». Pour ce qui est de l'échantillon pris dans son ensemble, plusieurs items entraînent des pourcentages de réfutation très élevés (plus de 70%). Toutefois, ces scores restent en deçà du seuil minimum défini à partir du test de Kolmogorov-Smirnov. Il n'est donc pas possible de déterminer le noyau central de la représentation. Il en va de même chez les scientifiques.

Le critère d'homogénéité étant important dans l'étude des représentations sociales (P. Moliner et C. Guimelli, 2015, p. 35), nous poussons plus avant la recherche en étudiant la question sur la base des différentes classes. Rappelons que l'échantillon d'étude est formé de quatre classes de terminale. En Terminale A2 et Terminale A3, les seuils minima calculés sont respectivement de 83,13% et 82,44%. En Terminale C et Terminale D, ces seuils sont respectivement de 78,76%

⁷ Formule de calcul de ces différents seuils : $(1 - (1,36 \times \sqrt{N})) \times 100$, avec N = nombre d'individus

⁸ Terminale

⁹ En Côte d'Ivoire, il y a deux séries littéraires : la série A1 (Lettres et Mathématiques) et la série A2 (Lettres et Philosophie). Les élèves interrogés sont tous candidats au baccalauréat série A2. Il faut noter que les désignations « A2 » et « A3 » ne font pas référence à des séries, mais plutôt à des numéros de classe.

et 84,60%. La Mise En Cause des éléments dans ces différentes classes est présentée dans le tableau 7.

Tableau 7 : Pourcentage de réfutation de l'objet selon la classe¹⁰

N°	Éléments mis en cause	Pourcentage des réponses « Plutôt Non »			
		Tle A2	Tle A3	Tle C	Tle D
1	Langue de <i>colonisation</i>	84,62%	98,36%	53,66%	80,77%
2	Langue de la <i>France</i>	89,23%	85,25%	65,85%	84,62%
3	Langue des <i>Blancs</i>	84,62%	78,69%	58,54%	66,67%
4	Langue de <i>l'esclavage</i>	66,15%	57,38%	56,10%	39,74%
5	Langue de <i>l'école</i>	84,62%	75,41%	58,54%	67,95%
6	Langue des <i>colons</i>	73,85%	81,97%	65,85%	69,23%
7	Langue d' <i>éducation</i> des enfants	73,85%	81,97%	51,22%	65,38%
8	Permet aux gens de <i>communiquer</i>	81,54%	77,05%	51,22%	73,08%
9	Langue venue de <i>l'occident</i>	87,89%	67,21%	70,73%	56,41%
10	Langue des <i>Français</i>	84,62%	77,05%	70,73%	82,05%
11	Une langue d' <i>Europe</i>	67,69%	65,57%	46,34%	56,41%
12	Un <i>parler</i>	78,46%	67,21%	41,46%	46,15%
13	Un moyen de <i>domination</i>	56,92%	60,66%	51,22%	53,85%
14	Du <i>français</i>	80,00%	72,13%	65,85%	47,44%
15	Expression de la <i>modernité</i>	76,92%	67,21%	58,54%	55,13%
16	Moyen de <i>réussite sociale</i>	15,38%	80,33%	65,85%	69,23%
17	Permet de trouver du <i>travail</i>	78,46%	80,33%	60,98%	79,49%

En observant ce tableau, on s'aperçoit qu'à l'exception de la Terminale C, des éléments centraux apparaissent dans toutes les autres classes. En Terminale A2, le noyau central de la représentation du français est constitué de six éléments : « Colonisation », « France », « Blancs », « École », « Occident », et « Français ». En Terminale A3, deux éléments constituent le noyau central de la représentation : « Colonisation » et « France ». Chez les élèves de la Terminale D, le noyau central de la représentation est formé d'un seul élément : « France ».

2.2 Des opinions et attitudes envers le français

D'une manière générale, les opinions et attitudes envers la langue française sont positives. La majorité des enquêtés (66,26%) pense que « le français est une langue difficile ». Sur cette question, les taux sont sensiblement les mêmes chez les littéraires (68,50%) que chez les scientifiques (63,49%). Si cette opinion peut être considérée comme négative, les attitudes envers le français, elles, sont largement positives. Ainsi, à la question « Aimez-vous la langue française ? », 85,77% des élèves interrogés répondent par l'affirmative. Ici également, il n'y a pas de différence notable entre littéraires (84,25%) et scientifiques (87,30%). Quand on leur demande s'ils aiment les cours de français, 82,61% des enquêtés répondent « OUI ». Sur cette question, les pourcentages de réponses positives (89,76% chez littéraires contre 75,40% chez scientifiques) suggèrent que près de 25% des élèves scientifiques n'aiment pas les cours de français.

Quand il s'agit de choisir entre le français et leurs propres langues (maternelles), les élèves se retrouvent dans l'embarras. Quelques-uns n'ont pas

¹⁰ Effectifs des classes : Terminale A2 = 65 ; Terminale A3 = 60 ; Terminale C = 41 ; Terminale D = 78

hésité à le faire savoir à travers cette interpellation : « Monsieur, on ne peut pas choisir les deux ? ». Une telle attitude témoigne de ce que, chez certains enquêtés, le choix entre le français et leurs langues nationales est un choix plutôt difficile. Toutefois, en fin de compte, 58,50% des enquêtés choisissent leurs langues nationales, contre 41,11% pour le français.

3. Discussion

Les analyses prototypique et catégorielle des évocations en réponse à l'inducteur « Langue française » montrent que le facteur historique, lié au passé colonial de la France en Côte d'Ivoire, occupe une place très importante dans les représentations que les lycéens interrogés se font du français. La Mise en cause des éléments de la représentation permet de vérifier cette observation. Les résultats montrent aussi que le français n'apparaît pas fondamentalement comme la langue de l'école. Il en va de même pour la réussite sociale et de la modernité : la langue française n'est pas fondamentalement perçue comme la langue de la modernité et/ou de la réussite sociale. Cependant, les opinions et attitudes envers la langue française sont globalement positives. La majorité des lycéens interrogés aime la langue française et les cours de français, même s'ils trouvent cette langue difficile. Toutefois, lorsqu'il s'agit de choisir entre le français et les langues nationales, la majorité des enquêtés choisit les langues nationales (leurs langues maternelles).

3.1 Du noyau central de la représentation sociale du français

Lorsqu'on considère l'échantillon pris dans son ensemble, on observe qu'il n'y a pas d'éléments centraux. Cela sous-entend une absence d'éléments consensuels par lesquels l'ensemble de l'échantillon définit la langue française. Cependant, les éléments « Colonisation » et « France » sont ceux qui entraînent les pourcentages de réfutation les plus élevés (respectivement 81,63% et 82,86%). Cette observation permet d'avancer que, chez les élèves interrogés, le noyau central de la représentation du français est assez proche de « Langue de colonisation » et « Langue de France ». Chez les élèves scientifiques, aucun noyau central n'apparaît également. Mais, le pourcentage de réfutation très élevé de l'élément « France » (78,15%) permet de dire que la représentation du français chez ces élèves est assez proche de « Langue de la France ». Chez leurs condisciples littéraires, par contre, un noyau central constitué de l'élément « Colonisation » apparaît ; ce qui permet d'affirmer que les élèves littéraires se représentent le français comme une « Langue de colonisation ». L'apparition de ce noyau central semble indiquer que ce sous-groupe est assez homogène. D'un autre côté, l'apparition d'un noyau central chez les élèves littéraires peut s'expliquer par l'importance que revêt la langue française pour ces élèves. En effet, dans les séries littéraires, la discipline "français" est affectée de coefficients très élevés en classe et à l'examen du baccalauréat ; ce qui en fait une discipline à prendre au sérieux si l'on veut réussir son année scolaire, quand on est en classe de terminale A. On comprend alors que les élèves littéraires s'intéressent plus à la langue française que leurs condisciples scientifiques. Il n'est donc pas exclu que, dans les classes littéraires, la langue française suscite des discussions, des

échanges de points de vue, d'expériences, etc., lesquels participent à la dispersion de l'information au sujet de cette langue. Or la dispersion de l'information est un phénomène essentiel dans la constitution d'une représentation sociale (Guimelli, 2005 ; Rateau et Lo Monaco, 2013). On peut donc en déduire que l'absence de noyau central chez les élèves scientifiques indique que ces derniers n'ont pas le même rapport à la langue française que leurs condisciples littéraires.

Quand on aborde la question sous l'angle des différentes classes qui forment l'échantillon d'étude, on s'aperçoit que des noyaux centraux apparaissent dans toutes les classes, excepté la Terminale C. En Terminale A2, la langue française apparaît comme « Langue de colonisation », « Langue de la France », « Langue des Blancs », « Langue de l'Occident », « Langue des Français » et « Langue de l'École ». En Terminale A3, les élèves se représentent le français comme « Langue de colonisation » et « Langue de France ». En Terminale D, le français est « Langue de France ». Il apparaît que la dimension historique de la langue française est très présente dans les représentations de cette langue chez les élèves. Le passé colonial constitue ainsi un poids lourd dans les représentations du français chez les élèves interrogés.

3.2 Le passé colonial : un poids lourd dans les représentations

Les résultats montrent que l'élément « Colonisation » est soit un élément central, soit un élément périphérique très important. D'un autre côté, les évocations en rapport avec la colonisation sont très abondantes dans le système périphérique de la représentation (« Aliénation », « Colonisateur », « Colon », « Exploitation », « Indépendance », etc.). Les réalités telles que la glottophagie et l'aliénation, consécutives à l'action française en Côte d'Ivoire, sont bien présentes chez les lycéens. Il arrive même que la représentation de la langue française se transforme en une instance du procès de l'action française (réelle ou supposée) en Côte d'Ivoire ; ce qui se traduit par des éléments de représentation comme « Domination », « Enfer », « Disparition de nos cultures », « Disparition de nos différentes langues », « souffrance », « Malheur », etc., qu'on retrouve notamment parmi les hapax. Tout cela démontre que le passé colonial occupe une place très importante dans la représentation que les enquêtés se font de la langue française. Ce résultat est en accord avec celui de l'enquête de l'Organisation internationale de la Francophonie (2004) qui établit que, chez les jeunes abidjanais, l'une des représentations les plus partagées est celle du français « Langue du colonisateur ». On retrouve cette même représentation chez les étudiants algériens, qui perçoivent la langue française comme « le résultat de la colonisation française » et l'usage de cette « langue du colonisateur » comme une forme de colonisation (Abdelkrim, 2005). De son côté, Kouadio (1998) reconnaît le caractère particulier du français, qui est à la fois langue de colonisation, donc langue d'oppression, langue d'assimilation donc langue d'aliénation et de glottophagie, et également langue de liberté et des droits de l'homme.

L'abondance et l'importance des évocations relatives au thème de la colonisation dans le contenu représentationnel tiennent au fait que la colonisation française en Côte d'Ivoire constitue l'événement que tous les

peuples ivoiriens ont vécu, et qui fait partie de l'histoire commune. Si Kouadio (2007, p. 69) pense qu'en Côte d'Ivoire la langue française a troqué son statut de « langue coloniale-impériale, donc langue d'oppression et d'aliénation » contre celui de « langue véhiculaire partagée », les résultats suggèrent que le passé colonial attaché à cette langue reste bien vivace dans l'esprit de ces jeunes lycéens à qui l'on enseigne ce pan de l'histoire commune depuis l'école primaire. Or, comme le dit Abric (2005, p. 59), la représentation est « fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde ». Chez les enquêtés, la langue française évoque les souvenirs du passé colonial ou l'histoire de la rencontre des peuples de Côte d'Ivoire avec la France. Cette prédominance du facteur historique relègue le rôle de la langue française au sein de la société ivoirienne au second plan. Ainsi, le rôle important que joue la langue française à l'école semble quelque peu ignoré par les enquêtés.

Les résultats montrent en effet que la langue française n'est pas fondamentalement perçue comme la langue de l'école. C'est seulement chez les élèves de la Terminale A2 que l'élément « École » apparaît dans le noyau central de la représentation du français. Dans les autres classes, « École » apparaît comme un élément périphérique plus ou moins important. Ce résultat s'apparente à celui de l'enquête de l'Organisation internationale de la Francophonie (2018) selon lequel, chez les jeunes abidjanais, le français n'apparaît pas fondamentalement comme la langue de l'école. La non-centralité de l'élément « Ecole » peut s'expliquer par le fait que l'espace scolaire n'est plus réservé uniquement à cette langue comme au temps du Symbole. Les élèves sont libres aujourd'hui de parler leurs langues maternelles à l'école sans risque de recevoir un traitement humiliant comme c'était le cas à l'époque coloniale et pendant les premières années d'indépendance. Dans la ville où nous avons mené l'enquête, plus particulièrement, on entend parler sénoufo ou dioula dans les cours d'écoles, entre les élèves mais aussi entre les enseignants, les personnels administratifs, etc. Dans ces circonstances, il est clair pour les élèves interrogés que le français n'est pas la seule langue de l'école, puisque l'espace scolaire est ouvert à toutes les langues. D'un autre côté, il y a que l'école n'est plus le lieu exclusif d'apprentissage de la langue française. De plus en plus, les enfants apprennent le français dans la cellule familiale et dans la rue. C'est ce que remarque Kouadio (2007, p. 77) quand il écrit que « Jusqu'au début des années 1990, l'école restait le lieu privilégié de l'apprentissage du français dans sa forme scolaire et académique [...]. Aujourd'hui l'école ne remplit plus tout à fait cette fonction et la rue a pris le relais ».

3.3 Langue française et réussite sociale

Les résultats montrent que chez les lycéens interrogés le français est associé à la réussite sociale, à la modernité et au travail. Toutefois, les évocations en rapport avec ces thèmes ne font pas partie des cognitions centrales. Ce sont des éléments périphériques de la représentation. Ils ne sont pas assez consensuels pour faire partie du noyau central de la représentation. On s'aperçoit même qu'en Terminale A2, l'élément « Réussite sociale » reçoit un très faible

pourcentage de réfutation (15,38%). Cela sous-entend que, pour près de 85% des élèves de cette classe, le français n'est pas la langue de réussite sociale. La dimension socioéconomique de la langue française, parfois considérée comme la « langue de l'argent et du salaire fixe » (Opheim, 2000, p. 155), ne fait donc pas partie des représentations les plus partagées. En effet, si jusque dans les années 1990, la langue française était perçue comme la langue de la réussite sociale et du modernisme (Simard, 1994), avec ce résultat, il semble que cette conception n'est plus d'actualité. L'une des raisons qui sous-tendent la disparition de cette conception pourrait être le nombre croissant des diplômés chômeurs, une situation qui fait que l'école a perdu son prestige. D'un autre côté, dans une ville comme Korhogo, les personnes qui apparaissent comme des modèles de réussite sociale ne sont pas forcément des personnes qui sont allés (loin) dans les études. Certaines d'entre elles ne savent ni lire ni écrire. Elles ne comprennent parfois pas le français ou s'expriment très mal dans cette langue. Les enquêtés sont donc dans un contexte où la réussite et l'épanouissement social ne sont pas forcément liés à la connaissance ou la maîtrise de la langue française.

3.4 Du rapport entre la langue française et les langues nationales

Dans les représentations que les lycéens se font du français, l'association de l'inducteur « Langue française » avec l'induit « Langue ivoirienne » n'apparaît pas. On ne retrouve cette association ni parmi les éléments centraux ni dans le système périphérique de la représentation. Les enquêtés ne considèrent donc pas le français comme une langue ivoirienne. Le français apparaît plutôt comme une langue venue d'ailleurs (« France », « Europe », « Occident ») et appartenant à d'autres personnes (les « Blancs », les « Français »). Or, selon plusieurs chercheurs, le français est devenu aujourd'hui une langue ivoirienne. Pour Kouadio (2007, pp. 83-84), « on peut conclure qu'il existe aujourd'hui suffisamment de preuves qui font de la langue française une langue véritablement ivoirienne ». Ayéwa (2007) va plus loin quand il écrit :

[...] nous pouvons donc affirmer que le français est désormais une langue ivoirienne au même titre que les langues ivoiriennes africaines autochtones. [...] la langue du colonisateur a été colonisée ou apprivoisée par les Ivoiriens au point qu'elle a été intégrée au concert des langues ivoiriennes et est désormais une langue ivoirienne : c'est ainsi qu'il convient de traiter désormais le français en Côte d'Ivoire, une langue ivoirienne.

Ayéwa (2007, p. 131)

Ce résultat permet d'interroger l'appropriation de la langue française en Côte d'Ivoire. S'il reste indiscutable que les Ivoiriens se sont approprié le français, dans le sens où ils le remodelent à leur guise, les résultats de l'étude montrent que les élèves interrogés ne regardent pas le français comme une langue qui leur appartient. Par la centralité des items « France », « Français », « Blancs », les élèves interrogés semblent au contraire rappeler les origines et les « propriétaires » du français.

Par ailleurs, les résultats montrent que les enquêtés préfèrent les langues nationales, même si le prestige du français (langue officielle) rend le choix

quelque peu difficile. Cette préférence pour les langues nationales se voit à travers les pratiques linguistiques des élèves de la ville. En effet, à Korhogo, on peut remarquer que, hors des salles de classes, les élèves communiquent beaucoup plus en sénoufo ou en dioula qu'en français. Ils maîtrisent donc mieux ces deux langues que le français. Toutefois, si cette attitude peut leur éviter la perte de compétence en langue maternelle, elle n'est pas de nature à favoriser la maîtrise du français.

3.5 Le français : une langue aimée malgré tout

L'étude montre que plus de 90% des élèves interrogés aiment la langue française. Cette attitude largement positive pourrait surprendre, quand on sait l'importance du passé colonial dans la représentation de cette langue. Ce résultat permet de dire que le comportement des élèves à l'égard du français n'est pas guidé par les souvenirs douloureux du passé colonial. Cependant, les raisons que les enquêtés évoquent pour justifier cette attitude positive ne mettent pas en avant l'utilité du français en tant que langue de la réussite sociale ou de la modernité. Certains disent aimer la langue française et/ou les cours de français « comme ça », c'est-à-dire sans raison véritable. Pour d'autres, c'est parce que l'enseignant(e) explique bien le cours, qu'il/elle est sympathique, etc. La langue française reste pourtant une langue importante pour la réussite sociale en Côte d'Ivoire. De par son statut de langue officielle, en effet, le français est une langue importante dont la connaissance, la maîtrise, procurent des avantages certains. Dans plusieurs pays francophones d'Afrique, le statut de la langue française en fait « un outil de travail, de communication, de promotion, bref, la langue à travers laquelle, on devient "quelqu'un" » (Napon, 2003, p. 152). La Côte d'Ivoire n'échappe pas à cette réalité. De plus, le français est lié à l'idée d'ouverture sur le monde, en plus de procurer la réussite sociale. Dans une étude sur la scolarisation des filles au Mali, les propos de certains des enquêtés montrent cette conception de la langue française. L'un des villageois soutient ainsi que « Votre langue [le français], c'est la langue de l'argent et du salaire fixe. Si quelqu'un a réussi, est-ce que ce n'est pas une affaire d'argent ? Si tu connais le français, tu peux voyager et connaître le monde, et personne ne peut te tromper » (Opheim, 2000, p. 155). Un autre villageois interrogé renchérit en soutenant que « C'est l'utilité du français qu'on a vu à Dougoukouna, parce que nos enfants qui l'ont appris sont devenus des personnes importantes » (Opheim, 2000, p. 155). En Côte d'Ivoire, l'Etat, à travers la fonction publique, reste l'un des principaux pourvoyeurs d'emploi. Or qui dit Etat, dit langue officielle. Le français occupe ainsi une place centrale dans la vie sociale et individuelle. Les lycéens interrogés semblent cependant ignorer cette dimension de la langue française.

3.6 Limites de l'étude

L'étude s'appuie sur un échantillon d'étude relativement réduit, qui ne peut pas être considéré comme représentatif de la population scolaire du pays. Il y a aussi que les réalités sociolinguistiques des enquêtés ne sont pas forcément les mêmes que celles des élèves des autres villes ou régions du pays. Par ailleurs, les méthodes d'étude des représentations sociales que nous utilisons présentent

quelques difficultés qui sont connues (Abric, 2005 ; Dany et Apostolidis, 2007). Les résultats auxquels nous sommes parvenu peuvent donc ne pas correspondre avec ceux d'autres études menées sur d'autres échantillons, dans d'autres contextes, avec des méthodes différentes, etc.

Conclusion

La présente recherche met en évidence des représentations du français dominées par le facteur historique lié à la France et son entreprise colonisatrice sur le territoire qui est devenu la Côte d'Ivoire. Les opinions et attitudes des enquêtés à l'égard du français restent cependant positives. Toutefois, Le caractère très important du thème de la colonisation (aliénation, glottophagie, domination, colon, exploitation, etc.) et le fait que les représentations du français comme langue de la réussite sociale et de l'accès au travail ne soient pas fondamentales, laissent à penser que les élèves ne s'y intéressent que comme discipline scolaire. En clair, la langue française est une matière enseignée au même titre que les autres ; et son utilité première, dans l'esprit de plusieurs élèves, reste l'obtention de notes. Si les élèves s'intéressent à la langue française, c'est donc surtout pour la réussite scolaire. Or, il leur est possible de combler leurs faiblesses en français par leurs bonnes performances dans d'autres disciplines. Une modification positive des représentations du français chez les élèves serait donc en lien positif avec la résolution de la crise de l'enseignement-apprentissage de cette langue.

Références bibliographiques

- Abdelkrim, B. (2005). Les représentations du français chez les étudiants du Sud Algérien, Mémoire de Magistère, Institut des langues étrangères.
- Aboa, A. A. L. (s.d). Les représentations de la langue française chez les Ivoiriens, [En ligne], consulté le 5/2/2019, URL : https://html.univ-fhb.edu.ci/wp-content/uploads/files/articles9/ABOA_Abia_Alain.pdf
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, P.U.F, Paris, 187-203.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Éditions Érès, Toulouse, 59-80.
- Achraf, D. (2005). Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence français, Mémoire Magister, Université Mentouri, Constantine.
- Ayéwa, K. N. (2009). Une enquête linguistique : le français, une langue ivoirienne. *Le français en Afrique*, N°25, 117-134
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. [En ligne] consulté le 7/6/2019, URL : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>.
- Dany, L. & Apostolidis, T. (2007). Approche structurale de la représentation sociale de la drogue: interrogation autour de la technique de la mise en cause. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N°73, pp. 11-26.
- Ferreol, G. & al. (2004). *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin, Paris.

- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 204-219
- Guimelli, C. (2005). Les représentations sociales. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Éditions Érès, 63-78.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 357-378.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales : un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, P.U.F, Paris, 31-62.
- Kanji, G. (2006). *100 statistical tests*, 3rd Edition, Sage Publications, London.
- Kouadio, N. J. (1998). Le français, langue d'Afrique. *Assises de l'enseignement du et en français*, 169-181, [En ligne], consulté le 31/5/2016, URL : www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=567.
- Kouadio, N. J. (2007). Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ?. *Hérodote*, N°126, 68-85
- Lo Monaco, G. & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'études. *Revue électronique de psychologie sociale*, N°1, 55-64.
- Medoukh, Z. (2008). Les représentations du français chez les étudiants palestiniens. Université Al-Aqsa, Gaza-Palestine.
- Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 62-86.
- Opheim, M. (2000). Les filles et l'école au Mali. *Nordic Journal of African studies*, N°9(3), 152-171.
- Organisation internationale de la Francophonie. (2003) *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne. Rapport général*, (En ligne), consulté le 23/5/2016, URL : www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_etats_generaux_fcs_Gabon_2003_.pdf.
- Organisation internationale de la Francophonie. (2018). Le français : l'idée que s'en font les locuteurs. [En ligne] consulté 26/8/2019, URL : <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/08/2018-Representations-du-français-Maurer.pdf>.
- Rateau, P. (2007). Les représentations sociales. *Psychologie sociale*, Bréal, Rome, 163-21.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, Vol. VI, N°1, 1-23
- Semin, G. R. (1989). Prototypes et représentations sociales. *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 239-251
- Simard, Y. (1994). Les français de Côte d'Ivoire. *Langue française*, N°104, 20-36
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, N°42-3, pp. 537-561.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, (Nouvelles voies en psychologie sociale), N°405, 203-209.