



HAL
open science

Dynamique des représentations sociales et mobilité académique : le cas des étudiants koweïtiens en France

Shihab Mohammed

► **To cite this version:**

Shihab Mohammed. Dynamique des représentations sociales et mobilité académique : le cas des étudiants koweïtiens en France. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2014. Français. NNT : 2014BESA1031 . tel-01558179

HAL Id: tel-01558179

<https://theses.hal.science/tel-01558179>

Submitted on 7 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE
« LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

Dynamique des représentations sociales
et mobilité académique :
le cas des étudiants koweïtiens en France

Volume 1

Présentée et soutenue publiquement par

Shihab MOHAMMED

Le 03 octobre 2014

sous la codirection de
M. Mohamed EMBARKI et Mme. Marion PERREFORT

Membres du jury :

- Henri BOYER, professeur à l'université Paul-Valéry–Montpellier III, (rapporteur)
- Kaouthar BEN ABDALLAH, maître de conférences à l'Université de Franche-Comté, (examinatrice)
- Laura ABOU HAIDAR, maître de conférences à l'université de Grenoble-Les Alpes, (examinatrice)
- Marion PERREFORT, professeur à l'université de Franche-Comté, (co-directrice)
- Mohamed EMBARKI, professeur à l'université de Franche-Comté, (co-directeur)
- Sylvie FREYERMUTH, professeur à l'université du Luxembourg, (rapporteur)

À mes parents

Remerciements

Je tiens à remercier monsieur le professeur Mohamed EMBARKI d'avoir accepté d'assurer la direction de mes recherches, de m'avoir guidé patiemment, avec autant de rigueur, de délicatesse et de générosité, au long de ce parcours de structuration intellectuelle, pour la richesse de ses enseignements, son exigence, ses encouragements constants et toujours bienveillants et, enfin, pour m'avoir guidé et conduit à aller toujours plus loin dans la réflexion et dans l'écriture.

Je tiens également à remercier Mme le professeur Marion PERREFORT pour le regard toujours pertinent qu'elle a apporté sur mon travail, pour la rigueur qu'elle lui a insufflé, pour l'apport théorique et méthodologique qu'elle a su faire germer. Je tiens aussi à la remercier pour son précieux soutien et pour l'intérêt toujours renouvelé dont elle m'a témoigné.

Mes remerciements s'adressent également à chacun des membres du jury, mesdames, Sylvie Freyermuth, Laura Abou Haidar, Kaouthar Ben Abdallah et monsieur Henri Boyer pour m'avoir fait l'honneur de participer à mon jury de thèse, de lire et évaluer mon travail.

Je remercie chaleureusement mes collègues et amis, grâce auxquels ce travail de recherche s'est enrichi d'une saveur amicale toute particulière sans laquelle il n'aurait pas aujourd'hui la même valeur à mes yeux.

Mes remerciements et ma gratitude vont également à tous les témoins qui ont accepté de participer aux interviews et me livrer leurs témoignages.

Enfin, je remercie ma famille et tout particulièrement ma femme et mes enfants, qui ont toujours été présents, à me soutenir dans les bons comme dans les mauvais moments.

Sommaire

Sommaire	3
Introduction générale	6
Chapitre 1 : Contexte général de l'étude	18
1. Le Koweït : un pays en mutation et une société cosmopolite	20
2. Situation sociolinguistique au Koweït : une pluralité des langues	31
3. Le système éducatif koweïtien	42
4. La mise en avant de l'enseignement des langues étrangères	52
Chapitre 2 : La mobilité internationale des étudiants universitaires	57
1. Mobilité	59
2. La mobilité étudiante internationale	62
3. Modes de compréhension de l'expérience estudiantine internationale	72
4. Les enjeux de la mobilité sur l'étudiant voyageur	86
Chapitre 3 : Culture, identité et socialisation	92
1. Histoire des mots	93
2. Les différentes perspectives de l'étude culturaliste	97
3. Trois paradigmes dans les études sur la culture	101
4. L'identité	104
5. Quelques notions relatives à l'identité	109
6. La socialisation	114
7. Acculturation, adaptation socioculturelle	121
8. Adaptation socioculturelle et stratégies	124
9. La communication interculturelle	129
Chapitre 4 : Les représentations sociales	137
1. L'état des savoirs sur les représentations sociales	144
2. Entre objectivisme et subjectivisme : vers un repositionnement du concept de représentations	144
3. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?	146
4. Les caractéristiques des représentations sociales	150
5. Les fonctions des représentations sociales	152
6. Deux théories pour l'étude des représentations	154
7. Dynamique des représentations sociales	160
8. Les représentations linguistiques	166
9. Des notions imprégnées par la représentation	171
Chapitre 5 : Méthodologie et synthèse des profils	177

1. L'étude de terrain	179
2. Analyse et synthèse des profils	206
Chapitre 6 : Analyse de l'expérience de la mobilité étudiante koweïtienne en France	235
1. « avant le départ »	237
2. De la socialisation secondaire à l'acculturation	250
3. Le retour au pays	291
Chapitre 7 : Analyse des représentations	302
sociales	302
Thème 1 : la France	307
1. Une représentation stéréotypée de la France	308
2. La catégorisation des représentations sociales de la France	321
3. Le stéréotype face à la réalité	324
Thème 2 : la société française et les Français	326
1. Communiquer par-delà les représentations sociales	327
2. La représentation identitaire chez les témoins de l'enquête	335
3. De l'identité aux identités	342
Thème 3 : la langue	349
1. La langue, objet de représentations	350
2. La langue, lieu d'existence des représentations sociales	357
Thème 4 : le système éducatif	361
1. Un effort d'apprentissage	362
2. Une autre organisation de la pensée	364
3. La dynamique des représentations : une question de rythme	368
Conclusion	376
Bibliographie	384
Index des notions	405
Index des auteurs	409
Table des figures	413
Table des matières	415

Introduction générale

La présente étude s'inscrit dans la vaste et complexe problématique des représentations sociales travaillées par la diversité des champs disciplinaires (anthropologique, sociologique et psychologie sociales) et la complexité des situations individuelles et sociales aux quelles elles renvoient. Les représentations sociales sont l'objet depuis plusieurs décennies, d'un débat qui ne semble pas devoir se clore en ce début de XXI^e siècle. La recherche que nous menons se propose d'entreprendre un parcours sociolinguistique afin d'examiner les apports de la mobilité académique à la dynamique, au développement et à l'évolution du processus des représentations sociales, ainsi que leurs différents enjeux chez des étudiants étrangers provenant du Koweït en mobilité académique.

Dans le contexte de la mondialisation, les recherches en sciences humaines et sociales se penchent depuis ces dernières décennies sur le phénomène de contacts interculturels. On voit en effet se développer des politiques et des programmes de sensibilisation interculturelle entre les différentes communautés et groupes ethniques. L'Union européenne, par exemple, est traversée par des problèmes liés aux phénomènes apparents de « la migration et l'intégration des minorités ethniques, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, les langues en contact, le bilinguisme, la construction de l'Europe et la condition de l'étranger en général » (Perrefort, 2001 : 7).

Ces mouvements démographiques entre les pays de l'Europe ou des autres pays vers l'Europe ont fait l'objet d'études sociologiques, psychologiques et anthropologiques, dont s'inspire la sociolinguistique. Elles ont mis en évidence le fait que les divergences de langues et de cultures sont nécessairement à la base de difficultés multiples dans les situations de communication exolingue. En effet, sur le plan référentiel, nous estimons que l'étude de la communication en contexte interculturel place au cœur de l'analyse le concept de représentations linguistiques, comme représentations verbales des représentations sociales.

Pour les chercheurs européens, la mobilité étudiante représente un cadre particulièrement intéressant à ce type d'études, puisque les universités européennes attirent de plus en plus d'étudiants du monde entier. Cette mobilité génère des situations d'interac-

tions sociales, de communication en contexte interculturel. Ce cadre d'étude permet alors d'observer l'évolution des représentations sociales des étudiants, leurs changements et leurs résistances.

Cette mobilité académique est considérée aujourd'hui comme une composante essentielle du paysage éducatif moderne dans beaucoup de pays du monde¹, en particulier dans les pays occidentaux. Selon Alexandre et Budke : « en 2004, environ 53 % des flux migratoires internationaux relatifs à l'éducation ont eu lieu soit entre pays non européens vers l'Europe, soit des pays non européens. Par conséquent, ce sont surtout les pays européens industrialisés qui, à côté des États-Unis, attirent le plus d'étudiants étrangers » (Dervin et Byram, 2008 : 43). Ce phénomène de mobilité n'est pas récent, il est attesté en Europe depuis le Moyen-Âge. Pourtant, « aujourd'hui, il se caractérise par le fait que la mobilité entre en concurrence avec la forme traditionnelle de l'éducation dans les pays occidentaux » (Devin et Byram, 2008 : 9). Internationalement, elle est soutenue par des accords de coopération entre des pays ou des universités. Cette mobilité est encouragée par les gouvernements qui « attachent à celle-ci une importance toute particulière, à des niveaux politiques, économiques comme scientifiques. De fait, à la différence des réfugiés, des immigrés illégaux ou non qualifiés, les étudiants étrangers ne sont pas perçus comme une charge économique, un défi humanitaire, ou encore un danger culturel » (Budke, 2008 : 43).

Ainsi, nous voyons se dessiner, par le jeu de l'offre et de la demande, un marché dont la coopération entre pays représente le trait principal. Mais la mobilité académique internationale ne s'arrête pas à des accords formels entre des pays. Elle s'accompagne également d'un accroissement du nombre de personnes qui se déplacent vers les pays d'accueil. En conséquence, le spectre des migrations estudiantines en Europe s'élargit de plus en plus et la mobilité se caractérise aujourd'hui par des formes, des durées et des issues très variables, en rapport avec l'hétérogénéité de profils différents.

Dans cet ensemble, les ambitions personnelles des individus jouent un rôle décisif. Le fait de partir étudier à l'étranger est un moyen d'obtenir une éventuelle promotion intellectuelle, sociale et professionnelle. Mais le choix de la destination repose sur des

¹- Selon l'UNESCO, le nombre d'étudiants qui poursuivent leurs études dans des universités étrangères dépasse 2,4 millions (2006).

préjugés liés à l'image que renvoie le pays d'accueil. Dans notre étude, nous nous intéresserons essentiellement aux étudiants étrangers provenant du Koweït dans un contexte de mobilité académique ainsi qu'à l'influence de l'environnement sur la dynamique des représentations sociales. En effet, quand un étudiant koweïtien vient effectuer ses études en France, il se trouve alors confronté à cet écart culturel, parfois brutal, qui conditionne son expérience de mobilité. Etudier les parcours de certains étudiants nous permettra ainsi de mener cette étude autour de la question des représentations sociales, à travers l'analyse de la mobilité.

Il existe donc une forme d'encouragement sociologique et psychologique à la mobilité des étudiants vers les pays occidentaux, liée à l'imaginaire et aux représentations positives que l'on se fait du pays d'accueil. Ces représentations peuvent naître au niveau individuel, celui de l'étudiant, ou au niveau collectif, celui de son pays d'origine. Cet effet d'encouragement s'accompagne d'un effet d'attraction qui correspond à la promotion que les pays occidentaux font de leurs universités, avec la mise en avant de politiques de mondialisation des échanges, d'intégration ou de fusionnement international.

Les relations entre la France et le Koweït s'inscrivent dans cette même dynamique. La France représente un pays attractif pour des étudiants qui souhaitent effectuer un parcours universitaire international. Mais la coopération universitaire reste très limitée, pour deux raisons. D'une part, le Koweït est un pays ouvert à l'international mais essentiellement arabophone et anglophone. C'est l'anglais qui domine les relations économiques du pays avec l'extérieur et le français y est très minoritaire. Les étudiants koweïtiens se tournent donc naturellement vers les pays anglophones (Etats-Unis, Angleterre) notamment pour poursuivre leurs études. D'autre part, la France et le Koweït sont deux pays aux cultures très éloignées. L'un fait partie de l'Europe occidentale, alors que l'autre appartient au monde arabo-musulman.

Selon la psychologie interculturelle comparative (cross-cultural psychology), la conscience sociale au Koweït est basée sur des valeurs, normes et pratiques rituelles inspirées d'ethnocentrismes religieux, ethniques, linguistiques et nationaux. Ces ethnocentrismes sont implantés dans l'esprit de ses citoyens par des processus d'enculturation et de socialisation à partir desquels leur raisonnement sur les situations vécues dans le pays d'accueil relèvera de cette conscience sociale, dans une logique attachée au passé et aux traditions.

A l'inverse, la France adopte une culture occidentale issue de l'association entre révolution française et révolution industrielle. L'idéal de la nation française et universelle se perpétue encore grâce à la devise du pays (Liberté, Egalité, Fraternité) ainsi que grâce au principe de laïcité, érigé en principe d'état. Dans une logique humaniste et guidé par la Déclaration des Droits de l'Homme, l'Etat français exerce, à travers ses institutions. En France, l'imaginaire social, tourné vers l'avenir, tient ces valeurs et ces représentations pour absolues et source de progrès. D'ailleurs comme le souligne De Carlo « la conviction que la civilisation française est en mesure de représenter un optimum à atteindre de la part de tous les hommes remonte au dernière décennies de XVIIIe siècle. Cette certitude constituera un leitmotiv de toute la pensée politique du XIX^e siècle, jusqu'à devenir un soutien idéologique et une légitimation à la conquête coloniale » (1998 :18). Cette idéologie politique d'intégration et d'assimilation linguistique et sociale, en mettant les individus et les groupes à égalité, afin de dépasser les discriminations culturelles et identitaires est moins pertinente.

Cet éloignement culturel est donc réel, mais il est aussi un élément fort de notre étude puisqu'il permet de mettre en évidence la différence des représentations sociales entre les deux pays.

En Europe, à partir des années 1990, les recherches sur la mobilité académique n'ont cessé de se multiplier et les nombreux colloques, conférences et séminaires, attestent de la vitalité de ce sujet d'étude. Il existe un corpus riche, touchant à des disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la psychologie sociale, la sociolinguistique, l'apprentissage et l'éducation. Ces études se sont étendues au-delà du domaine éducatif pour aborder divers aspects de l'expérience socioculturelle. Les réflexions faites par les chercheurs comme Abdallah-Preteille (1999, 2003), Abdallah-Preteille & Porcher (1999), Dervin (2002, 2003), Maffessoli (2002), Murphy-Lejeune (2003), Papatsiba (2003), Boyer (1996, 2003), Calvet (1993, 1998), Py (1986, 2004) autour de ces différents éléments ont apporté de nouveaux regards sur des questions qui touchent, entre autres, à l'interculturalité, la culture, la socialisation, l'acculturation, l'immigration, l'intégration, le bilinguisme, l'insécurité, l'enseignement et l'apprentissage.

Parmi les thèmes abordés, celui des représentations sociales est devenu un objet important pour les sciences du langage, avec le concept de représentation linguistique. C'est en effet par le langage que s'expriment, se construisent et évoluent les représentations

sociales. Leur analyse, *a priori* limitée à un objet d'études restreint, se révèle d'une grande ampleur dans le sens où elle exige que les chercheurs s'intéressent à une multitude d'objets et de concepts qui sous-tendent le comportement humain : il s'agit d'étudier les représentations sociales à travers le langage, certes, mais aussi à travers la socialisation de l'individu, son acculturation.

De plus, les représentations sociales sont complexes et ne peuvent être comprises dans leur unicité. Elles s'inscrivent dans un schème d'ensemble, qui évolue selon la dynamique des représentations. Il existe une forme de principe organisateur des représentations qui exige que l'on porte un regard global sur la question. Dès lors, étudier les représentations sociales revient à s'intéresser aux notions d'identité, d'attitude et de comportement, aux phénomènes de choc culturel et de stratégies identitaires, aux processus de catégorisation et d'identification, etc.

L'étude des représentations sociales n'est donc pas indépendante du contexte qui les influence. Les trajectoires des étudiants et leur expérience de la mobilité offrent cette possibilité, puisqu'elles mettent en évidence la dynamique des représentations. La mobilité devient un outil au service de l'étude des représentations sociales. Dans cette perspective, elle est un agent qui permet de coordonner à la fois l'espace et le temps. En effet, cette expérience s'inscrit dans l'espace, puisqu'elle repose avant tout sur la mobilité géographique, d'un pays vers un autre. Le changement d'espace, à l'arrivée dans le pays d'accueil, équivaut à un changement de contexte social. Dans celui-ci, l'étudiant change de statut social et donc d'identité. Ce changement identitaire est une étape nécessaire à l'intégration mais exige de l'individu une modification de son système de représentations sociales. De même, l'expérience de la mobilité s'inscrit dans le temps. Parce qu'il s'agit de séjours à l'étranger de longue durée, on peut distinguer les différentes étapes qui marquent l'expérience, de l'installation et le choc culturel qui l'accompagne, à l'intégration ou à l'assimilation. Le facteur temps permet de mesurer l'ampleur du processus d'intégration dans toute sa dimension temporelle. Au fur et à mesure que le temps passe, les représentations sociales qui structurent l'identité de l'individu évoluent au rythme de ses expériences. La mobilité est donc un support privilégié pour étudier la dynamique des représentations. Enfin, parce que la mobilité étudiante n'est que provisoire et ne s'assimile pas à un mouvement d'immigration, son étude permet aussi de mettre en évidence le caractère réversible des changements représentationnels. Quand l'étudiant

rentre au Koweït, une nouvelle dynamique des représentations se met en place, visant à réintégrer l'individu dans sa culture d'origine.

Ancrée dans le champ de la sociolinguistique, la question de la mobilité est donc un objet d'études suffisamment riche pour l'analyse des dynamiques des représentations sociales. Par conséquent, de nombreux étudiants en situation de mobilité se voient confrontés au phénomène de choc culturel, qui se caractérise par la prise de conscience des difficultés d'adaptation à la société d'accueil. Le système des représentations sociales de l'individu est inadapté à son nouveau contexte et « paralyse » sa capacité à communiquer. Par conséquent, l'étudiant ressent une forme de frustration qui influence le champ de ses représentations.

Notre recherche est donc de nature interdisciplinaire et fait appel à des champs d'études multiples : anthropologie, sociologie, psychologie, etc., que l'on peut mettre au service de la sociolinguistique. Un recours à l'interdisciplinarité s'impose puisque nous étudions un phénomène humain dans sa globalité, pour lequel seul un regard interdisciplinaire permet d'apporter les analyses nécessaires. L'influence des disciplines autres que la sociolinguistique ne cesse donc de se faire sentir au fil de cette étude.

Notre recherche porte, comme nous venons de le noter, sur les parcours et expériences des étudiants koweïtiens venant en France pour effectuer leurs études universitaires et par les mêmes inscrits dans un contexte de mobilité académique. Ce travail de recherche repose sur plusieurs motivations. D'abord, il est le fruit d'une expérience personnelle, puisque son auteur a lui-même suivi une mobilité étudiante en venant effectuer ses études en France. Ensuite, elle répond à une lacune scientifique réelle puisque, si les études sur les représentations sociales se sont multipliées, celles qui concernent les pays du Moyen-Orient sont rares.

D'après King et Ruiz-Gelices, « force est de constater que malgré l'importance des migrations internationales estudiantines, la question des étudiants, venus des pays du Moyen- Orient pour effectuer un long séjour d'étude en France n'occupe qu'une place réduite dans la littérature spécialisée. Alors que la mobilité étudiante dans le cadre de programme européen fait objet de publications de plus en plus nombreuses, en particulier au cours de la dernière décennie, rares sont encore les recherches qui s'intéressent aux spécificités des migrations estudiantines » (2003 : 229-230).

Les pays du Golfe en particulier n'ont jamais fait jusqu'à ce jour l'objet d'une étude spécifique. Or, ces jeunes états représentent un contexte intéressant pour l'évolution des représentations sociales du fait de l'écart culturel et de la distance géographique par rapport à la France. De ce point de vue, une étude sur le Koweït est une contribution à faire avancer la recherche en sciences humaines pour les pays du Golfe.

D'autre part, si les études sur la mobilité étudiante se développent, la question des représentations sociales est très complexe et nécessite un élargissement des travaux actuels. En réalisant une étude sur le cas des étudiants koweïtiens, nous proposons ici d'apporter un matériau supplémentaire à la recherche sur cette question. L'étude de la mobilité étudiante entre deux pays culturellement très éloignées nous sert alors d'outil privilégié pour effectuer une analyse complète de la dynamique et de l'évolution des représentations sociales. Car la différence historique et culturelle entre la France et le Koweït conditionne l'apprentissage de l'étudiant et sa capacité à communiquer au sein de la société française.

En effet, la communication interculturelle (chapitre n° 3) donne à comprendre les références de soi et de l'autre et les codes de deux cultures en contact. Alors, mesurer la distance/proximité entre deux cultures devient central lorsqu'on s'interroge sur le degré d'immersion et d'intégration utile au développement de compétences de communication.

Les opérations cognitives mises en œuvre et l'enchaînement des actions langagières dans la communication supposent que le langage est amené à jouer un rôle dans la socialisation, la construction des valeurs culturelles et l'édification de la personnalité de chacun. Partant, l'interaction verbale permet l'interpénétration culturelle grâce à la communication entre interlocuteurs de cultures différentes.

« La diversité des langues ne se limite pas à une diversité de sons et des signes mais implique une diversité des optiques du monde. Chaque langue particulière ne se conformait donc pas à un réel préformé mais participerait activement à sa structuration. Dans ces conditions, le langage, par sa fonction symbolique, serait à l'origine des catégorisations du monde. Nos sensations, nos conceptions, nos classifications ne seraient dès lors que le produit de nos activités langagières » (Vion, 1992 (2000) : 5).

Parallèlement, la nature même de l'expérience de la mobilité et la découverte de l'altérité créent des difficultés spécifiques. Entre identité et altérité, le contact exolingue

s'inscrit dans un contexte interculturel visant à l'accomplissement des partenaires (selon le courant de l'ethnométhodologie). Cette expérience se caractérise alors par l'asymétrie des rapports. La différence des repères culturels rend difficile la compréhension mutuelle et la co-construction de la réalité abordée dans la communication. D'après Perrefort, la culture est « un système de signes, un ensemble de repères et de règles de vie d'un groupe ou d'une ethnie à un moment donné et dans un espace donné, se matérialisant dans un vaste répertoire de moyens de communication propre au groupe en question. A l'instar du langage, la culture forme ainsi un système dont le fonctionnement est soumis à des règles qui sélectionnent, organisent et régularisent nos comportements et nous permet de leur attribuer des significations » (Perrefort, 2001 : 9).

Cette étude ne peut pas faire l'économie de la notion d'altérité et par conséquent, de celle d'identité. Lorsque l'étudiant koweïtien arrive en France, le changement de contexte spatial confronte son système représentationnel à une nouvelle réalité. Même s'il sait d'avance que la culture de son pays d'accueil est éloignée de la sienne, l'étudiant n'est pas pour autant conscient de tout ce que peut entraîner le fait de vivre à l'étranger. Il n'a pour seule référence que son imaginaire, hérité de sa société d'origine. Mais, celui-ci est trompeur car il est issu de ses propres représentations culturelles et ne correspond pas à la vision d'un Français. La dynamique des représentations sociales affecte alors nécessairement son identité. Pour réaliser son processus d'intégration dans la société d'accueil, l'individu doit mettre en place des stratégies identitaires variées.

Ainsi, apprendre à communiquer avec l'autre dans la langue cible ne se limite pas à apprendre la langue ou ses règles grammaticales. Il faut aussi apprendre à parler, à communiquer, à connaître et comprendre l'autre, à être capable d'agir et interagir convenablement dans cette autre culture. Cela suppose d'avoir la maîtrise d'une compétence communicative interculturelle, c'est-à-dire la capacité à repérer les problèmes implicites comme l'incompréhension ou le malentendu. Face à cette expérience, l'étudiant doit développer des stratégies communicatives adaptées et doit être capable d'ajuster et réajuster ses manières d'être, d'agir, de sentir et de penser en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Il se construit donc une nouvelle identité.

D'après Salins, cette expérience interculturelle est décapante « car au cours de cette expérience, qui peut être longue, c'est notre être même qui se transforme et se métisse : arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on n'est plus tout à fait le même, ni totalement l'autre. Il y a eu restructuration. On est méta-

morphosé. Par le jeu interactif entre la culture origine et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un « trait d'union » entre deux univers, dirait Michel Serres. La possibilité de méta-communiquer et d'englober – ce qu'on appelle compétence multiculturelle ou tout simplement biculturelle – permet d'échapper à la gravitation de l'intérieur d'une culture et de se placer à l'extérieur du système » (Salins, 1992 : 7).

Ceci nous amène à soulever la question fondamentale, pour nous, à savoir : quel est l'impact de la mobilité de l'étudiant koweïtien en France sur ses représentations sociales ? Pour tenter de répondre à cette problématique, nous supposons que l'environnement socioculturel influence et transforme ces représentations sociales (Abric 1994). De fait, comme nous le verrons à travers ce chapitre, les comportements langagiers ainsi que les pratiques sociales de l'individu se trouvent fortement influencés.

Notre hypothèse principale est qu'une personne élabore des représentations sociales conformes aux positions qu'elle occupe dans le champ social et à la découverte de l'altérité. Ainsi, des processus d'ajustement et de réajustement des représentations sont mis en place tout au long de son expérience. Mais ces processus mêmes se trouveront face aux mécanismes complexes auxquels cette personne devra avoir recours afin de maintenir intacte son identité d'origine. De cette hypothèse directrice découle la suivante : la personne déploie tout un arsenal de stratégies touchant ses croyances morales, culturelles, religieuses, sociales et pratiques face aux pressions de la société d'accueil. Nous partons du principe que cette transformation prend différentes formes selon l'expérience à travers l'espace et le temps, par des changements entraînant des modifications du comportement suivant la société à laquelle l'étudiant est confronté. Nous analyserons les facteurs de transformation des représentations sociolinguistiques durant leur séjour en France. Il est évident que les étudiants ayant participé à notre enquête sont porteurs d'une culture d'origine, et qu'ils véhiculent des représentations différentes, positives ou négatives, sur le « Monde Français ». Ces changements sollicitent l'adoption de différentes stratégies ; stratégie d'adaptation, d'appropriation ou de résistance ; pour mieux s'intégrer dans la société française.

L'objectif de cette étude est donc double. Il s'agit d'abord de s'intéresser à l'expérience de la mobilité elle-même : entre fantasmes, attentes et réalités, comment se vit la mobilité des étudiants koweïtiens en France ? Pour répondre à cette question, il faut

étudier les conditions et le déroulement de chaque trajectoire individuelle et observer les stratégies développées par les témoins, rencontrés lors de l'enquête pour faire de cette expérience une réussite personnelle. Cette démarche nous permettra de mesurer l'impact de l'expérience de la mobilité sur les plans psychologique, culturel et professionnel.

La méthodologie que nous avons adoptée s'inscrit dans une démarche qualitative, dans le sens où les informations obtenues reposent non pas sur des données statistiques, mais sur un ensemble de données recueillies auprès d'un nombre limité d'informateurs. L'échantillon de l'enquête se compose de 15 témoins, âgés de 18 à 45 ans au moment de l'enquête. Le recueil de données prend la forme d'un entretien semi-dirigé. La méthode d'analyse adoptée dans notre étude, n'est autre que l'analyse de contenu thématique des productions langagières "déclarées" de nos témoins.

Pour ce faire, notre étude se divise en trois grandes parties. La première couvre les deux premiers chapitres et présente le contexte global de la recherche : contextes de départ et d'arrivée. Le premier chapitre est consacré au contexte de départ et tend à expliquer les facteurs socioculturels qui motivent le départ des étudiants koweïtiens pour la France. La présentation du pays d'origine, de sa culture et de son histoire est donc nécessaire. Le second chapitre s'intéresse à la notion de mobilité. Une définition générale de la mobilité étudiante nous permet de présenter l'état des différents travaux sur les différentes phases et enjeux de la mobilité.

La deuxième partie rassemble tous les ancrages théoriques et méthodologiques. Le troisième chapitre porte sur les notions directement liées à notre étude, qui sont celles de la culture, de l'identité et de la socialisation. Il s'agit d'une synthèse de l'état actuel de la recherche sur ces notions, des différents courants de pensée qui les caractérisent. Ensuite, le quatrième chapitre est consacré à la notion de représentation sociale. Ce chapitre permet de comprendre ce qu'est une représentation sociale, les éléments qui la composent, ses conditions d'émergence et d'évolution, ses différentes fonctions à l'échelle du groupe et de l'individu. Enfin, le cinquième chapitre détaille la méthodologie adoptée pour réaliser notre analyse.

La troisième partie comprend l'analyse de données recueillies auprès de nos témoins. Cette partie comporte deux chapitres. D'abord, le premier est consacré à l'étude de l'expérience de la mobilité de nos témoins en France. A partir des discours des étudiants interrogés et des informations recueillies, nous avons établis les quatre étapes qui

composent la mobilité académique. Avant le départ, l'individu prend la décision de venir en France en fonction d'un certain nombre de facteurs que nous avons tentés d'identifier. A son arrivée en France, il entre dans une première phase d'intégration au sein de sa société d'accueil, avec des difficultés spécifiques liées à la distance linguistique et culturelle entre les deux pays. Ensuite, vient la phase d'immersion, qui correspond à un séjour de longue durée et permet de mesurer la réussite ou l'échec de l'expérience. Enfin, la dernière étape, celle du retour au pays, pose le problème de la réintégration dans la culture d'origine de l'individu. Le deuxième chapitre de cette partie réservée aux analyses, porte plus spécifiquement sur les représentations sociales, analysées à partir des données recueillies auprès de nos témoins rencontrés lors de l'enquête par entretien.

La question des représentations sociales chez nos étudiants koweïtiens en situation de mobilité académique est, comme le montrera notre étude, le point de convergence de multiples facteurs historiques, économiques, sociaux, anthropologiques, institutionnels ou politiques. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les recherches scientifiques sur la question et le contexte concernés sont et restent inexistantes.

Chapitre 1 : Contexte général de l'étude

Le Koweït est un pays du Golfe arabo-persique (Fig. 01) et fait partie du Conseil de Coopération des Etats arabes du Golfe, « C.C.G ». Ces pays du Golfe occupent une place particulière dans le monde. Grâce à la découverte et à l'exploitation du pétrole, ils ont connu en très peu de temps des transformations spectaculaires. En effet, de pays très pauvres et peu peuplés avant l'exploitation du pétrole, ils sont passés en quelques décennies de la misère la plus extrême à la prospérité la plus abondante. On compte six pays pétroliers : l'Arabie Saoudite, le Bahreïn, les Emirats Arabes Unis, le Koweït, le Qatar et le Sultanat d'Oman.

Ces six pays partagent un certain nombre de traits communs : frontières et histoire communes, mêmes conditions climatiques. Ils connaissent, à partir du 19^{ème} siècle, la même domination britannique, les mêmes bouleversements économiques et sociologiques liés à l'exploitation pétrolière, la même urbanisation accélérée, et aussi les mêmes flux migratoires de travailleurs immigrés.

L'importance historique, géographique, économique et politique de la péninsule arabe, fait des pays du Golfe un terrain particulièrement riche conduisant au changement. Ainsi, cette forte croissance économique amène en même temps de fortes mutations culturelles qu'il est intéressant d'étudier.

Dans ce chapitre, nous présenterons la situation du Koweït des points de vue politique et socio-économique, afin de comprendre le contexte de départ de notre cœur d'étude, à savoir les étudiants koweïtiens dans une situation de mobilité estudiantine en France. Nous aborderons également la situation sociolinguistique du Koweït, pour mettre en évidence l'importance et la position des langues étrangères au sein de la société koweïtienne. Ces éléments nous permettront de mieux appréhender les éventuelles difficultés culturelles et linguistiques auxquelles l'étudiant koweïtien se verra confronté lors de ses interactions communicatives et sociales au sein de la société française, de son apprentissage de la langue, ou encore lors de son parcours universitaire.



Fig. 01 : carte de la Péninsule Arabe (Pays C.C.G.)

Source : Google Map

1. Le Koweït : un pays en mutation et une société cosmopolite

1.1. Quelques repères géo-historiques

L'État du Koweït dispose d'une surface de 17 818 km² (deux fois moins que la Belgique). Il est situé au nord-ouest du Golfe Arabe et au nord-est de la péninsule arabe. Les pays frontaliers sont, au nord et à l'ouest, l'Irak, et au sud, l'Arabie Saoudite (Fig. 02). À part le territoire neutre, administré conjointement avec l'Arabie Saoudite, l'Etat du Koweït est composé de cinq régions administratives : Al-acima, Hawali, Aljahra, Al-farwanya et Alahmadi.



Fig. 02 : Situation géographique du Koweït

Source : *Division Géographique de la Direction des Archives du Ministère des Affaires Etrangères (2004)²*

Le nom *Koweït* renvoie à deux significations ; la première est un diminutif pratiqué dans la langue arabe du mot *kut* synonyme d'*Al-hisn Al-saghir*, qui signifie « forteresse » ou « petit fort » (Burrell, 1982) La deuxième est liée à la racine du mot qui renvoie à la période de Babylone et qui signifie « fort situé au bord de l'eau » (Burrell, 1982). C'est seulement au 18^{ème} siècle qu'on a commencé à utiliser le nom « Koweït ».

Au 17^{ème} siècle, le territoire d'Al-Hassa, était sous l'autorité de Beni Khaled, une tribu arabe. À cette époque, cette province faisait partie de l'Empire Ottoman, qui avait annexé la Mésopotamie en 1534 et Al-Hassa en 1555-(Abu-Hakima, 1981). En 1669, la

² <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/gif/koweït.gif>

tribu Beni Khaled prend le pouvoir et règne sur la province indépendamment de l'Empire Ottoman.

Après l'édification de la forteresse Kut , certains clans appelés *Al-Utub* de la tribu Eniza dirigée par la famille Al-Sabah, originaire de la péninsule arabe, ainsi que des familles de pêcheurs des alentours venus s'y installer bénéficient de la protection de Beni Khaled. Les environs de la forteresse prennent progressivement l'allure d'une petite ville portuaire. Compte tenu d'une part, de la domination faiblissante de Beni Khaled et d'autre part, de la puissance croissante des clans d'*Al-Utub* qui ont réussi en 1716 à renverser le pouvoir. Ce fût l'acte fondateur du Koweït, presque une année après l'arrivée des Al-Sabah et de leur clan Al-Utub (Abu-Hakima, 1981).

Malgré les pressions exercées par l'Etat Ottoman, le Koweït a tenu à maintenir un lien islamique avec le Califat. Ce lien religieux n'a pas d'impact sur l'indépendance du Koweït et ne lui confère aucun droit politique sur les pays représentants de l'Etat Ottoman en Irak. Le Koweït n'a jamais juré obéissance aux Walis Ottomans de Bassorah ou autres, et a toujours eu recours à ses propres moyens pour repousser les attaques des tribus. Au XVIII^e siècle, le Koweït accepte le transfert de l'agence britannique représentant la Compagnie des Indes Orientales sur son territoire, suite aux différends entre cette dernière et les autorités ottomanes de Bassorah. L'Agence y demeure entre 1793 et 1795 (Ministère de la planification, Centre de Recherches et d'Etudes Koweïtiennes, 1995).

Pour le Koweït, l'entrée dans l'histoire moderne est marquée par deux éléments importants : à savoir, les stratégies géopolitiques des grandes puissances, principalement mises en œuvre dès la fin du 19^{ème} siècle par la Grande-Bretagne, et la découverte du pétrole.

1.1.1. 1899-1961 : Le protectorat britannique

Pour échapper au contrôle et aux représailles de l'Empire Ottoman et pour assurer son pouvoir politique, l'émir Mubarak Al-Sabah sollicite la protection de la Grande-Bretagne. Celle-ci, suivant ses intérêts, accède à sa demande après avoir eu connaissance du projet germano-russe de ligne de chemin de fer dans le Golfe ayant pour destination finale le Koweït. En effet, dans l'optique de garantir les routes commerciales de son empire et de contrôler la menace des pirates, la Grande-Bretagne, déjà installée en

Inde, s'intéresse au Koweït dès la fin du XVIII^e siècle. Le 8 janvier 1820, un accord de paix est signé avec les Cheikhs de la Côte, entre Oman et Qatar, puis avec le Bahreïn, pour se protéger de la piraterie. Cet accord permet à la Grande-Bretagne d'obtenir la su-prématie sur le Golfe, et par conséquent, de parvenir à ses fins en garantissant la sécuri-té des navigations (Ishow, 1989 : 17).

À partir de cette période, plusieurs missions diplomatiques britanniques sont envoyées au Koweït. Le 23 janvier 1899, un traité de protectorat est signé. La Grande-Bretagne officialise ainsi toutes ses activités au Koweït par un texte juridique, dans lequel ses in-térêts se trouvent garantis (Hurewitz, 1956). Ce traité régit les rapports entre le Koweït et la Grande-Bretagne jusqu'à la proclamation de l'indépendance en 1961. La succes-sion à la tête de l'Emirat du Koweït sera définitivement réglée par le principe d'une al-ternance monarchique établie en 1915.

1.1.2. 1961 : Indépendance et nouveau contexte politique

En 1961, après discussions et accords avec la Grande-Bretagne, l'indépendance du Koweït marque un tournant historique dans la vie politique du pays. Une année plus tard, la première constitution de l'Etat du Koweït est adoptée. Dorénavant, le Koweït devient une monarchie constitutionnelle. La Constitution se compose de cent quatre-vingt-trois articles et d'une annexe explicative.

Parmi ces articles (Constitution du Koweït, 1962), il nous semble utile de citer les trois premiers, en rapport avec l'identité linguistique, ethnique et religieuse, qui dessinent l'idéologie de l'Etat et de la société en général :

- **Article 1** : Le Koweït est un état arabe indépendant et pleinement souverain. Ni sa sou- veraineté ni aucune partie de son territoire ne peut être abandonnée. Le peuple du Ko- weït fait partie de la nation arabe.
- **Article 2** : La religion de l'Etat est l'islam. La *sharia* islamique constitue une des prin- cipales sources de législation.
- **Article 3** : La langue officielle de l'Etat est l'arabe.

Tout en s'accordant avec l'islam et les traditions tribales, la Constitution accorde une place importante aux normes démocratiques. Elle légitime un parlement de 50 dé-

putés élus au suffrage universel, un gouvernement responsable devant l'émir, une assemblée et un pouvoir judiciaire indépendant (Al-Ajmi, 2009).

Avant la Constitution de 1962, il existait un espace politique contrôlé par la famille Al-Sabah et ses alliés, selon les normes ethniques et socio-économiques. Suite à la promulgation des textes constitutionnels, le peuple participe au pouvoir législatif par l'élection de députés tous les 4 ans. Ce changement de règles du jeu fait émerger de nouveaux acteurs politiques issus de la classe moyenne urbaine d'origine arabe, perse ou bédouine (Lahoud-Tatar, 2011).

Ce changement de forme politique a permis pour la première fois de créer des regroupements politiques diversifiés. Ceux-ci se caractérisent par l'apparition de deux principaux groupes politiques : les islamistes sunnites et les islamistes chiites. Ils sont considérés comme les seules forces politiques bien structurées, à la différence des tribus, dont le poids démographique et politique reste malgré tout important. Plus récemment, nous avons pu observer l'émergence de nouveaux courants à tendance démocratique, autour desquels s'unissent la classe moyenne urbaine et les commerçants.

1.1.3. 1990 : l'invasion du Koweït

Le 2 août 1990, l'Irak envahit le Koweït. Il s'agit d'un acte d'agression flagrant dont la qualification en droit international ne prête à aucune hésitation. Les résolutions du Conseil de Sécurité des Nations Unies exhortent alors l'Irak à mettre fin à son agression en évacuant ses troupes du Koweït et mettent en place un système étendu de sanctions économiques immédiates (Le Monde Diplomatique, cahier Irak).

Les hostilités de la force de coalition, représentant trente nations, débutent en janvier 1991. Elles aboutissent à une victoire décisive des forces de la coalition, qui conduit les forces irakiennes hors du territoire occupé. La libération totale du pays est achevée le 24 février 1991 et le Koweït recouvre sa souveraineté.

L'invasion du Koweït a eu de nombreuses répercussions, parmi lesquelles nous retenons, d'une part, celles qui touchent la démographie du pays et sa politique interne d'immigration (cf. figure n°4). Celle-ci consiste en l'établissement de nouvelles lois de séjour et une redistribution des communautés étrangères dans le pays. D'autre part, dans un enseignement primaire de quatre années, la politique d'éducation renforce un cursus national visant à consolider l'identité nationale de ses ressortissants.

L'histoire récente du pays nous montre donc que le Koweït est un pays jeune, marqué depuis son indépendance par une quête identitaire inspirée des principes traditionnels mais ouvert à la modernité. Le Koweït cherche aujourd'hui à concilier l'héritage de la culture arabe avec une évolution démocratique garante de la stabilité du pays. Pour ce faire, son principal atout réside dans une économie forte, elle aussi marquée par une mutation récente et totale.

1.2. Situation économique

1.2.1. Les économies traditionnelles

Avant la découverte du pétrole dans l'Etat du Koweït, les principales activités économiques étaient liées à la mer. Jadis, le Koweït était connu pour la culture de perles et le commerce maritime avec l'Inde et l'Afrique.

La culture de perles est pratiquée dès l'Antiquité. Représentant la seule ressource notable, elle formait la base économique du pays. Les citoyens travaillaient soit dans ce domaine, soit dans le transport des marchandises par voie maritime. « Pêcheur de perles » était devenu un métier reconnu socialement et respecté. La culture commençait au début du mois de juin et continuait jusqu'en septembre. Au début du 20^{ème} siècle, elle rassemblait plus de 800 bateaux et 10 000 pêcheurs qui travaillaient dans des conditions très difficiles. Mal rémunérés, ils étaient le plus souvent endettés auprès des commerçants qui leur versaient une avance au début de la saison, et qui étaient incontestablement les premiers bénéficiaires de cette industrie.

Autour des années 1930, le commerce de la perle décline rapidement pour deux raisons : la crise économique mondiale suite au crash boursier de 1929 (les principaux acheteurs traditionnels de perles touchés très gravement par la crise, limitent leurs achats, réduisant ainsi le marché), et la concurrence du Japon, à ce moment en pleine expansion dans ce domaine (Ministère de la planification, Le Koweït et le développement social, 1995).

La deuxième activité économique des Koweïtiens était le commerce maritime par bateaux à voiles. Ce commerce était très développé, la flotte de 800 bateaux jouait un rôle très important dans les échanges entre les pays de la région, l'Afrique de l'Est, et l'Inde. On exportait des chevaux de la péninsule arabe, des poissons séchés, des pro-

duits de l'élevage nomade et les dattes irakiennes. A l'inverse, on importait des épices en provenance d'Inde, des tissus, du thé et du riz, et du bois d'Afrique de l'Est servant aux constructions navales.

1.2.2. L'essor du pétrole

En 1934, la découverte du pétrole entraîne de profondes mutations. Les premières exportations débutent dès 1946. L'économie du Koweït est désormais totalement fondée sur le pétrole. Conscient de cette dépendance, le Koweït cherche à diversifier ses ressources afin d'assurer la prospérité du pays à l'avenir. Le Koweït est considéré parmi les dix producteurs et exportateurs les plus importants de la planète.

L'Etat redistribue la rente via un système qui combine l'accès automatique à un emploi public (90 % environ des salariés koweïtiens travaillent dans le secteur public) et le maintien à un niveau artificiellement bas de certains tarifs publics et des produits de première nécessité. À cela, s'ajoute une aide importante à l'accession à la propriété ainsi qu'une législation généreuse en matière d'allocations familiales et de retraites.

Soucieux de rattraper les retards cumulés ces dernières années dans la modernisation des infrastructures, le gouvernement a engagé un programme ambitieux définissant de grands projets pour les prochaines années. (*ibid*)

Ainsi, les ressources provenant du pétrole constituent aujourd'hui la base de l'économie du Koweït, au risque d'en faire un pays à l'économie mono-industrielle. Mais les richesses dégagées par son exploitation permettent au pays d'entrer avec confiance dans l'ère de la modernité, en lui offrant les moyens financiers de diversifier son économie et en garantissant une amélioration du niveau de vie de sa population. Cette mutation économique entraîne alors des changements d'ordre démographique.

1.3. Essor démographique et mutations sociales

Le premier recensement de la population koweïtienne a eu lieu en 1957. Avant cette date, on a uniquement accès aux estimations des voyageurs et aux rapports des officiers britanniques. Ces estimations ne tenaient pas compte des nomades, difficiles à dénombrer en raison de leur mode de vie, rythmé par des déplacements permanents dans le désert entre l'Arabie Saoudite, le Koweït et l'Irak. Les chiffres étaient peu

fiables et peu connus : 4 000 habitants en 1870 et près de 35 000 habitants en 1910. Quoi qu'il en soit, ce nombre n'a cessé d'augmenter après la première prospection pétrolière en 1934 et la découverte du pétrole : on parle de 100 000 habitants à l'aube de la Seconde Guerre Mondiale (Ishow, 1989).

Lors du recensement de 1957, la population s'élevait à 206 000 habitants. Depuis, le recensement se fait tous les 5 ans. Selon celui de 2013, la population compte environ 3,870, 590 millions d'habitants, soit une progression exponentielle en à peine plus d'un demi-siècle. La population koweïtienne est estimée aujourd'hui à 1,2 million, les 2,6 millions d'habitants restant sont non-nationaux.

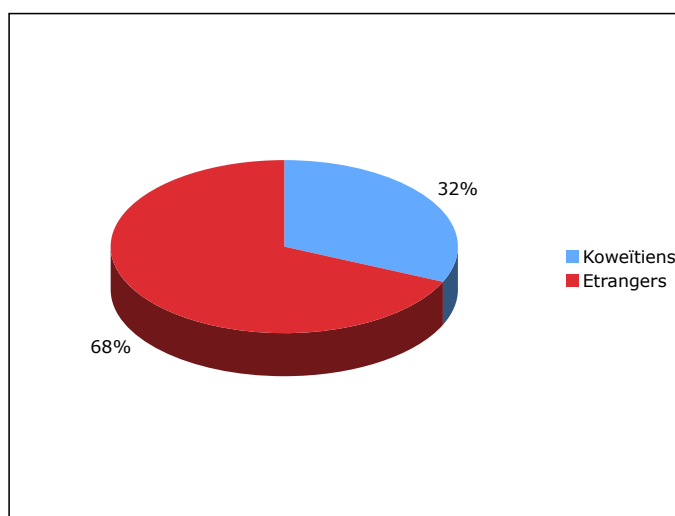


Fig. 03 : Répartition de la population du Koweït en 2013

Source : Kuwait Central Statistical Bureau.

Pour les étrangers, la répartition de la population indique que les plus importantes communautés immigrées sont d'origine arabe (par ordre d'importance : Égyptiens, Libanais, Syriens et Palestiniens, ainsi qu'une minorité dite *Bidoon* ou Arabes sans nationalité). Pour les communautés non-arabes, les ethnies représentées sont d'origine indienne, bangladaise, sri lankaise, pakistanaise, philippine, indonésienne, irakienne.

La découverte du pétrole a influencé l'économie, et par conséquent a complètement changé la structure sociale et la composition de la population du Koweït. Ce pays a dû faire appel à des travailleurs étrangers pour l'exploitation du pétrole, le fonctionnement des services publics et la mise en place des infrastructures indispensables à la

création d'un état moderne. En effet, la population autochtone n'était pas suffisante pour faire face à la nouvelle demande de main d'œuvre.

La perspective de trouver un emploi a attiré un grand nombre de travailleurs étrangers. Le Koweït possède en effet, tous les atouts pour faire rêver, et drainer en conséquence une immigration importante. Pourtant, celle-ci, au départ nécessaire à l'édification du pays, dépasse aujourd'hui largement les besoins. Selon les statistiques démographiques, on observe que les Koweïtiens représentent quasi un tiers d'habitants, tandis que les deux tiers restants sont des immigrants résidents.

Le graphique ci-dessous, présente l'évolution de la population totale du Koweït depuis son indépendance à 2003 :

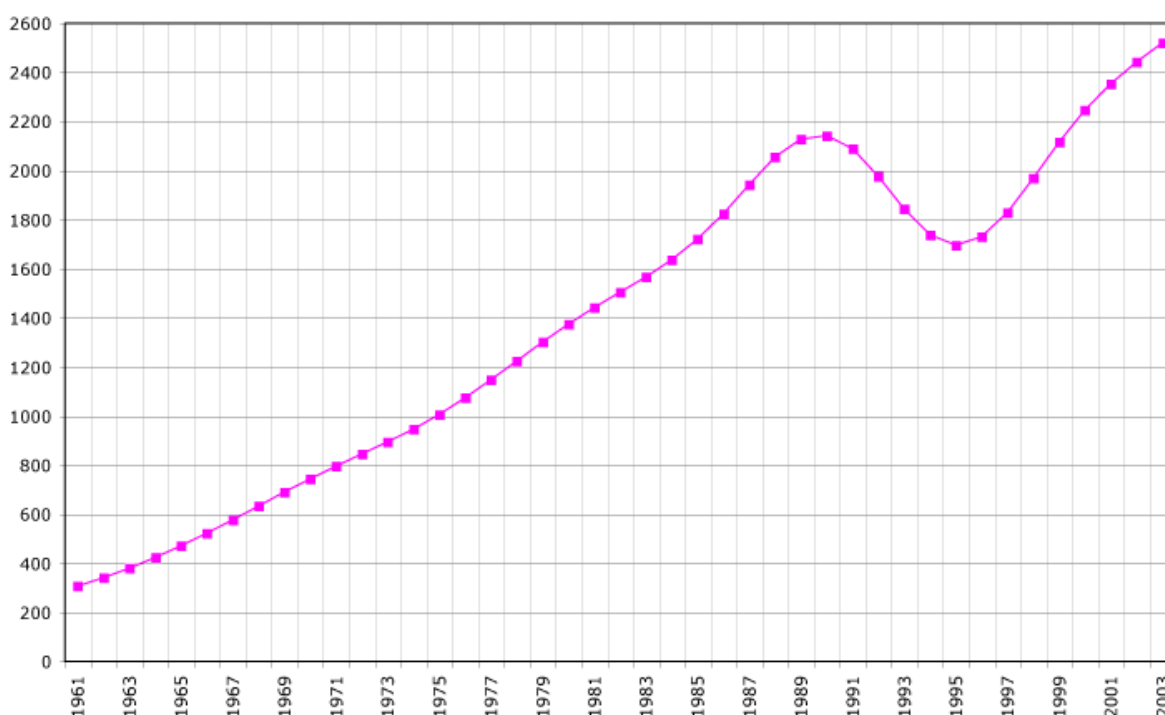


Fig. 04 : Evolution démographique du Koweït (1961-2003)

Source : Wikipedia.org

Au vu de cette évolution, le gouvernement a pris quelques mesures visant à contrôler l'immigration et à protéger les intérêts des Koweïtiens confrontés à la présence massive des étrangers. Comme la grande majorité des citoyens était constituée de migrants internes, qui se déplaçaient à l'intérieur du pays entre l'Arabie Saoudite, le Koweït et l'Irak, l'Etat du Koweït a établi un plan pour sédentariser ces populations nomades en leur offrant plusieurs avantages socio-économiques, tels qu'un logement, un travail et plusieurs services gratuits (éducation et soins).

La mutation historique et économique du pays s'est donc accompagnée d'un changement démographique profond. Outre l'augmentation notoire de la population, l'arrivée massive d'immigrants, main-d'œuvre nécessaire au départ, transforme la structure du pays, dans lequel les Koweïtiens ne sont plus majoritaires. La société koweïtienne est donc marquée par un rapport particulièrement fort avec l'étranger, entre repli identitaire et pluralité ethnique.

1.4. Le rôle des flux migratoires

La société koweïtienne s'est construite à partir de flux migratoires composés de plusieurs groupes. Elle a successivement intégré différentes communautés à intervalles réguliers. Le premier groupe composant cette société (*Al Sabah*) a pu imposer son mode d'organisation sociale, ses règles et ses lois - en d'autres termes un modèle culturel spécifique - aux arrivants suivants. La stigmatisation de celui venu d'ailleurs est une réalité dans cette dynamique constitutive de la société koweïtienne, dont les rapports de pouvoir déterminent la structure sociale. C'est ainsi que les nouveaux venus sont d'abord considérés comme des « étrangers » avant d'être assimilés intégralement à la société. Il s'en suit des mécanismes de stigmatisation des nouveaux arrivants-travailleurs, non encore installés dans la société et assignés, de fait, à un rang social inférieur. En raison de l'absence de cohésion entre les individus issus des nouveaux groupes arrivants, ceux-ci ont dû se soumettre aux règles et à l'influence des peuples déjà établis pour être assimilés à la société koweïtienne. Ainsi, s'il y a stigmatisation, elle n'est que temporaire et s'efface au profit d'une intégration pleine et entière.

Ce mécanisme renvoie à la perspective sociologique décrite par Elias dans son ouvrage « La logique de l'exclusion », qui définit l'étranger comme un « proche mis à distance ». La diversité sociale et culturelle est marquée par des tiraillements entre plusieurs groupes d'origines différentes, mais dont les rapports hiérarchiques ont suivi les trajectoires migratoires successives. Temps faisant et grâce à sa politique d'assimilation, le pays a créé une homogénéité des points de vue politique, social et institutionnel. La société koweïtienne est une société particulièrement cosmopolite avec la présence de plusieurs groupes ethniques et culturels d'origine arabe ou perse. Le modèle d'intégration de la société koweïtienne est le résultat de ces dynamiques migratoires dont les flux, de plus en plus importants, ont contribué à configurer le paysage démo-

graphique de la société. Ainsi, la majeure partie de la population du Koweït est issue d'une migration récente. Par conséquent, la mobilité est déjà inscrite dans l'histoire de nombreuses familles koweïtiennes, qui se sont construites en lien étroit avec les influences culturelles venues de l'extérieur.

La structure pluriethnique de la société participe également à cette mobilité historique. Certaines familles koweïtiennes partagent des liens ethniques multiples, d'autres maintiennent toujours des rapports étroits avec leurs autres membres, issus des communautés provenant des Etats voisins. C'est ce qui fait de la société koweïtienne, une société multiculturelle avec des influences en provenance de divers horizons.

1.5. Une organisation traditionnelle

L'apport migratoire n'a cependant pas modifié la forme d'organisation tribale et familiale, considérée comme noyau d'une société traditionnelle qui s'articule autour de l'ethnie et de l'appartenance religieuse ou territoriale. Ce système d'organisation découle de l'histoire du pays où la religion occupe une place prépondérante dans la vie des différentes communautés sunnites ou chiïtes. La société koweïtienne est constituée de différentes tribus qui ont leurs propres traditions et modes de vie. Cependant l'appartenance à la nation a tendance à gommer toutes ces divergences pour donner lieu à une société homogène axée sur une forte hiérarchisation sociale.

La structure sociale dépend largement des statuts et des fonctions en lien avec l'appartenance ethnique et religieuse. Ce modèle social se reflète dans l'organisation politique du pays, où les rangs et les rôles découlent du système fondé sur la royauté. L'individu dans la société koweïtienne est secondaire et vient après la famille qui représente l'unité d'organisation minimale. Au sein de cette unité, les positionnements sociaux sont différenciés en fonction des âges, du sexe, du rôle et des statuts des différents membres qui composent la famille koweïtienne. La société se base sur un modèle patriarcal (Picard et Marc, 2000 : 28), où le père occupe une place fondamentale, et où le statut des hommes prime sur celui des femmes, qui jouent un rôle secondaire dans cette forme d'organisation sociale.

Les mutations intervenues dans la société koweïtienne au niveau social, culturel, économique et politique ont contribué à créer une société cosmopolite, où la tradition continue cependant d'occuper une place prépondérante dans l'organisation et la struc-

ture sociale. Malgré la présence importante des immigrés et les valeurs modernes liées à la prospérité économique, le Koweït a su garder sa forme d'organisation traditionnelle.

Une politique de ghettoïsation de la population étrangère a été mise en place, pour isoler les immigrés de la population koweïtienne, afin de conserver une certaine homogénéité identitaire. Cette politique influence les rapports sociaux et les modes de vie en exposant la région à de multiples visions du monde qui sont parfois contradictoires. Les Koweïtiens, pour leur part, partagent plus ou moins certaines traditions, certaines valeurs sociales, ce qui n'est pas le cas de la population immigrée prise dans son ensemble. Ces étrangers provenant de pays différents ont tendance à constituer des communautés ethniques, religieuses et culturelles hétérogènes, avec des traditions et des mœurs propres à chacune. Ainsi, les rapports sociaux varient entre Koweïtiens et immigrés selon la provenance de ces derniers, leur appartenance ethnique, leur identité et leur place dans la hiérarchie sociale et professionnelle (El-Jardawi, 1984).

La présence de ces nombreuses communautés ethniques dans la société koweïtienne s'accompagne naturellement d'une situation sociolinguistique particulière, dans laquelle la langue arabe se décline sous de nombreuses formes tout en offrant une place de choix aux langues étrangères.

2. Situation sociolinguistique au Koweït : une pluralité des langues

Le Koweït est un pays qui partage la même situation sociolinguistique que les autres pays arabes. En effet, deux variétés de langue co-existent : l'arabe littéraire et l'arabe dialectal, parallèlement plusieurs langues étrangères y sont pratiquées, notamment par les travailleurs immigrés non arabophone entre membres de leur communauté. Toutefois, il nous semble pertinent, dans le cadre de notre étude, de circonscrire cette situation de pluralité linguistiques, spécifique au contexte koweïtien, afin d'ancrer notre recherche dans son cadre sociolinguistique. Pour ce faire, nous nous intéresserons, dans les lignes qui suivent, à un bref rappel historique concernant la langue arabe et ses spécificités. Notre réflexion s'est inspirée des recherches scientifiques menées par des spécialistes tels que, Cohen (1981, 2002), Larcher (2001), Fleisch (1964), Embarki (1996, 2008), (Marçais, 1960). Nous aborderons, également, les langues vivantes qui font partie de la carte sociolinguistique du Koweït. Nous focaliserons notre réflexion sur les statuts, les rôles et les fonctions de toutes ces langues en co-présence au Koweït.

2.1. Une langue historique : l'arabe

La compréhension de l'état actuel de la langue arabe et de ses variantes peut s'effectuer à travers une rétrospective de son évolution, dans les études et les observations conduites par les spécialistes au cours de son histoire.

En effet, l'évolution de l'arabe est passée par plusieurs étapes que nous évoquons brièvement, ici. La principale phase de changement correspond à la première standardisation, qui se situe au moment de l'apparition de l'Islam. Tandis que la deuxième standardisation s'est effectuée au début du 19^{ème} siècle.

Historiquement, pour la période préclassique, des chercheurs tels que Cohen (2002), Greenberg (1952), Hayward (2004), Vanhove (2011), Versteegh (2001), Zaborski (2006) etc., s'accordent à dire que l'arabe est une langue originaire de la péninsule arabique. Elle s'apparente à la famille des langues sémitiques. Ces langues sont qualifiées de « sémitiques » en référence au nom biblique de Sem, fils de Noé. C'est une des branches de la famille des langues afro-asiatiques, répandues de la moitié nord de l'Afrique jusqu'au Moyen-Orient. Ils s'accordent aussi pour une classification géographique des langues sémitiques en trois sous-groupes : nord-est, nord-ouest et sud.

Pour sa part, Cohen (2002) ne distingue que deux branches de langues sémitiques : le sémitique occidental et le sémitique oriental du nord. Ainsi, il distingue pour la branche occidentale quatre sous-groupes : ibérique, maghrébin, sicilo-maltais et bédouin. Quant à la branche orientale, la classification des sous-groupes se fait comme suit : Nil, Levant, mésopotamien, arabe.

La période préclassique qui s'achève avec l'apparition de l'Islam se divise en deux phases linguistiques importantes : la phase proto-arabique, dont Larcher (2001 : 579) considère qu'elle correspond au nord arabe, et une phase sud-arabique, qui correspond à la deuxième période de l'arabe classique et s'identifie à l'arabe ancien parlé entre le III^{ème} et VI^{ème} siècle après J.-C.

En ce qui concerne la période classique, la majorité des références considère l'arabe classique comme la « langue pure » (*al fousha*), langue de la poésie préislamique et du Coran.

Les deux linguistes, Rabin (1960) et Fisher (1982) repèrent quatre sources : la poésie préislamique, le Coran, les dires du prophète Mohammed et des premiers Califes (Rashidin), ainsi que les correspondances officielles. En outre, Fisher insiste sur la dimension grammaticale de ces premiers éléments, qui a permis une première standardisation de l'arabe aux niveaux grammatical, syntaxique et morphologique. Celle-ci marque la distinction entre l'arabe préclassique et l'arabe classique (*al-'arabiyaà*). Fleisch, pour sa part (1964), confirme le fait que cette standardisation a permis l'unification entre les différentes communautés du monde. La deuxième phase principale évolutive de la langue arabe correspond à la standardisation qui a eu lieu au début du 19^{ème} siècle à partir de la grande renaissance arabe (*Al-Nahda*). Elle se répand chez les intellectuels de plusieurs pays arabes et relève d'un processus impliquant la simplification du système syntaxique ainsi que l'introduction de nouveaux mots liés au monde moderne. Cette normalisation permettra à un locuteur cultivé de l'Est du monde arabe d'entrer en communication avec un locuteur cultivé de l'Ouest (Monteil, 1960).

2.1.1. Les variantes de l'arabe

2.1.1.1. L'arabe classique

L'arabe classique est défini unanimement comme la langue du Coran et de la poésie préislamique. Vesteegh (1989) explique que l'arabe classique est la langue du Coran, de la théologie et de la littérature classique. D'après Salam (2012), pour les arabophones la langue classique constitue la langue de référence et un outil d'ancrage symbolique dans le monde arabo-musulman. Pour sa part, Cohen (1924) estime que la langue du Coran constitue un compromis entre cette langue poétique et le parler de la tribu de *Quraïch*, de laquelle est issue le prophète Mohammed. Le Prophète aurait reçu la révélation dans sa langue maternelle, ce qui fait dire à certains chercheurs comme Jaafar Dak Al-Bab (Embarki, 1996) que le dialecte de la tribu *Quraïch* a été promu au niveau de la langue commune des Arabes avec l'avènement de l'Islam. Aujourd'hui, l'arabe classique dispose du statut de langue liturgique du monde Musulman. C'est avec la naissance de l'Islam et à travers son essor que l'arabe connaît une expansion remarquable et qu'il se diffuse dans un grand nombre de pays, y compris des communautés musulmanes non arabophones (Al-Shihri, 2001).

2.1.1.2. L'arabe standard moderne

L'arabe standard moderne apparaît en opposition à l'arabe classique. Il est le résultat d'un travail de standardisation par simplification de la syntaxe et par introduction de nouveaux mots pour décrire des objets ou des concepts modernes. Sa naissance est liée à la question de la communication entre les pays arabes. Il joue un rôle unificateur, ce qui explique qu'il soit aujourd'hui considéré comme la langue officielle de communication entre les pays arabophones.

Cette variante de l'arabe, qui s'est imposée progressivement comme langue d'enseignement et de communication à l'écrit et à l'oral, occupe actuellement la place d'une langue officielle. Elle est la langue commune entre les pays arabes, le médian de la littérature contemporaine, des travaux de recherche, des communications officielles et des médias de masse dans le Monde Arabe.

2.1.1.3. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal est un terme qui recouvre les dialectes arabes, ou encore les « parlers arabes » pratiqués aujourd'hui dans le monde arabe. Il désigne une forme extrêmement simplifiée de l'Arabe. C'est la langue parlée au quotidien, qui ne s'encombre pas de toutes les règles rigides de la langue classique et savante et qui évolue librement en fonction des changements de l'époque et des besoins de communication. D'après les différentes recherches réalisées à ce sujet, ces parlers ont été répertoriés soit en fonction de critères géographiques, soit en fonction de critères sociolinguistiques.

Afin de distinguer cette multitude de dialectes, les spécialistes se sont penchés sur les caractères phonétiques, phonologiques, morphologiques et lexicaux des différents parlers.

La division des dialectes arabes correspond d'abord à une division naturelle de l'espace géographique en deux et séparés par le Malherbe (2010) décrit que les dialectes arabes se répartissent dans deux grandes aires : l'orient (*Mashreq*) et l'Afrique du Nord (*Maghreb* : Occident).

Lecomte (1960), quant à lui, conçoit cinq grandes zones dialectales : l'arabique, l'irakien, le syro-libanais, l'égyptien et le maghrébin. Meillet et Cohen (1981) reprendront cette dernière classification en y apportant plus de précisions : les dialectes d'Asie

Centrale dans les régions de Boukhara et de Kacha sont reliés aux dialectes mésopotamiens et aux dialectes soudanais et tchadien. Le maltais peut également être considéré comme un dialecte ayant une racine arabe.

Versteegh (2001) reprend lui aussi un classement des dialectes arabes en cinq zones : péninsule arabique, mésopotamiens, levantins, égyptiens, maghrébins.

2.1.1.4. Les dialectes koweïtiens

Les dialectes koweïtiens sont issus des différents dialectes pratiqués dans la région de la péninsule arabique. De ce fait, selon la classification de ces dialectes présentée par Ingham (1982) nous trouvons :

- *Les parlers arabiques du nord-est* : Ils comprennent les parlers du Nejd, eux-mêmes répertoriés dans trois sous-groupes :
 - Aneza du Koweït, du Bahreïn et des pays du Golfe,
 - Shammar incluant certains parlers bédouins d'Irak,
 - Bédouins syro-mésopotamiens, bédouins d'Israël du Nord et de la Jordanie.
- *Les parlers arabiques du Sud-Ouest* :
 - Yémen, Hadramaout, Aden,
 - Chiites du Bahreïn.
- *Les parlers arabiques de l'Ouest* :
 - Hedjaz,
 - Nord du Yémen (Tihama),
 - La Mecque et Médine.
- *Les parlers arabiques du Nord Ouest* :
 - Bédouins du Néguev,
 - Bédouins du Sinaï,
 - Bédouins du sud de la Jordanie,
 - Bédouins du Nord Ouest de l'Arabie Saoudite.

En suivant cette classification, les dialectes koweïtiens ne sont que le résultat de la l'expatriation et de l'installation au Koweït de plusieurs groupes de personnes, majoritairement issus de la région de la péninsule arabique. Avec le temps, la sédentarisation et la modernisation de la société, ces dialectes koweïtiens ont pris leurs formes actuelles.

D'un autre côté, certains dialectologues penchent pour une division sociolinguistique des dialectes arabes, qui s'appuie principalement sur des facteurs historiques. Ils constatent qu'il existe une différence nette entre les parlers en fonction du mode de vie, notamment entre les sédentaires et les bédouins (Marçais, 1960). En ce qui concerne le parler bédouin, il se caractérise généralement par des tendances plus conservatrices et homogènes. Tandis que le parler sédentaire se distingue par des caractéristiques novatrices et évolutives.

Embarki (2008) propose une classification en trois sous-groupes : parlers bédouins nomades, parlers bédouins sédentaires et parlers citadins.

Nous pouvons considérer que cette différence marquée entre les parlers sédentaires et bédouins (Marçais, 1960) est bien visible dans la société koweïtienne. La classification donnée par Embarki correspond en effet à l'évolution de la société koweïtienne vers la sédentarisation et la modernisation. Là où les bédouins nomades sont récemment installés, ils conservent les dialectes bédouins nomades, alors que les bédouins installés depuis un certain temps ont tendance à pratiquer des dialectes bédouins sédentaires. En ce qui concerne le groupe sédentaire, celui-ci s'approprie les parlers citadins. Ainsi, selon cette classification, on observe une transition naturelle des parlers bédouins nomades vers les parlers bédouins sédentaires, puis vers les parlers sédentaires koweïtiens.

2.1.2. Un phénomène de diglossie

Cette situation linguistique dans laquelle une langue est composée de plusieurs variétés de langues rappelle le phénomène de diglossie, décrit en sociolinguistique par Ferguson, comme étant « une situation langagière relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes des bases de la langues (qui peuvent inclure une forme standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée, très divergente, hautement

codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), véhicule d'une littérature écrite vaste et respectée, soit à une époque antérieure soit dans une autre communauté linguistique. Cette variété est apprise essentiellement par l'enseignement et est utilisée pour la plupart des fonctions écrites et des fonctions orales à caractère formel, mais n'est pratiquée par aucun groupe de la communauté pour la conversation ordinaire » (1959 : 435).

La diglossie selon Ferguson 1959 représente la répartition fonctionnelle de deux variétés d'une seule et même langue au sein d'une communauté, l'une étant considérée comme variété « haute », l'autre comme variété « basse ». L'arabe standard moderne est employé pour les registres officiels (l'administration, l'enseignement et la religion), tandis que les dialectes sont utilisés pour la communication quotidienne. Dans cette perspective, la diglossie selon Ferguson (1959) représente un modèle linguistique bipolaire et équilibré, à travers lequel les usages entre les deux formes de langues « hautes » et « basses » se font de manière stable. Ces deux variétés de langues offrent une forme de complémentarité, en vertu d'une économie linguistique qui s'organise selon des fonctions bien précises.

2.1.3. La place de la langue dans le monde arabe : imaginaire et identité

Le lien entre le Livre révélé et la langue arabe s'explique par la relation privilégiée entre la religion islamique et la langue par laquelle elle a été révélée puis transmise. Cette situation ne connaît pas d'équivalent dans d'autres religions. En effet, les musulmans argumentent qu'il existe d'autres livres saints tels que l'Évangile, ils ont été altérés notamment parce que les textes originaux ont été traduits avant de servir de support au culte. Le sens originel a donc été perdu par cette transformation. Tandis que le Coran, était révélé en langue arabe et a conservé sa forme première. Il est par ses expressions, un texte qui ne peut être traduit parfaitement. En effet, il est uniquement possible d'en traduire les idées et cette traduction ne s'appellera pas « Coran ». Ainsi, il ne sera pas admis – en Islam – que ce livre traduit soit un livre d'adoration.

Le Coran a été la première œuvre majeure et la plus influente de la littérature arabe. Il a eu une influence considérable sur la langue arabe. En effet, la langue arabe, langue de la révélation a acquis le caractère sacré du texte qu'elle véhicule. En tant que langue sacrée elle est censée être comme le logo divin, atemporelle, immuable et inaltérable. L'arabe moderne pourtant marque une évolution évidente par rapport à la langue liturgique.

Le Coran est considéré comme une œuvre unique et singulière. Le texte est perçu comme une révélation divine et il est considéré comme éternel et incréé. Cette vision a conduit à l'apparition de la doctrine du « i'jâz » ou un Coran inimitable, qui affirme que personne ne peut copier son style littéraire ni même ne doit essayer.

Les locuteurs natifs d'arabe ont longtemps prétendu que l'arabe est beaucoup plus qu'une langue ; plutôt la langue d'Islam, la langue du paradis, la langue choisie par Dieu pour parler à l'humanité, influence comment une personne perçoit le monde et exprime la réalité.

La relation entre langue arabe et Coran s'explique également par l'arabisation de peuples non arabes qui se sont soumis à l'Islam par cette langue. La langue arabe s'est répandue dans des pays où les arabes n'avaient aucune influence. Elle est ainsi sortie de la péninsule arabique lors des conquêtes islamiques et est devenue la langue des peuples musulmans.

L'Islam se révèle donc une force, puisque l'apprentissage de la religion vient renforcer et développer la connaissance de la langue arabe. Elle est l'essence même de l'Islam et son apprentissage est une obligation religieuse.

Cheikh Al Islam Ibn Taymiya a dit : « Certes la langue arabe fait partie de la religion, et sa connaissance est une obligation, car la compréhension du Coran et de la Sounna sont obligatoires, et ils ne peuvent être compris qu'avec l'arabe, et lorsqu'on ne peut effectuer une obligation que par une chose alors cette chose devient obligatoire ».

En effet, la compréhension du Coran et de la Sounna est obligatoire et cela n'est possible qu'en ayant compris la langue arabe au préalable, c'est-à-dire que les moyens qui sont nécessaires pour accomplir ce devoir religieux deviennent eux aussi obligatoires.

C'est en langue arabe que le texte coranique a été révélé. Le texte coranique étant composition divine dans son fond comme dans sa forme, c'est en arabe que l'étude et l'exégèse du texte coranique se fait, et non pas dans d'autre langue.

C'est la signification de ce qu'a relaté Abou Bakr Ibn Abî Shaybah qui a dit :

« Issa Ibn Younes nous a dit que Thawr a dit de 'Omar Ibn Yazid que 'Omar a écrit à Abou Moussa Al Ash'ari, qu'Allah l'a agréé, pour lui dire : *"Apprenez la Sounna et apprenez l'arabe ; Analysez (grammaticalement) le Coran car il est en arabe"*. Selon un autre hadith rapporté par 'Omar, qu'Allah l'a agréé, il a dit : *"Apprenez l'arabe car elle*

fait partie de votre religion, et apprenez les sciences de l'héritage car ceci fait partie de votre Religion".

Apprendre l'arabe est donc une obligation pour pratiquer la religion. Par exemple :

- Faire la prière est une obligation pour un musulman pratiquant,
- Réciter la Fâtiha est obligatoire pour valider la prière du musulman,
- La Fâtiha n'a de valeur rituelle que dans sa version originale en arabe.

Tout musulman se voit contraint d'apprendre le coran en arabe pour vivre en condition de musulman. L'arabe devient donc une condition en elle-même pour être musulman.

Nous allons désormais aborder uniquement les langues étrangères qui jouissent d'un statut officiel dans le système éducatif : l'anglais et, dans une moindre mesure, le français. Précisons tout de même qu'il existe également au Koweït une multitude de langues étrangères, sans statut officiel, essentiellement parlées par des émigrés-travailleurs quasi-exclusivement au sein de leur communauté (Thaïlandais, Perse, Indien, Pakistanais, etc.). Nous ne les aborderons pas ici.

2.2. L'anglais comme première langue étrangère

Certes, la langue arabe est la langue officielle du pays, mais l'anglais est largement pratiqué au Koweït. Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre de ce document, la langue anglaise est liée à l'histoire du protectorat britannique en 1899 et à la présence des Anglais au Koweït jusqu'en 1961, date de l'indépendance du pays. Grâce à ces liens historiques et géopolitiques, l'anglais bénéficie d'une place privilégiée dans le système éducatif et administratif du pays. Il est introduit dès l'école primaire et reste enseigné jusqu'aux études universitaires.

Cette position dominante de l'anglais par rapport aux autres langues étrangères n'est pas étonnante. Avec l'essor de l'exploitation du pétrole et depuis l'invasion du Koweït par l'Irak, le pays a également renforcé ses relations politiques, économiques et stratégiques avec de grandes puissances anglophones comme la Grande Bretagne et les Etats-Unis.

Par ailleurs, l'usage répandu de l'anglais au Koweït s'explique par le développement de l'enseignement de cette langue dans les écoles publiques et privées. En effet, depuis la rentrée 1993-94, l'anglais est enseigné dès les cycles primaires, à partir de l'âge de six ans. L'enseignement de l'anglais est encore plus important dans les écoles privées. Les koweïtiens et les autres résidents choisissent souvent de mettre leurs enfants dans ces écoles pour leur permettre de décrocher des diplômes à vocation internationale. C'est ainsi que les étudiants au Koweït sont généralement encouragés à continuer leurs études à l'étranger, principalement en Grande Bretagne et aux Etats-Unis. A cet effet, le gouvernement koweïtien leur offre des bourses d'études.

Ainsi, la langue anglaise devient progressivement un outil de communication dans la société koweïtienne. D'abord, les étudiants qui ont effectué leurs études en anglais dans les écoles privées au Koweït ou à l'étranger ne cessent de l'utiliser dans leurs relations, aussi bien dans le milieu professionnel (universités, hôpitaux) qu'en privé. Dans certains milieux, l'utilisation de la langue anglaise devient exclusive. Le secteur touristique, le milieu des affaires ne sont que quelques exemples des milieux où la langue de Shakespeare est omniprésente. La forte immigration que connaît le pays participe également à l'essor de cette langue qui devient la langue de communication intercommunautaire. De plus, cette position importante de l'anglais ne se limite pas aux échanges entre les différentes communautés. L'anglais s'impose comme la langue des médias au Koweït, avec deux journaux publiés en anglais, à savoir « *Kuwait Times* » et « *Arab Times* ».

Cette utilisation massive de l'anglais dans les relations sociales au Koweït, quoique limitée à certains espaces, a une empreinte sur le dialecte koweïtien. L'alternance codique devient un phénomène qui marque le dialecte des Koweïtiens.

2.3. Une deuxième langue étrangère : le prestige du français

Le français connaît lui aussi un développement progressif au Koweït. Depuis l'indépendance en 1961, ce pays multiplie les ouvertures sur le monde, vers d'autres pays que ses partenaires traditionnels, et les relations franco-koweïtiennes en offrent un exemple.

Les relations entre le Koweït et la France n'ont pas cessé de se développer depuis le début des années 1960. Les échanges commerciaux, les investissements, la coopéra-

tion scientifique, technologique et militaire, les relations culturelles ne sont que quelques aspects des domaines concernés par cette coopération entre les deux pays. Depuis 1969, en raison d'un acte de coopération culturelle, le service culturel français au Koweït avait pour mission, entre autres choses, d'améliorer l'enseignement du français, de valoriser l'image de la France dans les différents domaines.

Quant à l'enseignement du français proprement dit, celui-ci ne commence que tard dans l'enseignement public. En effet, contrairement à l'anglais, le français n'est introduit qu'au niveau de lycée, lors des deux dernières années. En outre, son enseignement ne s'impose que pour certaines filières. Tandis qu'il est obligatoire pour la section littéraire, il est optionnel pour les autres filières. Selon les statistiques du ministère de l'Enseignement, on sait que 14 351 élèves apprennent le français dans les lycées du pays, dans lesquels 325 professeurs de différentes nationalités sont chargés de cet enseignement.

En dehors du secteur public, rares sont les écoles qui dispensent un enseignement du français au Koweït. A cet égard, deux institutions françaises font office d'exception : d'abord, le lycée français au Koweït, qui assure un enseignement conforme à celui du système éducatif français et qui a accueilli 1030 élèves nationaux et étrangers au cours de l'année scolaire 2006-2007, mais aussi l'Institut Voltaire, établissement créé en 1969. Ce dernier constitue le seul établissement privé qui propose un enseignement plus large que celui des systèmes secondaire et universitaire. Il propose en effet certaines formations dans l'apprentissage du français, des cours de conversation, de préparation aux diplômes français DELF et DALF...

Enfin, au niveau universitaire, l'Université du Koweït constitue la seule université qui dispense des cours de langue française. Son centre de langue française assure des cours au sein de cinq facultés (Lettres, Droit, Ingénierie, Etudes islamiques et Commerce).

Le Koweït offre donc une situation sociolinguistique riche, dans laquelle l'arabe représente la langue traditionnelle et nationale, sous ses différentes variantes, mais avec une omniprésence de l'anglais, première langue étrangère du pays. Dans ce contexte, le français connaît un essor relatif, lié au développement d'un système éducatif favorisant les études à l'étranger. Ce dernier point concernant le système éducatif koweïtien fera l'objet de notre réflexion dans les lignes qui suivent.

3. Le système éducatif koweïtien

3.1. Un développement récent

Au début du XIX^e siècle, il n'y avait pas du tout de système formel d'éducation en place au Koweït. Quelques écoles coraniques, connues sous le nom d' *Al-Katatib*, financées par les riches familles du Koweït, enseignaient la lecture, l'écriture et l'arithmétique de base. En 1912, l'école *Al-Mubarakiyya* est le premier établissement scolaire. Elle est fondée par les marchands pour former leurs employés aux compétences utiles au commerce, telles que la comptabilité ou la correspondance. Puis en 1921, l'école d' *Al-Ahmedia* est créée. Ces deux écoles étaient réservées aux garçons (Ministère de l'éducation nationale, 1998 :24). C'est en 1936 que naît la première école accueillant des filles et que le gouvernement s'engage à formaliser le système. En 1945, on compte déjà 17 écoles au Koweït. Cette évolution est liée au développement du pays, à travers l'essor de l'économie pétrolière, l'acquisition de l'indépendance et la reconnaissance officielle de l'Etat du Koweït.

En 1965, la Constitution fait de l'éducation un droit fondamental du citoyen, et l'éducation est rendue obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans. Depuis le début du XXI^{ème} siècle, le ministère de l'Education a mis en place une stratégie d'éducation à long terme, en se concentrant sur la pédagogie. Cet effort vise à aligner les méthodes d'enseignement avec les besoins actuels d'un monde de plus en plus globalisé.

3.2. La structuration de l'enseignement public

La politique éducative de l'Etat koweïtien considère l'enseignement public comme un facteur essentiel pour l'égalité entre tous les enfants du pays. Ce mode d'enseignement a pris de l'importance avec la modernisation du secteur et sa structuration entre enseignement scolaire et universitaire.

Le système d'enseignement officiel se constitue de quatre niveaux : la maternelle ou la garderie, qui correspond à une période de 2 ans, le primaire, sur 5 ans, le niveau intermédiaire, sur 4 ans, et enfin le secondaire, qui s'étale sur 3 années. L'école est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans. Tous les niveaux de l'enseignement public, y compris l'enseignement supérieur, sont gratuits. Il existe deux ministères princi-

paux impliqués dans le développement du secteur de l'éducation : le Ministère d'Enseignement Supérieur et le Ministère de l'Enseignement et de l'Education.

La scolarisation commence habituellement à l'âge de 6 ans. L'éducation préscolaire ou de la garderie est également disponible pour les enfants de 4 à 6 ans. En vertu d'une réforme récente, l'enseignement primaire peut débiter dès l'âge de 5 ans.

	Âge	Durée	Niveau
Obligatoire	5 à 6 ans	2 ans	Maternelle
	5 à 11 ans	5 ans	École primaire
	11 à 15 ans	4 ans	École intermédiaire (collège)
Facultatif	15 à 18 ans	3 ans	École secondaire (lycée)

Fig. 05 : Tableau synthétique de l'organisation du système scolaire au Koweït

Source : Ministère de l'Education Nationale du Koweït

Suivant les coutumes et traditions suivies dans le pays, les écoles publiques du Koweït sont séparées par sexe à partir des niveaux primaires, tandis que dans les écoles privées, le choix de la mixité revient au Directeur d'établissement. Le système d'éducation secondaire a été réformé depuis la rentrée scolaire de 2006. Le ministère de l'Education tente d'améliorer l'efficacité du système éducatif en favorisant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le projet « Education Net » prévoit de relier toutes les écoles et bibliothèques publiques du pays pour constituer un réseau partagé de bases de données. Le ministère de l'Education au Koweït fait des efforts pour offrir des possibilités éducatives égales, en ouvrant des structures d'enseignement adaptées aux besoins spécifiques des personnes.

L'évolution du nombre d'écoles, d'enseignants ou d'élèves est révélatrice de cet effort national, comme le montre le tableau suivant :

Années	Elèves	Ecoles	Corps enseignant
1936	600	2	26
1946	3962	20	136
1956	25015	77	1489
1966	123199	252	6621
1976	308425	675	22954
1986	507319	1020	35349
1996	423128	944	34697
2002	480574	1095	42703

Fig. 06 : Tableau de l'évolution des effectifs de l'enseignement scolaire au Koweït

Source : Ministère de l'Education Nationale du Koweït

L'éducation publique au Koweït a connu une évolution rapide, notamment en raison de sa population jeune, mais aussi grâce aux efforts de l'Etat qui doit répondre à ses propres besoins socio-économiques. Le nombre d'élèves, tous niveaux confondus, était en 2002 de 480 574, dont 330 553 relevaient du secteur public (site Ministère de l'Education Nationale du Koweït).

3.2.1. Les objectifs pédagogiques de l'éducation publique

Aujourd'hui, comme nous l'avons vu, le système éducatif koweïtien est construit sur trois niveaux : le niveau primaire, le niveau intermédiaire et le niveau secondaire.

- *Niveau primaire*

Les enfants intègrent l'école primaire à l'âge de six ans pour un cursus de cinq ans. L'éducation est axée sur le développement de la personnalité des élèves, en conformité avec les principes et les valeurs de la religion musulmane. Il reçoit également un enseignement basique en matière de lecture, de rédaction, d'arithmétique et participe à des activités de développement du sens social, de la coopération et de la responsabilité (Ministère de l'éducation nationale, 1998 : 32).

Les disciplines de base au niveau primaire sont : l'éducation islamique, les sciences, les mathématiques, les études sociales, les arts et la musique. L'arabe moderne est privilégié pour achever l'intégration linguistique des élèves. Le 18 janvier 1994, le Ministère de l'Éducation a institué une haute commission pour le développement de la langue arabe au niveau primaire. À compter de la rentrée de 1993, l'anglais a été introduit à partir du premier niveau d'éducation. Le principe de la généralisation de l'éducation prend forme au Koweït dès le niveau primaire.

- *Niveau intermédiaire*

Le niveau intermédiaire ou préparatoire s'étale sur quatre ans durant lesquels l'élève s'attache à acquérir une compréhension de son identité nationale avec l'étude de sujets divers concernant la langue arabe, les études sociales, les mathématiques, l'anglais... L'élève sera aussi encouragé à développer sa créativité. (Ministère de l'Education, 2008 : 27).

- *Niveau secondaire*

Depuis l'année scolaire 2003-04, les études secondaires se déroulent sur trois ans. Durant cette phase, l'objectif est d'encourager et d'orienter les lycéens selon leur vocation. Le nouveau système dit «syllabus» du Ministère de l'Education Nationale est composé de filières incluant les arts, les sciences, les langues étrangères, les études commerciales et industrielles ainsi que les technologies de l'information.

3.2.2. L'enseignement supérieur

Suite au niveau secondaire, les Koweïtiens peuvent poursuivre leurs études au niveau supérieur. L'université du Koweït a été créée en 1966. L'enseignement supérieur

au Koweït se compose de deux entités distinctes : l'université et les instituts d'enseignement appliqué.

- *L'Université*

L'Université du Koweït, créée en 1966 et qui dépend d'un ministère indépendant, dispose de son propre sous-secrétariat d'Etat et rassemble plusieurs Facultés : Langues (Département de français ouvert en 2013), Sciences, Droit, Médecine (odontologie, pharmacie), formations paramédicales, Ingénierie et pétrole, Éducation, Études islamiques, Affaires et administration, Sciences sociales, Faculté pour les femmes. L'Université de Koweït compte également divers centres spécialisés : Centre des Langues, Centre Informatique, Centre de Formation continue, Institut d'art dramatique et Institut de musique.

Le système universitaire reprend la structure du modèle anglo-saxon qui correspond soit à un niveau Bac +4, proche du Master 1 en France, soit à un niveau Bac +6, qui s'apparente au Master II. Il n'existe donc pas d'équivalence stricte entre les diplômes koweïtiens et les diplômes français. Les étudiants koweïtiens, comme tous les étudiants étrangers qui souhaitent poursuivre un second cycle universitaire en France, sont contraints de présenter un dossier de demande de validation d'études et de prouver leur niveau de français pour pouvoir accéder au doctorat ou au Master 2. Néanmoins, la diversité des disciplines enseignées, au moins jusqu'à la Licence, représente un des atouts principaux de l'enseignement supérieur au Koweït. En revanche, le système ne permet pas de poursuivre ses études au-delà du niveau Bac +6, ce qui contraint les étudiants qui souhaitent continuer leur parcours universitaire à se rendre à l'étranger.

- *L'enseignement supérieur appliqué*

L'enseignement technique et technologique dépend de l'Autorité Publique pour l'Enseignement Appliqué (APEA), structure mise en place en 1982 et directement rattachée au gouvernement.

L'APEA poursuit deux objectifs : fournir et développer les compétences de la main-d'œuvre nationale, pour répondre aux exigences du pays en termes de développement, et donner aux étudiants une formation technique permettant une carrière au-delà de l'industrie pétrolière.

L'APEA envisage également de développer un Département de français qui doit voir le jour en 2014.

En outre, il existe d'autres institutions, telles que l'Institut koweïtien pour la spécialisation médicale ou encore la Fondation koweïtienne pour l'avancement des sciences, qui financent de grands projets de recherche des universités américaines, comme Harvard. De ce fait, l'enseignement supérieur au Koweït est largement tourné vers l'international.

3.3. L'enseignement privé : une place de choix

Dans le système éducatif koweïtien, le privé occupe une place privilégiée à côté de l'enseignement public. L'enseignement privé offre une gamme de matières qui présentent des opportunités intéressantes pour différentes catégories sociales. Le privé est ainsi devenu une alternative pour obtenir des diplômes reconnus, grâce à des programmes de coopération mis en place avec d'autres pays comme la France, la Grande-Bretagne ou encore les Etats-Unis. De plus, les effectifs étant déjà très élevés dans le secteur public, le développement du secteur privé de l'enseignement permet de pallier le manque de place.

Le Koweït privilégie ainsi l'enseignement privé pour atteindre ses objectifs en matière d'éducation. Ces écoles bénéficient de toute la considération de l'État qui, en plus de les subventionner, leur offre d'autres facilités sous forme d'aides et de coopération. Il en résulte une progression importante du nombre d'écoles privées dans le pays.

L'éducation privée au Koweït connaît une nouvelle réorganisation avec la promulgation de la loi de 1967, relative à l'organisation de l'éducation privée arabe et étrangère. Parmi les 162 écoles privées recensées par le Ministère de l'Éducation nationale en 1970-71, cette loi distingue les écoles privées arabes (112 écoles) des écoles privées étrangères (50 écoles) (Ministère de l'éducation nationale, 1998 : 65).

Le tableau ci-dessous montre l'évolution du nombre d'écoles privées au Koweït, depuis les années 1960. Il montre également la place des écoles étrangères qui, dès les années 1990, commencent à prendre le pas sur les écoles privées arabes. En effet, les élèves koweïtiens s'orientent de plus en plus vers ces écoles, réputées pour la qualité de leur enseignement.

Année scolaire	Écoles privées	Écoles privées arabes	Écoles privées étrangères³
1960-1961	23	17	6
1970-1971	162	112	50
1980-1981	196	105	91
1985-1986	204	150	104
1997-1998	321	154	167
2007-2008	457	167	290

Fig. 07 : Evolution du nombre d'écoles privées au Koweït entre 1960 et 2008

Source : Ministère de l'Education Nationale

Les premières, dont le nombre connaît une progression importante, sont liées à l'existence d'une forte communauté arabe dans le pays, mais aussi à la demande des Koweïtiens eux-mêmes. Ces écoles adoptent un programme approuvé par le ministère de l'éducation nationale. Prenant en considération cette catégorie d'écoles privées : 85 983 élèves sont inscrits dans les 167 écoles de ce type que compte le pays (Ministère de l'Education 2008 : 299).

³ Origine des écoles étrangères : majoritairement anglaises et américaines.

Les écoles privées étrangères, quant à elles, sont établies essentiellement pour satisfaire la demande des membres des communautés étrangères vivant au Koweït. Ces écoles privées suivent les programmes éducatifs de leur pays de référence. Elles ne sont pas obligées d'appliquer les programmes du pays d'accueil, même si elles doivent malgré tout recevoir l'approbation du ministère de l'éducation au Koweït. Quand ces écoles accueillent des élèves koweïtiens, ce qui est le cas pour une grande partie d'entre elles, certaines matières telles que l'arabe, l'éducation islamique, la géographie et l'histoire nationale doivent figurer dans leurs programmes. Les écoles qui appliquent le système indien et pakistanais sont majoritaires, avec respectivement 66 et 60 écoles comptant 28 541 et 23 124 inscrits. Les écoles adoptant le système anglais sont au nombre de 62 écoles, avec 17 068 étudiants. Puis on retrouve le système américain, avec 30 écoles et 9 277 élèves (Ministère de l'Education, 2008 : 299). Pour ce qui est des écoles représentant le système éducatif français, il n'en existe qu'une.

À travers ce panorama du système éducatif koweïtien, nous avons voulu montrer les différents cadres scolaires dans lesquels les élèves koweïtiens sont susceptibles d'évoluer. Cette différence marquée entre le système public et privé participe d'une perception du monde extérieur chez les élèves, en particulier dans leurs rapports aux autres cultures. En effet, un élève ayant suivi un parcours dans une école privée aura une ouverture culturelle beaucoup plus développée qu'un étudiant issu du secteur public. Non seulement il aura suivi un programme d'enseignement étranger, mais il aura aussi été en contact direct avec d'autres cultures (enseignants ou camarades étrangers). Tandis que les écoles publiques, qui sont unisexes, chercheront à renforcer une identité nationaliste qui restreint la vision du monde. Dans notre cas d'étude, le public cible interrogé est constitué d'individus issus de l'enseignement public.

3.4. Les programmes de soutien aux études universitaires

Par ailleurs, le gouvernement koweïtien accorde une importance particulière aux programmes internationaux et octroie dans ce cadre des bourses d'études aux étudiants désirant effectuer leur cursus universitaire à l'étranger. Aujourd'hui, tous les étudiants koweïtiens ayant fait le choix d'étudier à l'étranger bénéficient de bourses d'études. La première bourse attribuée dans le cadre de mobilité estudiantine date de 1924 pour des étudiants en partance pour l'Irak, tandis que l'attribution des premières bourses à des

filles, date de 1956, pour l’Égypte. Mais il faut attendre 1974-1975 pour que des bourses d’études soient attribuées pour la France, à des étudiants dont la seule option possible était l’inscription en sciences du langage. L’ouverture des bourses pour la France à d’autres spécialités, comme la médecine, le droit ou le management date de 2008-2009.

Le Ministre de l’Enseignement Supérieur, Naïf El Hajraf, déclare dans le quotidien *Al Watane* du 8 novembre 2013 que 4 500 bourses koweïtiennes ont été octroyées à des étudiants pour l’année universitaire 2014-2015, pour 14 pays, réparties selon 89 disciplines scientifiques et 20 disciplines littéraires. Il annonce également que 411 places pour les spécialités en Médecine sont mises à disposition, de même que 50 bourses pour les spécialités de l’Enseignement et de l’Education, et 50 autres bourses pour des besoins spécifiques.

La destination principale de ces étudiants reste les Etats-Unis et la Grande Bretagne. Parmi les autres destinations prisées, figurent l’Égypte, le Liban, la Jordanie, les Pays du Golfe, l’Australie, la Nouvelle-Zélande, l’Irlande, l’Allemagne et la France. La liste des destinations varie en fonction des accords de coopération bilatéraux signés avec les universités des différents pays.

Ainsi, en 2012-2013, on compte 13 543 étudiants koweïtiens en situation de mobilité internationale. Une très large majorité d’entre eux est installée aux Etats-Unis : 8202 étudiants. On compte également 1807 étudiants en Grande-Bretagne, 1271 en Australie et 635 en Irlande. Ces quatre pays constituent les destinations privilégiées des étudiants koweïtiens pour des études internationales, ce qui montre la très forte attractivité des pays anglophones (Annexe 1).

Dans cet ensemble, la France n’occupe que le dixième rang dans les choix des étudiants, à égalité avec Malte, puisqu’on compte 74 étudiants installés dans chacun de ces deux pays en 2012-2013. Ce déséquilibre entre pays anglophones et autres destinations se maintient d’année en année. En effet, les bourses attribuées pour l’année universitaire 2013-2014 donnent à nouveau une très large préférence aux Etats-Unis (2672 bourses) et aux pays anglophones (658 bourses pour la Grande-Bretagne, 137 pour l’Australie), alors que seulement 7 bourses sont attribuées pour la France (Ministère de l’Education supérieure). Notons que, si les premières bourses à destination de la France

sont créées en 1974-1975, elles ne sont ouvertes qu'aux sciences du langage jusqu'en 2008-2009 (Annexe 1).

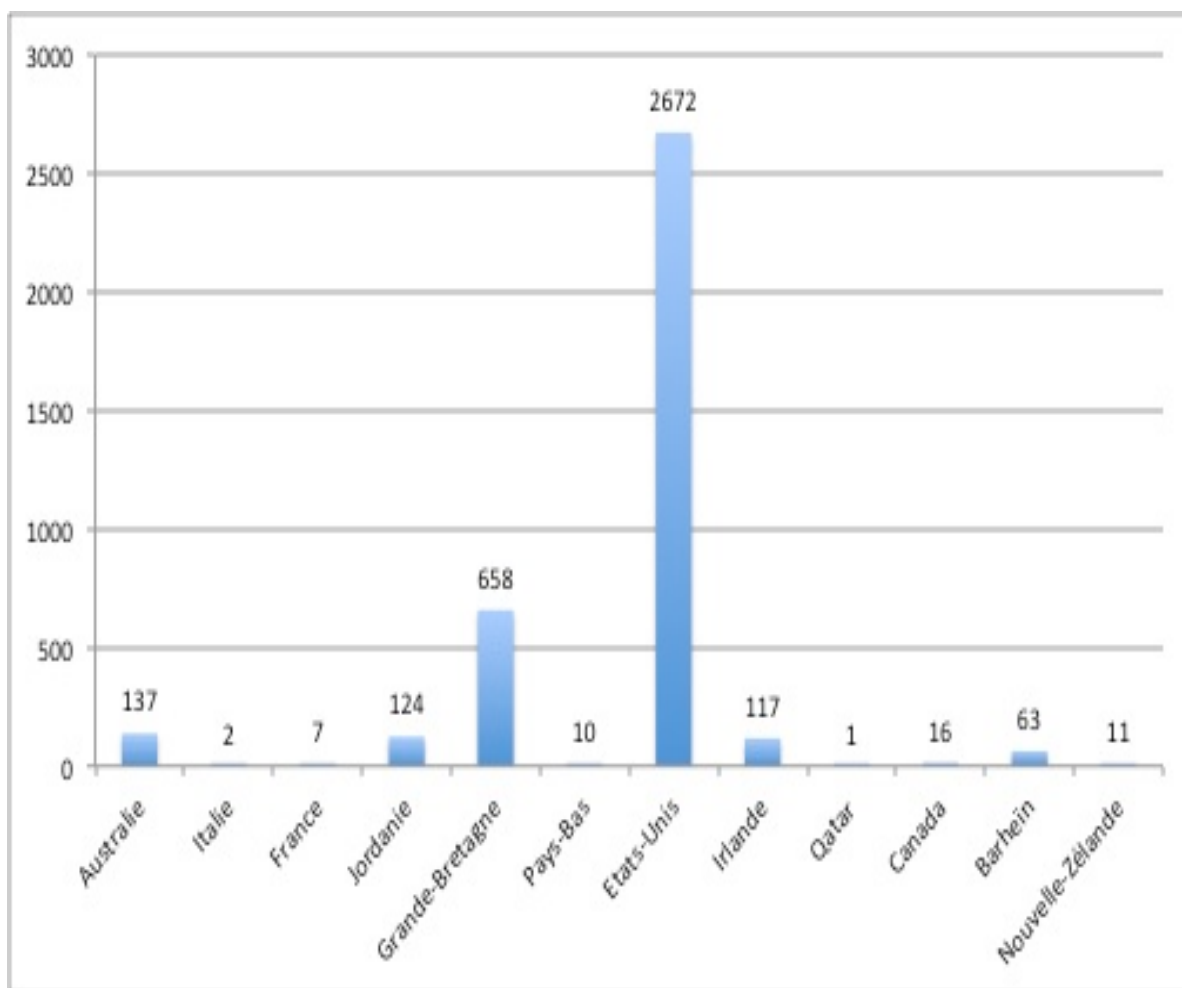


Fig. 08 : Répartition des bourses universitaires 2013-2014 selon les différentes destinations.

Ces bourses d'études s'inscrivent dans le cadre des programmes de coopération contractés avec plusieurs pays, notamment occidentaux. Le gouvernement accorde également des bourses locales à leurs étudiants, faute de place dans les Universités koweïtiennes (une seule Université dans le pays, subdivisée en plusieurs Facultés). Cette configuration favorise l'implantation d'universités privées à caractère international. On trouve de ce fait la présence d'universités américaines, australiennes et autres, majoritairement anglophones ou bilingues arabe-anglais. Ce soutien marqué à l'enseignement supérieur, qui se traduit entre autres par l'allocation de nombreuses bourses d'études, permet à de nombreux étudiants de poursuivre leur parcours universitaire à l'étranger. De même, la présence d'universités internationales ouvre le système éducatif koweïtien à

l'influence des systèmes éducatifs occidentaux. Dans ce cadre, l'enseignement des langues étrangères est évidemment privilégié.

4. La mise en avant de l'enseignement des langues étrangères

A la mise en place du nouveau système éducatif, le Koweït a tenu compte de l'importance de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, l'anglais et le français ont été privilégiés et introduits dans les programmes d'enseignement.

D'une part, l'enseignement de l'anglais au Koweït paraît évident, au vu des faits historiques et des relations étroites avec son ancienne puissance colonisatrice, la Grande-Bretagne. En outre, les enjeux politiques et économiques actuels du pays, ainsi que le contexte de mondialisation poussent à une ouverture inévitable au monde anglo-saxon. C'est pourquoi l'enseignement de la langue anglaise est introduit à partir de l'école primaire.

D'autre part, faute d'information sur ce sujet, nous supposons que l'introduction du français dans le système éducatif koweïtien date de l'implantation du nouveau système mis en place suite à l'indépendance du Koweït. Cette initiative émane d'une volonté nationale d'élargir l'ouverture au monde extérieur, de fortifier les rapports avec le monde francophone mais également, de diversifier l'expérience acquise dans les relations avec le monde moderne occidental. En outre, ce choix est également fait dans le but de doter les élèves et les étudiants d'une langue étrangère autre que l'anglais et reconnue mondialement, à laquelle ils pourront s'initier et qui permettra d'élargir les perspectives de la jeunesse koweïtienne. En effet, on peut dire que l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère représente : « un but de la vie sociale en soi, car elle permet d'élargir nos connaissances vers les horizons inconnus comme celle d'un peuple et d'un pays différent du nôtre » (Abdulredha, 2012).

4.1. L'enseignement du français : une volonté politique

Les autorités koweïtiennes sont conscientes du gain que le pays peut tirer d'un système éducatif ouvert sur les autres langues et, par conséquent, sur les autres cultures. À cet effet, l'anglais n'est plus la seule langue étrangère au pays. Le français est introduit dans le système koweïtien et décroche le statut de deuxième langue étrangère.

À l'indépendance du pays, la mise en place d'une véritable stratégie gouvernementale d'éducation représente un enjeu primordial pour l'évolution et la croissance du Koweït. Ainsi, le Koweït fait appel à des experts issus des élites intellectuelles du monde arabe. On peut supposer ici que les anciennes colonies françaises ont influencé l'introduction de la langue française au sein des programmes scolaires koweïtiens.

Le 18 septembre 1969, le premier accord bilatéral est signé à Paris dans le cadre d'une coopération culturelle scientifique et technique entre les deux pays. Celui-ci permet l'introduction systématique de l'enseignement du français dans la parcours scolaire koweïtien. Bien que limité, cet enseignement obtient progressivement une véritable reconnaissance.

4.2. Le français dans les programmes d'enseignement

- Au lycée

L'apprentissage du français est introduit à partir de la deuxième année du lycée et se déroule sur un programme de deux ans, à raison de quatre heures de cours hebdomadaires (équivalent à la première et à la terminale dans le système français). Son enseignement s'impose comme matière obligatoire dans les filières littéraires et reste optionnel pour les autres filières.

En 2006-07, 14 351 étudiants koweïtiens ont appris le français dans les deux dernières années du niveau secondaire, et ce, grâce à 270 professeurs (l'Ambassade de France au Koweït, 2009.). L'inspection académique a mis à disposition des étudiants un site d'informations sur la langue française afin d'encourager et de faciliter un apprentissage ludique en dehors du contexte scolaire. La méthode utilisée, appelée « Bon Voyage », a été élaborée par des inspecteurs koweïtiens, et constitue la base de l'enseignement du français au sein des lycées publics koweïtiens (www.moefr.com/article.aspx).

- Au lycée français

La présence d'un lycée français témoigne de l'intérêt progressif de la langue française au sein de la société koweïtienne. Le Lycée Français du Koweït (LFK) est une

école française de droit privé à but lucratif, fondée en 1988 et sponsorisée par Fahed Mohammed Al-Rashed.

Le cursus qui y est proposé correspond au même schéma que les cycles scolaires en France et démarre à partir du jardin d'enfant.

Son accès n'est pas seulement destiné aux expatriés français mais aussi à toutes les couches de la société koweïtienne, y compris les étrangers qui désirent intégrer un système éducatif français. Le lycée accorde ainsi les mêmes équivalences en intégrant en outre l'option d'apprentissage de l'arabe et de l'éducation islamique pour les étudiants koweïtiens et arabes musulmans. (www.ifkuwait.net/content/index.php).

- *Dans l'enseignement supérieur*

Dans l'enseignement supérieur, l'université du Koweït et l'Autorité Publique pour l'Enseignement Appliqué et la Formation accordent au français une place de choix dans leurs programmes d'études. À l'instar de ce qui se fait pour les autres langues enseignées au Koweït, comme l'anglais, un département de français a été créé au sein de l'Université du Koweït à côté du Centre de français (en 2013). D'une part, cette université a mis en place une formation de 4 ans qui est proposée aux étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures de français. D'autre part, elle dispense les cours de français à un public de non-spécialistes au sein des cinq facultés de l'université (Lettres, Droit, Ingénierie, Études islamiques et Commerce) (Abdulredha, 2012).

Le français figure également parmi les matières proposées par l'APEA pour les étudiants en lettres. Le français est proposé au sein de cette institution en tant que matière optionnelle. L'APEA offre également des bourses d'étude en master et doctorat, pour ceux qui ont déjà réalisé leurs études en France et souhaitent poursuivre en troisième cycle. Grâce à ces bourses, plusieurs étudiants koweïtiens poursuivent actuellement leurs études en France dans diverses formations : droit, administration des entreprises, etc.

Certaines universités privées intègrent l'enseignement du français comme option dans leur cursus d'apprentissage d'une langue étrangère, pour mieux préparer les étudiants au monde globalisé, où la concurrence linguistique est devenue une réalité. C'est ainsi que le français est une langue fortement demandée en raison de son image positive dans la société koweïtienne, et de la valeur ajoutée qu'elle peut apporter au pays.

4.3. Le français au service des études supérieures

Même si la coopération universitaire franco-koweïtienne se développe dans un contexte de prédominance du modèle anglo-saxon, l'intérêt des autorités ainsi que celui des étudiants koweïtiens pour l'offre française de formation se fait de plus en plus ressentir.

Aujourd'hui, une centaine d'étudiants koweïtiens sont inscrits au sein des établissements français d'enseignement supérieur, plaçant la France au 10^{ème} rang des pays d'accueil des étudiants koweïtiens.

Dans les faits, selon l'Ambassade Française au Koweït, la répartition s'effectue comme suit : 42% en licence, 34% en master, 24% en doctorat. Parmi ces étudiants, 57% poursuivent des études en langues, lettres et sciences du langage.

De plus, la création d'un Département de langue française à l'Université de Koweït qui inscrit durablement la langue française dans le cursus universitaire du pays, permet de prévoir une croissance de demande des bourses de troisième cycle pour la France.

Malgré tout, comparativement à la place de l'anglais, qui s'impose à tous les niveaux de l'éducation nationale, le français, occupe une place relativement moins importante.

À l'exception du Lycée Français, où la langue française est la langue de la vie au lycée, dans les institutions publiques, le français est nettement moins représenté que l'anglais et ce, malgré leur statut égal de langues étrangères dans le système éducatif public koweïtien.

En définitive, les évolutions récentes à différents niveaux : économique, social et linguistique, constituent une donnée importante pour comprendre ce qu'est le Koweït aujourd'hui. Ce pays a la particularité de pouvoir comprendre les autres Pays du Golfe, grâce à leur proximité culturelle et linguistique et politico-économique. En effet, nous avons pu voir que les différents flux de migrations, des pays voisins ou d'ailleurs, ont contribué à créer la société koweïtienne. En même temps, il entretient des relations culturelles riches avec les grandes puissances occidentales.

Le contexte dans lequel plonge cette étude est donc riche de données, dont toutes ont une influence directe sur les choix de l'étudiant koweïtien. De par l'histoire du pays, sa situation économique, politique et sociale, le Koweït offre un contexte culturel spécifique, constitué de mutations continues, d'une société cosmopolite dans laquelle coexistent différentes cultures et différentes langues. C'est dans ce contexte qu'évolue notre objet d'études, l'étudiant koweïtien, et dans ce contexte qu'il fait le choix de partir à l'international pour ses études.

Après avoir étudié la Koweït en tant que contexte de départ de l'étudiant, il faut ensuite étudier le voyage de l'étudiant koweïtien en France, sa mobilité en elle-même. L'expérience de la mobilité étudiante ne peut être vue que comme la matrice à l'intérieur de laquelle l'étudiant fait évoluer ses rapports psychosociologiques et fait changer sa vision du monde.

Pour pouvoir décrire ce contexte de mobilité et comprendre l'expérience de l'étudiant, nous devons tenir compte de deux critères – temps et espace – sans lesquels toute analyse des expériences vécues pendant la mobilité spatiale de l'étudiant étranger ne peuvent être effectuées. Mais, en tout premier lieu, il nous faut étudier le concept de mobilité pour comprendre dans quelle mesure il représente un contexte spécifique pour l'étudiant et support d'étude pour la dynamique de représentations.

Chapitre 2 : La mobilité internationale des étudiants universitaires

Dans un contexte de mondialisation, les pays occidentaux s'intéressent de près au phénomène de mobilité étudiante. Les recherches qui en découlent, permettent de mettre en évidence les enjeux que cette question représente, et serviront aux pays à instaurer des politiques d'internationalisation d'un enseignement institutionnalisé et à développer des programmes de sensibilisation interculturelle et linguistique auprès des différents acteurs impliqués. De plus en plus touchés par ce phénomène, les pays cherchent à répondre à la question suivante : comment peut-on mettre les mobilités étudiantes au service, d'une part du développement politique, économique, sociale et culturel au niveau mondial et au niveau du pays concerné et d'une autre part de l'étudiant international ?

C'est donc à partir de ces questionnements que des politiques éducatives ou accords intracommunautaires ont pu être adoptés. Aujourd'hui, la mobilité étudiante dans un contexte de mondialisation devient un phénomène institutionnalisé et a rendu l'enseignement international dans plusieurs pays. Ce phénomène de mobilité académique est un indicateur essentiel pour comprendre la dynamique des représentations sociales et permettra d'en mesurer les effets sur les sujets étudiés.

Nous commencerons dans ce chapitre par définir la mobilité et préciser le modèle auquel nous nous référons pour décrire la mobilité étudiante. Ensuite, nous présenterons une description avec des données chiffrées des flux migratoires afin de comprendre l'importance de ce phénomène de mobilité. Enfin, nous essayerons de mettre en avant les trois principaux facteurs qui ont influencé la croissance de la mobilité étudiante.

Notre objectif dans le cadre de ce chapitre est double : comprendre les motivations qui l'ont poussé à étudier à l'étranger et l'expérience par laquelle il passe dans le pays d'accueil. Nous nous sommes basés sur la théorie de motivation de Lee et sur des études empiriques permettant de dégager les différents facteurs influençant la décision de partir à l'étranger pour l'étudiant. En suite, plusieurs données théoriques étaient nécessaires pour comprendre l'expérience d'un étranger dans le pays d'accueil. Nous nous

sommes basés sur le modèle conventionnel d' Oberg⁴ pour décrire les différentes phases par lesquelles passe un étranger durant son vécu parmi la société d'accueil. Nous avons fait recours par la suite à la sociologie de l'étranger pour que nous puissions comprendre le statut de l'étranger et son rapport à la société d'origine et à la société d'accueil. Puis nous avons cherché à comprendre le processus par lequel passe l'étranger dès son arrivée jusqu'au moment de son adaptation à la culture et à la société d'accueil. Enfin nous avons terminé cette recherche théorique sur l'étudiant étranger par le modèle du capital de mobilité qui considère l'étudiant étranger comme une nouvelle figure d'immigration qui se distingue largement de l'immigration d'autrefois.

Pour terminer, comprendre les impacts culturel, identitaire et linguistique sur un étudiant international est nécessaire pour saisir les avantages des compétences acquises à travers son voyage de mobilité.

1. Mobilité

Le terme de mobilité est dérivé du latin *mobilitas* qui signifie « mouvoir ». Selon la définition Larousse, la mobilité est une « propriété, caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction »

Le concept de mobilité peut renvoyer à une multitude de significations. La mobilité au sens large est associée à l'idée de mouvement et de changement. Tandis qu'au sens restrictif, l'addition d'un qualificatif permet de délimiter l'espace du mouvement et/ou la dimension du changement de la mobilité.

En 2004, Bourdin définit la mobilité comme le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel. Ainsi, elle peut être physique, sociale, axiologique, culturelle, affective ou cognitive. À partir de cette définition, la notion de mobilité prend plusieurs formes suivant les dimensions :

- *la mobilité physique* fait référence au changement de lieu,
- *la mobilité sociale* correspond au changement de statut,

4 L'auteur du modèle conventionnel.

- *la mobilité axiologique* renvoie au changement de système de croyances et de valeurs,
- *la mobilité culturelle* se réfère au changement de manière d'être,
- *la mobilité affective* se rapporte au changement de liens entre les individus,
- *la mobilité cognitive* concerne le changement de manière de penser et de concevoir le monde en tant que processus et schématisations cognitifs.

La mobilité se conçoit ainsi de manière relative et renvoie à des dynamiques différentes de se mouvoir par les personnes à différents niveaux : social, culturel, physique et intellectuel. Le Breton (2005) pour sa part, précise trois modes de mobilité spatiale des individus :

- *les mobilités physiques* correspondant aux déplacements du corps dans l'espace,
- *les mobilités virtuelles* rendues possibles par les TIC : les médias, le téléphone, l'internet, la presse, la télévision,
- *les mobilités mentales* ou *représentationnelles* qui renvoient à l'imaginaire et à l'utopie.

Mais la question que nous nous posons est : comment appréhender la mobilité spatiale ?

1.1. Mode d'appréhension de la mobilité étudiante

Il existe, en effet, une pluralité de mobilités spatiales qui rend le concept flou, voire ambigu. C'est pourquoi il nous faut d'abord dessiner les frontières et créer une certaine typologie. D'après Frémont et al, « la notion de mobilité est complexe, diverse et ambiguë et (...) sa compréhension demande un effort de classement et de typologie, tant il est vrai qu'il y a beaucoup de distance entre la migration de loisir des sociétés occidentales d'aujourd'hui et la migration forcée étalée sur près de trois siècles des Noirs d'Afrique » (1984 : 225).

Aussi, cette confusion est liée, d'après Terrier (2009), aux différents critères utilisés dans les études sur cette diversité des formes de mobilité spatiale. On trouve, par exemple, des analyses basées sur un critère de motif, d'autres sur la dimension spatiale et d'autres, encore, sur la temporalité de fréquence et de durée de la mobilité.

Pour sa part, Kaufmann (2004) propose un modèle de mobilité spatiale qui englobe les différentes formes situées dans un espace avec deux *extrema* : la mobilité quotidienne et la migration. Ces différentes formes de mobilités sont conçues autour de deux critères dimensionnels – temps et espace – grâce auxquels se génèrent plusieurs formes de mobilité.

Le premier axe se caractérise par un déplacement en circuit d’aller-retour et par une intention de retour à court terme. La portée de cette mobilité spatiale se limite au bassin de vie de domicile ou du pays résident.

En revanche, le second axe correspond au déplacement linéaire d’un aller sans retour. Il implique un changement définitif du bassin de vie quotidien, c’est-à-dire hors du pays résident.

Ces deux critères dimensionnels d’espace et de temps permettent d’agencer quatre formes de mobilité :

- *La mobilité quotidienne* qui renvoie à l’ensemble de déplacements quotidiens,
- *Les voyages*, considérés à moyen terme, qui renvoient au tourisme, aux soins, entraînements, études et missions professionnelles,
- *La mobilité résidentielle* qui renvoie aux changements de domicile (déménagement) interne au bassin de vie du pays domicile,
- *La migration* qui correspond à une installation définitive à l’extérieur au bassin de vie du pays natal et définitif.

Kaufmann (2004) présente la structure des différentes formes de mobilité, selon les deux critères dimensionnels espace-temps :

	Mouvement interne au bassin de vie	Mouvement hors bassin de vie
Mouvement cyclique (aller-retour)	Mobilité quotidienne	Voyage
Mouvement linéaire (aller simple)	Mobilité résidentielle	Migration

Fig. 09 : Structure des différentes formes de mobilité d’après Kaufmann (2004)

Les formes de mobilité correspondent à des espaces et à des temporalités différents :

3. *La mobilité quotidienne* : variation journalière et hebdomadaire,
4. *Le voyage* : variation entre le week-end, la semaine, le mois, la saison, l'année et plusieurs années,
5. *La mobilité résidentielle* : variation entre saison (domicile secondaire) et installation définitive,
6. *La migration* de façon définitive.

Selon Kaufmann et Montulet, l'idée de créer ce système spatio-temporel de la mobilité spatiale permet de considérer la mobilité spatiale comme un phénomène susceptible de se manifester de différentes manières alternatives. La façon dont Kaufmann propose « *permet d'éviter de focaliser l'attention du chercheur sur les formes de mobilité elles-mêmes, mais sur les rythmes qu'elles constituent par leur combinaisons* » (2004 : 35).

L'importance donnée à la variation des rapports espace-temps nous permet d'appréhender les différentes formes de la mobilité spatiale en générale et la mobilité internationale de l'étudiant universitaire.

Après avoir décrit de quelle manière nous pouvons concevoir la mobilité spatiale, il est temps de retracer en chiffres la situation actuelle de la mobilité étudiante internationale dans le monde.

2. La mobilité étudiante internationale

2.1. La mobilité étudiante en chiffres : une croissance continue

La mobilité étudiante peut être appréhendée en considérant, d'une part, les pays du nord, souvent associés aux pays développés ou industrialisés et, d'autre part, les pays du sud, correspondent souvent aux pays émergents ou en développement. Les mobilités étudiantes se font principalement des pays du sud vers les pays du nord ou au sein des pays du nord. Elles s'inscrivent généralement dans des rapports d'inégalité entre les deux hémisphères.

En 2009⁵, le nombre d'étudiants internationaux dépassait les trois millions et ce nombre a augmenté de presque un tiers depuis 2005. Les flux d'étudiants par continent et par zone géographique d'origine donnent la première place à l'Asie, suivie dans l'ordre décroissant par l'Europe, l'Afrique, l'Amérique et le Moyen-Orient (Fig. 10).

Ces flux d'étudiants internationaux se concentrent vers les pays industrialisés et plus particulièrement vers l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale : les Etats-Unis occupent la première place, suivis par le Royaume-Uni, l'Australie, la France, l'Allemagne, la Russie, le Japon, le Canada, l'Italie et la Chine.

Continent	Année 2005	Année 2009	Part du total
Asie	955 624	1 240 521	37,3%
Europe	737 397	883 970	26,6%
Afrique	284 762	326 597	14,7%
Amérique	222 953	286 173	8,6%
Moyen-Orient	118 639	174 131	5,2%
Autres	212 115	413 480	12,4%
Nombre total d'étudiants internationaux	2 531 490	413 480	100%

Fig. 10 : Données chiffrées de la mobilité étudiante

Source : CAMPUSFRANCE, chiffres-clés 6 Octobre 2011

5. CAMPUSFRANCE, chiffres-clés 6 Octobre 2011

Pays	Année 2005	Année 2009	Part du total
Etats-Unis	589 984	660 218	19,9%
Royaume-Uni	318 286	368 817	11,1%
Australie	177 005	256 635	7,7%
France	326 516	249 142	7,5%
Allemagne	259 610	197 814	5,9%
Russie	90 450	136 791 ⁶	4,1%
Japon	125 917	131 599	
Canada	69 111	92 813 ⁷	2,8%
Italie	44 920	68 273 ⁸	2,1%
Chine	<i>non disponible</i>	61 211	<i>non disponible</i>
Nombre total d'étudiants	2 531 490	3 324 871	

Fig. 11 : Classement des pays accueillants la mobilité étudiante

Source : CAMPUSFRANCE, chiffres-clés 6 Octobre 2011

⁶ Chiffres de 2008.

⁷ Chiffres de 2008.

⁸ Chiffres de 2008.

2.2. Les causes de la croissance

Les flux d'étudiants entre hémisphères nord et sud s'expliquent par le fait d'actions d'institutionnalisation des pays du Nord qui ont compris la forte demande en enseignement supérieur de la part des pays du Sud. Trois grands facteurs peuvent expliquer ce phénomène : la forte demande en enseignement supérieur, l'internationalisation de l'enseignement – en lien avec la mondialisation économique – et l'institutionnalisation de la mobilité.

2.2.1. La forte demande en enseignement supérieur

Les pays du Sud connaissent depuis quelques temps une forte croissance démographique. Face à cette croissance, les structures universitaires locales n'arrivent pas à répondre à la croissance et à la diversité des demandes d'inscription.

Nous observons par exemple que la Chine, qui subit une forte mutation dans l'enseignement ces dernières décennies, impose un concours d'entrée hautement sélectif dans ses universités. D'après Merle (2006), le nombre d'étudiants chinois s'élevaient à 14 millions en 2006 contre 6,8 millions en 1998. Cette forte demande a créé des difficultés d'accès aux universités chinoises et, de fait, un facteur important de report vers les universités étrangères.

En Afrique par exemple, le nombre d'étudiants des pays récemment décolonisés montre la difficulté de ces pays face à une demande croissante en enseignement supérieur. Les effectifs d'étudiants ont été multipliés par plus de cinq entre 1980 et 2005⁹. Cette augmentation est due, d'une part, à la croissance démographique des jeunes et, d'autre part, à l'amélioration institutionnelle de scolarisation suite à des politiques de démocratisation de l'enseignement scolaire.

Pour le Maroc par exemple, le phénomène de mobilité internationale s'explique par une croissance démographique en lien avec un manque de places dans ses universités. Entre 1960 et 2004, la population a été multipliée par trois – passant de 11 à 30 millions – et le nombre d'étudiants a été multiplié par dix-huit entre 1970 et 2000. Cette

⁹ Notes d'Edufrance, 2006.

augmentation va de paire avec le développement de la scolarisation à partir des années 60.

2.2.2. Mondialisation économique et internationalisation de l'enseignement

L'économie ne se limite pas aux frontières des pays et la marchandisation des diplômes internationaux suit elle-aussi l'évolution vers la mondialisation du marché du travail. En effet, des facteurs économiques rejoignent l'explication de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : « l'intégration commerciale mondiale encourage la mobilité des étudiants, ce qui leur permet d'intégrer les pratiques culturelles et sociales des pays d'accueil, et de pouvoir par la suite jouer un rôle d'ambassadeur tant pour leur pays d'origine que pour leur pays d'accueil » (OCDE, 2001 : 101).

La mobilité étudiante est considérée d'une part, comme une nouvelle forme d'immigration spécialisée. Les pays cherchant à élever le niveau de ses travailleurs exige un certain niveau de formation professionnelle et académique. Dans un contexte de mondialisation, ces pays peuvent avoir recours à des étudiants internationaux afin de combler ce manque de professionnalisme. D'autre part, dans ce contexte de mondialisation économique, la mobilité internationale est valorisée par les grandes entreprises nationales et internationales, car elle représente un gage de concurrence. Avoir des employés qui ont terminé leurs études à l'étranger signifie avoir une meilleure pratique des langues, une ouverture d'esprit, une capacité d'adaptation à différentes cultures, etc. Toutes ces compétences sont recherchées sur le marché économique mondial.

2.2.3. L'institutionnalisation de la mobilité

Les acteurs politiques des pays industrialisés encouragent ce type de mobilité. Les discours politiques et médiatiques renforcent cette tendance à l'institutionnalisation des mobilités étudiantes. En effet, les accords de coopération entre universités et entre pays montrent les bonnes intentions et les bénéfices des deux côtés. Ces accords facilitent la prise de décision du départ à l'étranger pour les étudiants et diminuent les contraintes liées à la mobilité.

Le programme *Erasmus* est un bon exemple européen de cette volonté de coopération entre universités et entre pays. Créé en 1987, le programme *Erasmus* a pour objectif principal de renforcer les liens entre pays de l'Union Européenne et de créer un sentiment partagé de citoyenneté européenne. Ce programme fait la promotion de la mobilité et de l'échange d'étudiants entre universités et pays membres de l'UE. Entre 1987 et 2007, le nombre d'étudiants ayant effectué un séjour à l'étranger atteignait 1,5 millions et, ce, réparti entre 2200 universités européennes.

Au niveau de la politique du pays, en France par exemple, après la chute des effectifs d'étudiants étrangers, le gouvernement – à travers une coopération entre le ministère de l'Education nationale et le ministère des Affaires étrangères – a mené une politique plus active au niveau de l'accueil des étudiants internationaux. Cette coopération a abouti à la création de l'agence *Campus France*, chargée de promouvoir l'offre de formation française à l'étranger. En 2008, elle regroupait 200 établissements académiques. Plusieurs centres créés dans différents pays travaillent sous la direction de *Campus France* et sous l'autorité des postes diplomatiques français. Le rôle de ces centres est de filtrer, selon des critères d'acceptabilité et de spécialités, le flux d'étudiants internationaux souhaitant poursuivre leurs études en France.

La mobilité étudiante internationale est donc un phénomène internationalisé, institutionnalisé et en évolution constante. Les pays prennent en compte des enjeux politiques, économiques et sociaux. Mais, pour comprendre une autre dimension de la mobilité, il est nécessaire de s'interroger sur les causes et les motifs de l'étudiant que l'on a incité à partir étudier à l'étranger.

2.3. Les facteurs incitant à la mobilité

Pour comprendre les raisons de l'immigration et de la mobilité, il est nécessaire de décrire et d'expliquer le pourquoi par des facteurs influençant la décision de partir malgré l'existence de contraintes liées à la mobilité même. Le fondement théorique élaboré pour expliquer des phénomènes d'immigration et de mobilité est présenté par *Lee* dans un article de 1966 intitulé « A theory of migration »¹⁰. Cette théorie est devenue le modèle explicatif de la migration individuelle. Elle dégage les facteurs incitant ou em-

10 URL : <http://links.jstor.org/sici?sici=00703370%281966%293%3A1%3C47%3AATOM%3E2.0.CO%3B2-B>

pêchant une personne de prendre la décision de partir. Elle sert aussi, à notre avis, comme fondements aux théories subséquentes – Diambomba (1989), Gaillard et Gaillard (1999), Blaud (2001), Mazzarol et Soutar (2002) – qui ne sont que l’extension de cette première théorie. En conséquence, en raisons des points communs entre ces différentes théories et dans un souci de simplification, nous abordons uniquement la théorie de *Lee*.

2.3.1. La théorie de l’immigration de *Lee*

En 1966, *Lee* tente de comprendre les facteurs influençant la décision de migration des personnes. Il définit la migration comme un changement permanent ou temporaire d’une aire territoriale. Cette définition englobe donc la mobilité internationale des étudiants universitaire.

Lee postule quatre types de facteurs influençant toute décision personnelle de migration :

- 1- Les facteurs liés au lieu d’origine :
 - Les facteurs d’attrance « pull » qui retiennent la personne à l’endroit où elle se trouve,
 - Les facteurs répulsifs « push » qui incitent la personne à partir du lieu de l’endroit où elle se trouve,
 - Les facteurs neutres, facteurs auxquels la personne est indifférente.

- 2- Les facteurs liés au lieu de destination :
 - Les facteurs d’attrance « pull » qui retiennent la personne à l’endroit où elle se trouve,
 - Les facteurs répulsifs « push » qui incitent la personne à partir du lieu de l’endroit où elle se trouve,
 - Les facteurs neutres, facteurs auxquels la personne est indifférente.

- 3- Les obstacles intermédiaires :

Ce sont les obstacles tangibles, comme l’obtention d’un visa, les difficultés économiques, et intangibles comme surmonter la distance entre les deux lieux,

4- Les facteurs personnels :

Lee souligne que les facteurs personnels correspondent à deux classifications : des facteurs plus ou moins constants et des facteurs qui surgissent à certains moments et spécialement entre deux étapes de vie.

A partir de ces prémisses, *Lee* considère qu'une décision de migration ne dépend pas uniquement de facteurs objectifs, mais aussi de facteurs perçus par la personne. En effet, les personnes ne sont pas les identiques, chacun se caractérise par une personnalité unique, détient des connaissances distinctes, entretient des rapports et contacts personnels différents. D'après *Lee*, « the decision to migrate, therefore, is not never completely rational, and for some persons the rational is much less than the irrational »¹¹ (1966: 51).

Nous nous intéresserons dans ce qui suit aux facteurs qui ont motivés les étudiants étrangers à venir en France. Cette réflexion se basera sur certaines études empiriques faites auprès d'étudiants étrangers venus étudier en France.

2.3.2. Quelques études empiriques

L'étude des motivations des étudiants nous permet de mieux comprendre l'imaginaire et les représentations ainsi que les faits qui correspondent aux domaines dispersés du type professionnel, géographique, économique, politique et culturel.

Il existe une diversité de conditions et de situations derrière lesquelles la figure de l'étudiant international prend forme. C'est un ensemble des variables qui motive la personne à prendre la décision de se mobiliser pour les études. Ces variables peuvent être regroupées en deux grandes catégories : la première catégorie est composée des facteurs d'attraction « pull », étant donné que la deuxième catégorie est formée des facteurs repoussants « push ».

Pour mieux comprendre ces facteurs de la mobilité, nous nous sommes référés au rapport réalisé en 2003 par l'Observatoire de la vie Etudiante en France (Coulon et Pai-

11. Notre traduction : « la décision de migration n'est pas complètement rationnelle et, pour certaines personnes, la rationalité est beaucoup moins que l'irrationnel ».

vandi, 2003) qui rassemble les études de différents auteurs autour de cette problématique.

Par exemple, Movahadi (1979) a réalisé une étude sur un échantillon d'étudiant Iraniens, a mis l'accent sur l'accès aux études gratuit, la liberté de sélectionner la discipline d'étude.

Dans une autre étude réalisé par Paivandi (1991), sur un groupe originaire d'Iran, Paivandi démontre plusieurs facteurs ont influencé la décision de venir en France : avoir des amis ou de la famille, les libertés universitaires, l'exigence de la situation de crise dans son pays, les commodités et les dispositifs offerts par le pays d'accueil, la situation socio-politique de crise du pays d'origine.

N'Goupandé (1995) démontre qu'une situation de crise sociale constitue également une bonne motivation pour quitter le pays et aller chercher dans un autre. La France représente l'« *Eldorado* » pour ces étudiants qui sont à la quête de diplômes en vue de promotion sociale.

Borgogno et Vollenweider (1998) ont réalisé une étude sur les étudiants maghrébins qui montre qu'il y a trois types de migrations étudiantes : une migration à dominance économique et sociale, une migration motivée par la découverte ou l'aventure et une migration politique et idéologique.

Par ailleurs, 74% de l'échantillon des étudiants maghrébins possède de la famille en France. Ce constat était également affirmé par une enquête menée par Latreche (1999).

Simon (1997) pour sa part, avance l'idée que la venue des étudiants maghrébins résulte de l'histoire générale du pays d'origine, de dispositifs développés par les pouvoirs en matière d'enseignement et d'attribution des bourses, des liens historiques, politiques du pays d'origine avec la France.

Latreche (1999) explique que ce sont la demande sociale de formation ainsi que les aspirations personnelles et familiales qui incitent les jeunes maghrébins à tenter l'expérience de mobilité étudiante en France.

Il y a aussi l'attractivité de la langue d'enseignement. La langue joue un rôle grâce à sa suprématie dans la détermination des flux étudiants. D'après Latreche « Si l'usage du français dans l'enseignement supérieur scientifique et technique a maintenu jusqu'ici la permanence de la migration des étudiants maghrébins vers les universités françaises,

l'arabisation progressive de ces filières en Algérie et au Maroc ces dernières années, la progression de l'anglais dans certaines spécialisations et la naissance de centres d'enseignement selon le modèle américain, cas du Maroc, ne risque-t-elle pas d'orienter les générations futures vers d'autres universités étrangères, anglophones notamment ? » (1999, P : 12)

Sefrioui avance, à partir de l'hypothèse d'un capital humain, l'hypothèse suivante : « les flux d'étudiants ne sont que la résultante d'une inégale répartition de l'offre de formation. Ils expriment alors la composante de la demande non satisfaite par l'offre locale » (1997 :95).

Il existe aussi des facteurs « atypiques ». Paivandi (1991) montre que pour un tiers de l'échantillon d'étudiant iranien révèle que la France aurait servi d'escale de passage vers une destination finale.

Latreche (2001) parle de la proximité géographique, fortement corrélée à la proximité culturelle. Cette proximité est considérée comme un élément déterminant dans l'explication du choix du pays d'étude.

L'enquête de Paivandi (1991) sur les Iraniens, de Wang (1993) sur les Taiwanais, de Kim (2000) sur les Asiatiques de Pinon (1988) et de Xavier de Brito (1991) sur les Brésiliens montrent qu'une grande partie d'étudiants ont choisi la France pour le désir de vivre une autre expérience culturelle.

A présent, si nous regroupons les causes du choix d'émigrer pour les études, selon les deux catégories citées plus haut. Nous obtiendrons les éléments suivants :

Les facteurs d'attraction :

- 1- La mobilité sociale
- 2- Le prestige associé au pays d'accueil
- 3- Le prestige associé aux études à l'étranger
- 4- La qualité supérieure de l'enseignement
- 5- L'offre des bourses
- 6- Les réseaux communautaires sur place
- 7- La proximité culturelle

- 8- La proximité géographique
- 9- La connaissance de la langue
- 10- Les commodités administratives dans le pays d'accueil
- 11- Etc.

Les facteurs repoussants :

1. La mauvaise qualité de l'enseignement des universités locales
2. La défaillance de l'offre de formation spécialisée
3. Les conseils des parents et des amis
4. La décision d'une instance supérieure
5. Les conditions environnementales exceptionnelles
6. La découverte et l'idée de vivre une expérience ailleurs
7. Etc.

Mais pour mieux comprendre les raisons : les préparations, les stratégies, les attentes, les projets qui poussent les étudiants à se mobiliser pour les études, il fallait d'après A. Xavier de Brito (1991), rendre aux étudiants leur position d'acteur. Cette décision ne peut être comprise que par l'analyse d'une situation dans laquelle se conjuguent les divers moments de chaque parcours individuel, et par les modifications que l'action de ces événements apporte dans la personnalité de l'individu, dans sa perception de soi-même et du monde.

Ce propos nous amène à nous demander comment nous pouvons donc tenir compte, de l'expérience de mobilité dans son ensemble ?

3. Modes de compréhension de l'expérience étudiante internationale

Comprendre l'expérience de la mobilité nécessite de l'appréhender dans sa totalité, c'est-à-dire savoir les phases par lesquelles l'étudiant étranger passe dans son expérience de mobilité, comprendre sa position dans l'espace entre les deux sociétés, celle

du départ et de l'arriver, saisir les états, les stratégies et les changements par lesquels passe l'étudiant étranger afin de faire face aux changements de son environnement.

Faire recours aux études faites sur l'étranger nous permet de mieux situer l'étudiant en situation de mobilité internationale dans son contexte et de comprendre l'expérience à partir de son vécu. Nous nous intéresserons à la personne même de l'étudiant étranger, et tenterons de faire ressortir les motivations qui le poussent à s'expatrier pour ses études, ainsi que les impacts que cela représente. Nous adopterons un regard ciblé sur l'étudiant étranger qui nous permettra d'avoir une vision plus claire de l'expérience vécue du phénomène de la mobilité étudiante. Ceci nous permettra de comprendre l'essor de ce phénomène, sa dynamique et ses effets sur l'étudiant.

Par ailleurs, nous aurons l'occasion de nous servir de plusieurs approches liées à la situation et au parcours de mobilité de l'étranger. De prime abord, Oberg (1954) et son modèle dit conventionnel. Puis, la sociologie de l'étranger selon Simmel, pour qui l'étranger représente un phénomène sociologique à part entière. Ensuite, nous mettrons en lumière la vision de Schültz (1987), qui définit la figure de l'étranger selon ses principes théoriques de la phénoménologie sociale. En fin, nous terminons par la théorie du capital de mobilité dans laquelle l'accent est bien mis sur l'apparition d'une nouvelle forme d'émigration.

3.1. Le modèle conventionnel de l'étranger

Le modèle conventionnel que nous allons présenter en premier lieu, décrit les différentes phases par lesquelles un étudiant voyageur traverse lors de son immersion socio-culturelle et linguistique dans le pays d'accueil. Il est généralement admis que le premier contact avec l'altérité, ainsi que le processus d'adaptation consécutif à la nouvelle culture, implique habituellement une expérience de choc culturel pour l'étranger.

Quitter son pays d'origine, résider dans un autre pays, apprendre une langue étrangère, entreprendre des études universitaires, sont des expériences exceptionnelles pour l'étudiant immigré. En effet, l'étudiant quitte un milieu familier et connu pour se plonger dans un nouvel univers dépourvu de tout repère. Cette expérience extraordinaire, porte en elle des facteurs évolutifs liés à des opportunités mais aussi à certains

obstacles. L'excitation de découvrir un autre monde, le plaisir de s'investir et de se développer ainsi que la joie de rencontrer l'autre, sont des sentiments qui entrent en contradiction avec l'anxiété, le stress ou encore la tension. Il s'agit là, des deux faces d'une aventure qui porte en elle un défi éprouvant, et que l'étudiant immigré doit relever durant son voyage pour parvenir à la réussite de son expérience. Ce n'est pas simple pour lui, car l'étudiant devra tenter de s'adapter à un tout nouvel environnement qui implique de s'ajuster à des codes socioculturels encore inconnus pour lui.

Oberg (1954) représente l'expérience de l'immigration par le modèle du « choc culturel ». Cette notion se réfère au sentiment d'anxiété provoqué par le fait de se retrouver plongé dans une société à la fois étrangère et étrange et aux différentes phases de ce processus. Ainsi, Oberg explique que « le choc culturel survient à cause de l'anxiété provoquée par la perte de toutes nos références et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale. Ceux-ci incluent les mille et une façons que nous avons de nous situer face aux circonstances de la vie ; quand donner la main et quoi dire lorsqu'on rencontre des gens, quand et comment donner des pourboires, comment faire des achats, quand accepter ou refuser les invitations, quand prendre ce que disent les gens au sérieux ou non. Ces références et symboles qui peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes, sont acquis au cours de notre éducation et font partie de notre culture autant que notre langue ou les croyances auxquelles nous souscrivons. Nous dépendons tous pour notre paix intérieure et notre efficacité des ces centaines de signaux, dont nous ne sommes pas conscients pour la plupart ».

Ainsi, le choc survient au moment du changement d'un milieu connu vers un autre inconnu. À partir de là, une perte de nombreux repères se manifeste influençant l'action quotidienne de l'étranger. Lorsqu'il se trouve confronté à une nouvelle culture, tous les codes sur lesquels il se référait dans son quotidien pour agir et réagir spontanément ne fonctionnent plus. De simples activités journalières doivent être réappries. Les valeurs et les croyances de la nouvelle société d'accueil peuvent aussi différer, voire même entrer en contradiction avec celles de son pays d'origine. Changer de milieu pour une longue période signifie donc reconstruire entièrement sa vie, à différentes échelles : sociale, culturelle, linguistique. Par conséquent, cela implique de créer un nouveau réseau social, de se plier à de nouvelles règles et d'apprendre une nouvelle langue.

Les phases du modèle du choc culturel

Tel que le montre le graphique ci-dessous, le choc culturel se présente en une courbe formant un « U » et conceptuellement divisée en trois étapes : la lune de miel, la crise et l'adaptation. Pratiquement, ces étapes se mélangent, s'entrecroisent et se déroulent sur des périodes plus ou moins étendues en fonction des personnes.

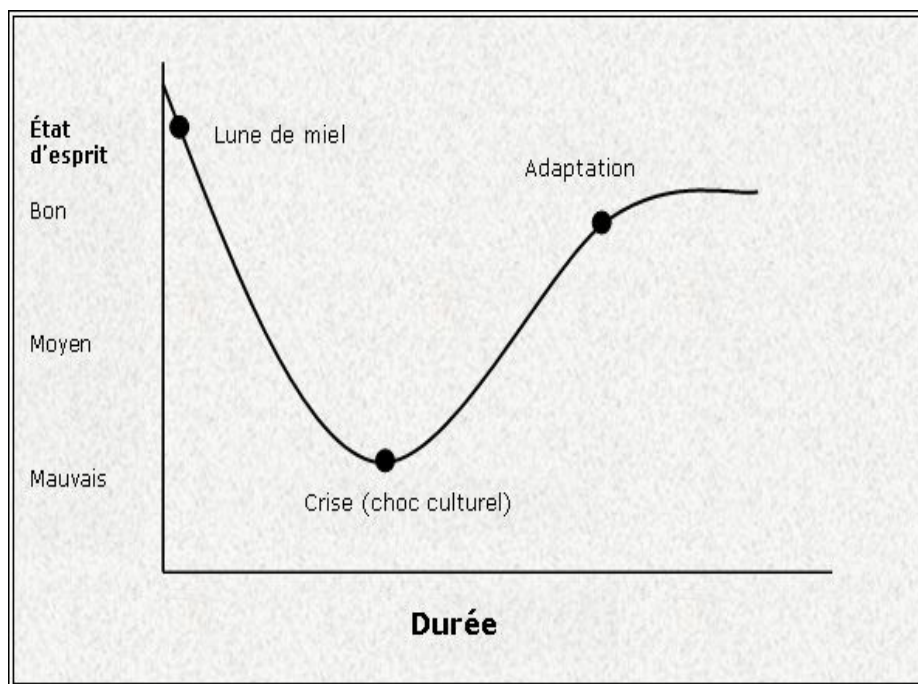


Fig. 12 : Les phases du modèle du choc culturel

Source : www.bve.ulaval.ca

- Lune de miel

Phase d'enthousiasme, de plaisir, d'excitation, ou d'euphorie. Cette phase de découverte dure de deux à trois mois. Cette étape correspond aux premiers moments de l'arrivée de l'étudiant, moments où il se prive de tout sens critique et où il se met en position d'admiration devant les nouveautés quotidiennes. La personne découvre un nouveau pays, des rapports humains différents, de nouvelles habitudes. Il expérimente une vie nouvelle, cherche à tout voir, à tout goûter et à vivre de nouvelles aventures.

- La crise

Pour l'étranger étudiant, cette phase coïncide avec le commencement des cours, où la routine prend place. D'un statut de touriste à celui d'étranger, c'est là que les diffé-

rences commencent à se creuser entre ici et là-bas, entre chez eux et chez Soi. L'étranger se sent d'abord désorienté en raison de la perte de ses repères habituels, et éprouve de la difficulté à agir convenablement aux situations affrontées dans la société d'accueil. Plusieurs symptômes commencent alors à apparaître : frustration ; impuissance, fatigue, isolement, mal du pays et nostalgie, ennui, stress, etc.

- **Confrontation et adaptation**

Le processus de confrontation et d'adaptation à cette nouvelle situation se fait par oscillation entre repères des deux cultures. Ce travail de réflexion qui se fait par comparaison interculturelle, permet à l'étranger de se forger une identité compatible avec sa société d'accueil. Le temps et la patience sont les vertus nécessaires pour une adaptation progressive et pouvant pallier le choc culturel. Effectivement, il faut un certain temps pour que la personne réalise et retrouve son équilibre personnel entre les valeurs acquises dans son pays d'origine et celles du pays d'accueil. De ce fait, l'étranger met naturellement en place des stratégies qui l'aideront à se positionner dans son nouvel environnement, ce qui lui permettra d'apprendre à accepter l'autre dans son entièreté, mais également ce qui le poussera à faire l'effort de se débarrasser de son ethnocentrisme. Il tente ainsi, de trouver un équilibre en relativisant deux visions du monde.

- **Le choc culturel renversé**

Le retour au pays d'origine est également considéré comme un choc culturel, mais cette fois-ci renversé. Certaines personnes, qui retournent chez elles après avoir vécu un temps considérable à l'étranger, prouvent un syndrome du retour qui résulte de stress émotionnel ressenti au moment de la réadaptation à leur culture d'origine. Après avoir passé une période d'euphorie initiale lors de leur retour, un travail de rééquilibre, d'ajustement et de réajustement sera nécessaire. Le fait de vivre un temps considérable à l'étranger, modifie la perception des choses, les opinions, les valeurs adaptées, et le mode de la vie quotidienne. Ainsi, un affrontement avec l'autre et le moi (la famille, les amis, la société), sera inévitable pour la personne qui est retournée au pays. Ici, naît une sorte de confrontation entre le Moi en tant qu'individu, et la société en tant qu'entité contraignante, et un repositionnement vis-à-vis des autres est indéniable.

3.2. L'apport de la sociologie de l'étranger

L'étranger constitue un sujet d'étude multiple depuis l'Antiquité jusqu'au monde moderne. Cette multiplicité d'études montre la portée de la question de l'étranger et la place importante qu'elle occupe à travers toutes les époques et dans toutes les sociétés.

La dimension sociologique de l'étude de l'étranger revient à Simmel, à travers ses élaborations théoriques, il a défini la position formelle de l'étranger comme « type » social à part entière d'une société. Ce concept a engendré une série de catégorisations, comme : « l'aventurier », « le nouveau venu », « le nouvel arrivé », « le marginal », « l'hybride », « le cosmopolite », « le séjournant » etc. Un type social se définit comme « une construction sociologique qui permet de cerner un ensemble de caractères autour d'une forme qui sert comme cadre pour définir et analyser des cas incorporés dans la réalité sociale. » (Murphy-Lejeune, 2005 : 20)

Les travaux de recherche dégagés de cas concrets des étrangers sont considérés comme variantes regroupées en une catégorie singulière. Chaque cas contribue à analyser un fragment du « type général » que constitue l'étranger, en explorant les traits distinctifs du « type particulier » qui sont découverts. Ces fragments qui constituent le fondement d'une matrice, sont les caractères généraux qui produisent des variantes du « type social » précis. Pour Murphy-Lejeune, l'ensemble de ces types fournit à son tour les éléments nécessaires pour définir un nouveau concept de l'étranger, pris ici comme étudiant voyageur.

La question de l'étude de l'étranger était prise suivant deux perspectives : une perspective allemande qui cherche de comprendre l'interaction : Comment le migrant négocie-il ses conditions d'étranger ? étant donné la deuxième perspective est de la tradition américaine qui essaye d'élaborer des réponses aux questions telles que : Comment faire pour l'accueillir ? Quel est l'impact sur la communauté ? Deux traditions de recherche sont donc élaborées, la première explore la notion de distance-proximité sociale, tandis que la seconde est centrée sur le statut et les conditions de l'étranger, ainsi les effets de sa présence dans une société.

Par conséquent, dans la lignée de la pensée sociologique de l'étranger, cinq traits généraux vont nous permettre de faire une synthèse convenable de notre étude de l'étudiant mobile, et que nous exposerons comme suit :

- **Une position spatiale couplée par distance et proximité**

L'étranger est la personne qui a quitté son pays pour parvenir dans un autre. Pour Simmel, sa position spatiale est la synthèse de ces deux précédentes. L'étranger se trouve suspendu dans un espace ouvert sur l'espace de départ et l'espace d'arrivée, un regard simultané des deux coexiste dans son esprit. Pour Raphaël, l'étranger « participe d'un lieu unissant les deux dimensions contraires de la rupture et de l'appartenance ». (1986, p : 257).

Le rapport maintenu à l'espace géographique est à la base de la description et des rapports et la position de l'étranger dans la société d'accueil. Il est entre deux espaces géographiques, linguistiques, sociaux, culturels et nationaux. L'étranger devient étranger non seulement lorsqu'il quitte physiquement son espace natif mais aussi psychique. Ainsi le nouvel espace reste ouvert devant lui. Cet espace d'arrivée reste à définir tout au long de sa vie parce qu'il ne lui appartient pas, et parce que ses repères deviennent flous. Pour lui, les choses s'inversent « quand ceux qui devraient être proches, dans tous les sens du terme, le sont dans la réalité, et que ceux qui devraient être distants le sont, tout le monde est à sa place. Mais, quand ceux qui devraient être distants sont proches, le résultats inévitable est une certaine tension et anxiété qui requiert une réaction spécifique ». (Levine, 1977, op. cit. p : 22).

- **Une rupture du temps**

L'étranger se caractérise par la rupture avec sa linéarité chronologique. Quitter le pays est une rupture avec son passé, mais son arrivée au pays d'accueil le transforme en vagabond « *sans histoire* ». (Schütz, 1987 : 224). Sa figure en tant qu'étranger vagabond le situe dans le temps entre aujourd'hui et demain. Aujourd'hui commence dès son arrivée et continue au jour le jour, tandis que demain est lié à son avenir de séjour indéterminé entre rester ou repartir.

- **La non appartenance à la société d'accueil**

Dès son départ l'étranger se trouve extérieur à sa société d'origine, toutes ses manières de voir et d'agir ne correspondent pas à la nouvelle société. De surcroît, il ne partage pas leurs présupposés fondamentaux, leurs visions du monde et leur savoir-faire communs, historiquement déterminés. Il est celui qui n'était pas socialisé avec eux. Il se situe dans un espace social non familier, pour Simmel, sa position est « déterminée par le

fait qu'il n'a pas appartenu à ce groupe depuis le début et qu'il y importe des qualités qui ne peuvent pas émaner et n'émanent pas du groupe ». (Murphy-Lejeune, 2005 : 26)

Le couple distance-proximité renvoie, aux types de relations entre partenaires du corps social. D'une part, aux réactions des groupes envers l'étranger et au désir de sa participation. D'autre part, au désir de l'étranger de s'intégrer, de s'adapter avec les autres, spécialement de « séculariser des relations qui étaient auparavant sacrées » (Park, 1928 : 888).

- **Bipolarité sociale**

Sa position spatiale dans le champ social implique à la fois extériorité et opposition. Elle est objective et libre, ses opinions et ses attitudes que nous pouvons rapprocher de l'attitude de l'esprit critique d'un observateur qui, étant en même temps à l'intérieur et à l'extérieur de la société. Cette position distincte, lui permet de percevoir les contradictions et les ethnocentrismes de la culture dominante, (Stonequit, 1937 : 155) parce que l'étranger ne partage pas avec les autres les mêmes connivences sociales. L'étranger fonctionne selon ses propres lois en confrontation avec les autres membres de la société. Il a ses propres modes de perception, qu'il a acquis dès son enfance, et qui fonctionnent comme un filtre créateur de ses propres distorsions.

Le sentiment d'étrangeté provient du fait que les éléments contribuant à proximité sont si généraux qu'ils n'ont pas la force de rapprochement entre l'étranger et la société étrangère.

« Les forces de liaison ont perdu leur caractère spécifique, centripète » (Simmel, 1999 : 666)

Le regard jeté par l'autre sur l'étranger provient de la catégorisation typique de l'étranger. Son origine étrangère prévaut sur toutes les autres dimensions identitaires.

Cette distance-proximité, forme la base de l'étrangeté et de la familiarité telles qu'elles sont perçues par l'étranger et par les autres, et conditionne les représentations mutuelles.

- **Conflit identitaire**

La position de distance-proximité rend l'étranger confus à cause de la désorientation spatiale, temporelle, sociale et symbolique. Elle provoque chez lui une crise identitaire où les tensions sociales inhérentes à la situation de marginalité se reflètent dans l'esprit de l'étranger. Cette situation le pousse à s'ajuster et à se réajuster aux nouvelles condi-

tions externes et internes de son existence. Les formes, d'ajustement et de réajustement, adoptées résultent de solutions créatives.

Cette situation se traduit par un conflit ou par une crise culturelle qui ébranle profondément la personne. Pour Park « le conflit des cultures, tel qu'il se manifeste dans l'esprit du migrant, est simplement le conflit du « moi divisé », l'ancien moi et le nouveau » (1928 : 892). Cette situation de crise se manifeste particulièrement dès les premiers moments de son arrivée, avant même de développer de nouveaux liens sociaux. Elle est considérée comme un véritable rite de passage.

3.3. Le raisonnement de l'étranger

L'immigré ou le « nouveau venu » se perçoit comme un étranger qui ne partage pas le même système de pertinence et de sens commun avec la société d'accueil. C'est ainsi que Schütz a développé une théorie de phénoménologie sociale autour de la figure de l'étranger. Aucune étude sociologique ne peut rendre compte de la mobilité de l'individu sans intégrer les diverses expériences, les faits marquants et les diverses expériences vécues par l'individu. Confronté personnellement à la problématique sociale de l'étranger, Schütz étudie la question de l'étranger avec tout ce que cela comporte, à savoir, les relations sociales, les conflits et les représentations. Schütz explique ainsi l'univers des représentations sociales que l'étranger doit intégrer dans ses schèmes de pensée et son mode de fonctionnement pour s'adapter au groupe qui l'accueille et qui a ses propres principes et son sens commun. Sans compréhension et intégration de ce sens commun, l'étranger se retrouve confronté à un univers qu'il ne parvient pas à pénétrer en se conformant aux valeurs véhiculées. Il ressort de cette approche que les rapports entretenus à l'égard de l'étranger ne sont pas de nature à faciliter son intégration. L'étranger développe à son niveau des stratégies pour contourner les pièges sous-jacents et réussir son adaptation à ce nouveau contexte.

Dans le cadre d'une théorie générale de l'interprétation, la situation typique dans laquelle se trouve un étranger immigré lorsqu'il tente d'interpréter le modèle culturel d'un groupe avec lequel il partage un même espace relève de sa capacité à cerner l'entourage, à comprendre son mode de fonctionnement et à pouvoir se faire accepter.

Le « sens commun » pour Schütz est le modèle culturel implicite de ceux qui partagent les mêmes connaissances banales de la vie quotidienne. Le modèle culturel d'un

groupe désigne « toutes les valeurs spécifiques, les institutions et les systèmes d'orientation et de conduite... qui... caractérise voire constitue tout groupe social à un moment donné de son histoire» (1987, p : 218, 219). Cette définition désigne autrement, l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir qui ont été apprises au cours du processus progressif de la socialisation et partagées par le groupe d'appartenance.

Ce modèle culturel produit aussi une connaissance utile à une fin pratique. Cette connaissance est pertinente pour l'action, afin d'atteindre les objectifs de l'action de l'individu.

Le modèle culturel en tant que sens commun contient alors deux axes de significations :

- Système de signification partagé par les membres d'un groupe.
- Type de connaissance servant à l'action, à orienter l'individu et le groupe dans ses pratiques quotidiennes.

Arriver sans vivre l'expérience de la socialisation primaire signifie être né à nouveau mais comme adulte.

L'étranger en tant qu'adulte procède par raisonnement scientifique. Pour ce faire, il se place comme un chercheur qui observe, récolte les données, les décrit, les classe de manière cohérente, et procède à leur analyse. Cependant son problème réside dans sa méthode d'analyse qui ne correspond pas à la réalité de l'endroit dans lequel il vit.

L'étranger immigré constitue l'exemple typique de la personne qui vit ce type de situation. Les schèmes culturels préfabriqués et allant de soi, qui apparaissent comme naturels pour les membres du groupe, ne le sont pas pour l'étranger. Sa manière de pensée habituelle, ne coïncide pas avec celle des autres, puisque le modèle culturel d'origine a déjà forgé ces schèmes.

Les recettes prises comme évidentes, et déjà expérimentées, fonctionnent à chaque fois avec les membres du groupe dans la vie quotidienne et apparaissent à l'étranger peu claires, voire incohérentes, car elles ne font pas partie de son histoire, de ses habitudes, de ses savoirs et savoir-faire.

L'étranger interprète le nouveau monde à partir de ses propres habitudes de pensée, ce qui s'avère rapidement inadapté et incohérent. Ce décalage entre son mode de pensée et celui du groupe avec lequel il vit, et le besoin de participer à la vie de groupe le rende

curieux. Il a donc besoin d'apprendre les règles de la nouvelle société, apprendre le nouveau modèle culturel pour que son action dans le nouveau contexte soit pertinente.

Les *a priori* qu'il s'est fait du groupe, de leur mode de vie, de leur manière de penser, de sentir et d'agir, sont erronés et stéréotypés, puisqu'ils ont été élaborés pour fonctionner avec les membres de son propre groupe et non pas avec ceux du nouveau groupe.

L'étranger est celui qui ne comprend pas les sous-entendus. C'est cette raison qu'il doit prendre en considération pour entreprendre sa phase de découverte. Ce processus correspond au même cheminement que celui du chercheur qui veut comprendre une société, un fait ou un problème. Il doit objectiver la réalité pour déchiffrer les éléments constitutifs du problème social auquel il fait face. L'étranger est ainsi présenté comme un scientifique profane. Il a besoin de comprendre le pourquoi du comportement des membres du groupe. En effet, ces derniers n'ont pas besoin d'explicitier ce qu'ils font, puisque leurs actions ont une marque d'habitude, et sont devenues des automatismes. « Le modèle culturel porte son évidence en lui même » (Schütz), et leur offre des solutions typiques, clés en main, pour résoudre des problèmes typiques.

En revanche, l'étranger ne se contente pas d'un savoir vague. Il a besoin d'un savoir qui explicite le pourquoi des choses. Schütz dit qu' « il devient essentiellement l'homme qui doit mettre en question presque tout ce qui semble aller de soi pour les membres du nouveau groupe » sinon, il ne saura jamais s'il s'agit des manières d'être ou de faire qui marquent la vie du groupe.

L'adaptation au nouveau groupe est un processus continu de recherche, d'investigation et d'apprentissage, jusqu'au moment où l'étranger éprouve certaines satisfactions dans l'incorporation de ce nouveau modèle culturel, ce qui est souvent rare pour un adulte.

La conséquence de l'intégration du nouveau modèle l'amène, dans un premier lieu, à remettre en question son modèle culturel d'origine, et le rend, par la suite, extérieur au deux modèles culturels (de son groupe et du nouveau groupe). Il devient alors l'Homme « marginal », dans le sens où il vit entre deux cultures.

Il ressort alors de cette approche, la nécessité de distinguer les traits caractéristiques de la figure de l'étranger dans l'entre-deux social.

3.4. La théorie du capital de mobilité

Différents travaux confirment l'hypothèse que la mobilité constitue un capital lié à une culture de mobilité, au même titre que le revenu est considéré comme un capital économique. Désormais, le mot « capital » est devenu un concept utilitaire pour décrire la somme des avoirs acquis selon une perspective générale et globale.

Le capital de mobilité sert à définir à la fois la somme des savoirs et savoir-faire préexistants, ainsi que l'apprentissage et les acquis accumulés à travers l'expérience migratoire. En ce qui concerne les connaissances et les expériences préexistantes, le capital de mobilité au départ conçoit, selon Murphy-Lejeune, quatre éléments pris ensemble nourrissant un imaginaire de mobilité formé à travers des représentations variées et des expériences passées liées au vécu.

Sur la base de différentes études sur les formes de mobilité, le rapport à l'espace et à la temporalité, et au potentiel du capital de mobilité, E. Murphy-Lejeune constate que l'étudiant est une nouvelle forme d'immigré étranger, qui possède déjà des qualités de voyageur et de ce fait, qu'il est doté d'un capital mobile distingué.

Le capital de mobilité sert à la fois de point de départ et de richesse accumulée. L'étudiant voyageur se distingue de l'étudiant sédentaire par son capital de mobilité. Il est considéré ici comme une élite qui gravite dans un espace intermédiaire situé «Entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant » (Murphy-Lejeune 2003 : 200).

Murphy-Lejeune (2003) est l'une des premières à définir le concept de « *capital de mobilité* » et à en délimiter ses contours. Selon son étude, l'étudiant voyageur apparaît « prêt à bouger », il est ouvert aux changements de son environnement, de son entourage, de son mode de vie, en quête de découverte. Le capital de mobilité implique quatre éléments fondamentaux, à savoir : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures, les expériences d'adaptation, les qualités personnelles.

- **L'histoire familiale et personnelle**

L'étudiant en mobilité possède un patrimoine de mobilité extrait de l'histoire et des liens de sa famille, ce qui l'influence dans sa propre trajectoire.

Prenons le cas du Koweït, pays d'origine du public de notre étude. Sous sa forme moderne le Koweït en tant qu'Etat existe depuis 1961. Sa population actuelle a augmenté de plus de dix fois en un demi-siècle (321, 621 habitants en 1961 Jusqu'à 3, 870, 590 habitants en 2013). On observe que la majorité de la population koweïtienne est elle-même issue d'une immigration récente. Ce paramètre constitue une expérience de mobilité déjà inscrite dans l'histoire du pays. Les familles koweïtiennes partagent des liens ethniques multiples, et certaines d'entre elles maintiennent toujours des rapports étroits avec leurs familles, basées dans leur pays d'origine.

Ce cadre renvoie en partie au rôle de la famille dans le projet de la mobilité. Les familles du public étudié, démontrent une ouverture à l'étranger et encouragent leurs enfants à s'orienter vers l'international pour étudier.

Le désir de « vagabondage » s'inscrit également dans des pratiques régulières de tourisme chez les familles koweïtiennes. De manière générale, pour des raisons climatologiques, l'été, les Koweïtiens voyagent dans des pays où la température est agréable, des pays touristiques connus pour un climat plus supportable. Pour ces familles, le voyage est une pratique annuelle et les étudiants sont accoutumés aux voyages dès l'enfance. Ces pratiques répétitives exposent les étudiants mobiles à un monde différent que le leur. Ils sont familiarisés à se mettre en contact avec l'altérité et possèdent certains éléments constitutifs du capital de mobilité.

- **Les expériences antérieures**

Les étudiants se serviront de leurs expériences antérieures de mobilité qui représentent le noyau construit en amont dans un cadre biographique.

Voyager en famille est considéré comme une étape intermédiaire de préparation avant de se lancer tout seul dans l'expérience du voyage, étape où l'étudiant koweïtien est amené à observer comment se comporter en tant qu'étranger dans un pays autre.

Il est important de signaler que l'histoire de famille relative au voyage n'induit pas *a fortiori* la conséquence de mobilité internationale par tous ses membres. En effet, il existe toujours d'autres facteurs qui peuvent intervenir dans le choix de partir à l'étranger.

Pour ceux n'ayant pas de liens avec l'étranger, ou ne disposant pas de l'expérience de mobilité internationale, un autre facteur peut intervenir dans le processus décisionnel de l'étudiant. La promotion du pays étranger à travers les médias peut influencer la volonté de quitter le pays d'origine pour s'aventurer à l'étranger. Par exemple, la télévision ou internet sont des formes de mobilité virtuelle qui diffusent une certaine image de l'étranger à laquelle les étudiants sont exposés quotidiennement.

Pour les étudiants koweïtiens la connaissance de l'anglais joue un rôle décisif dans le choix de mobilité. L'anglais représente pour eux un passeport pour l'accès aux mondes non arabophones. Pour ces étudiants, la mondialisation de l'anglais figure comme un passeport, grâce à sa présence utilitaire dans la communication internationale avec l'autre.

- **Les expériences d'adaptation**

Elle comprend toutes les expériences au cours desquelles l'étudiant a vécu une transition entre deux espaces différents et a été contraint à s'adapter à un nouvel environnement. Tous les acquis issus de l'expérience de transition, correspondent à des situations de mobilité intra et interculturelle : sociale, familiale, scolaire, géographique économique et professionnelle etc. Le point commun de ces expériences est le résultat de l'apprentissage provenant de la confrontation aux changements d'entourages et aux altérités. Ces expériences se distinguent par la discontinuité socioculturelle à laquelle s'ajoute dans certains cas une discontinuité linguistique.

Les expériences antérieures sont souvent transférables dans d'autres nombreux contextes sociaux et professionnels.

- **Des qualités personnelles**

L'étudiant voyageur prédispose de qualités psychiques et personnelles. Il est en général ouvert à l'extérieur, curieux, flexible, apte à aborder une approche différente, fasciné par la nouveauté et la différence, possède certaines compétences langagières, aime l'aventure et cherche à avoir la liberté de décision et de choix. Ces différentes qualités personnelles jouent un rôle primordial dans son choix stratégique de quitter son milieu habituel pour étudier à l'étranger.

Dans une situation d'interculturalité, les individus s'appuient sur un ensemble d'éléments, que l'on qualifie de capital, pour enrichir leurs possibilités d'immersion dans d'autres cultures. L'ensemble des ressources ainsi mobilisées provient du modèle culturel dans son entièreté auquel l'individu se réfère pour s'orienter dans des espaces géographiques, sociaux et culturels différents.

Tous les éléments précités permettent d'avoir une vision globale de la situation de l'étudiant étranger dans un contexte de mobilité. Ce phénomène nous conduit à nous questionner sur les enjeux que cela représente.

4. Les enjeux de la mobilité sur l'étudiant voyageur

La mobilité engendre la rencontre entre les sociétés, les groupes, les individus, les cultures. Elle est source d'enjeux culturels, identitaires et linguistiques pour l'étudiant dans l'adaptation à son nouvel environnement.

4.1. L'enjeu culturel

L'adaptation est liée à la capacité de l'individu nouvellement arrivé dans une société ou une culture donné de pouvoir maîtriser l'ensemble des codes culturels qui se présente devant lui pour se comporter et vivre. L'individu doit ainsi distinguer les codes implicites et explicites à la fois pour réussir son intégration dans la société d'accueil. Le primo arrivant ne comprend pas les subtilités de la culture tandis que la durée dans l'espace de vie et ses capacités de compréhension vont lui permettre progressivement d'intégrer le répertoire culturel de la société d'accueil ainsi que ses subtilités dans ses interactions quotidiennes.

Comment l'individu devient-il membre de la société et comment se réalise son identification à la société ?

Cette socialisation porte sur les normes et les valeurs qui encadrent nos comportements et ainsi les rendent compatibles dans la vie et les interactions en société. Elles forment nos pensées et guident nos comportements.

D'une autre part, la socialisation porte sur l'individu, sur son statut et ses rôles. La socialisation permet à l'individu de remplir ses rôles par un ensemble de normes

auxquelles est soumise son action. Ses rôles lui sont assignés par ses statuts, comme positions particulières occupées par un individu, et favorise ainsi son intégration sociale.

4.2. L'enjeu identitaire

L'identité¹² est une condition dans la dynamique de l'interaction et de la communication sociale. Elle implique en cela, une liaison entre les différents interlocuteurs. La définition de Soi s'actualise dans l'interaction des identités en confrontations pour s'apprécier ou se rejeter, toujours en fonction de la situation. On peut parler d'identité situationnelle qui résulte d'une définition de Soi ou de l'autre. Cette particularité découle d'un rapport de places, de statuts et de rôles qui structure la relation. Il existe ainsi des rapports préétablis dans l'interaction et la communication sociale qui mettent en exergue les hiérarchies sociales dans un contexte déterminé. En outre, il existe d'autres rapports plus ouverts ou flous. Lorsque l'identité et le rapport de place entre les interlocuteurs sont clairement définis, les individus peuvent mettre en place certaines facettes d'eux-mêmes par rapport à la situation. Ces différentes facettes qui rentrent en jeu dans la relation permettent à chacun de trouver sa place et se positionner l'un vis-à-vis de l'autre. Les individus véhiculent ainsi des images d'eux-mêmes pour se présenter l'un à l'autre suivant l'affichage de plusieurs signaux liées à leur rang, leur statut qui contribuent à gérer les impressions immédiates et les échanges qui peuvent ainsi prendre telle ou telle orientation. C'est dans ce sens que les facettes de l'identité participent au conditionnement de l'interaction et de la communication sociale. L'enjeu identitaire est lié à la quête de reconnaissance dont dépend la perception que l'on peut avoir de soi. Cette quête est souvent implicite et indirecte dans la relation et relève de stratégies déployées par l'individu pour s'affirmer. Le besoin de reconnaissance se traduit pour l'individu en fonction des facettes de son identité dont la satisfaction constitue l'enjeu principal (besoin d'exister, besoin d'intégration, besoin de valorisation, besoin de contrôle, besoin d'individuation). La satisfaction de ces besoins suscite des stratégies identitaires diverses que l'on peut ramener à deux motivations essentielles : la maximisation des profits liés à la valorisation de soi et la minimisation des risques pour éviter le sentiment de dévalorisation.

12. Cette notion sera reprise dans le prochain chapitre.

L'enjeu et les stratégies identitaires seront développés dans le prochain chapitre.

4.3. L'enjeu communicationnel et linguistique : d'une langue à une autre

Il renvoie à la maîtrise de la langue pour un locuteur évoluant dans un milieu culturel utilisant une langue différente. Il est important de comprendre les usages de la culture d'accueil, exprimer ses besoins sociaux, se situer dans l'espace par rapport aux autres et de pouvoir communiquer dans la langue de la société d'accueil. En effet, la communication ne se suffit pas des mots mais constitue un ensemble de repères liés aux gestes, aux corps, aux non-dits culturels, aux choses implicites, aux sons et au rythme qui sont autant d'éléments à décoder par l'individu pour comprendre le sens véhiculé par la langue. La maîtrise de la langue relève de l'ensemble des compétences qui permettent à l'individu d'entrer en contact de manière appropriée dans la culture de l'autre sans heurter ses sensibilités, ses croyances et son système de valeur. Il devient important pour l'individu dans le processus d'apprentissage de la langue d'intégrer l'ensemble des subtilités linguistiques qui composent le répertoire de la langue apprise. C'est moins à l'apprentissage scolaire ou académique que l'apprenant maîtrise une langue mais plus à sa capacité à en cerner les différentes facettes culturelles. La langue devient ainsi un élément culturel qui véhicule des présupposés culturels dont le déficit de maîtrise peut entraîner des conflits. Comme nous pouvons le voir à travers ces différents enjeux liés au capital de mobilité de l'étudiant étranger, les rapports entre langue et culture renvoient à la culture et sont des facteurs déterminants en fonction des personnes, de leur identité, de leur appartenance, de leurs compétences, de leur capacité d'adaptation et d'appropriation. Instrument d'intégration par excellence, la langue fonctionne comme un outil qui permet l'intégration culturelle. Moyen de communication, elle est une modalité d'expression de la culture en médiatisant les identités particulières qui s'y confrontent tout en cohabitant. Ainsi : « les comportements sociaux sont la mise en œuvre des codes constitutifs de la culture (...). Ils se trouvent réfléchis dans le discours qui peut apparaître comme un métacommentaire où chaque individu exprime son usage et sa place dans ces différents systèmes symboliques, dans une relation qui va du conformisme à la déviance et de l'adhésion aveugle à la distance critique » (Lipiansky, 1983 : 79).

Contrairement à Sapir et Whorf, ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais bien le discours et les usages que les individus font de la langue qui est porteuse de sens. Le langage ou les langages en tant qu'actualisation sociale et communicationnelle entretient des rapports significatifs avec la culture (Abdallah Pretceille, 1991 : 305-309).

Dans l'optique où la langue est en lien étroit avec la culture tout en ne s'y opposant pas, la langue apparaît comme indice d'appartenance, un moyen de communication et une modalité d'expression de la culture et médiatise l'identité. La langue perçue comme composante de l'identité constitue alors une préoccupation d'ordre existentiel. Elle combine les différentes facettes de plusieurs cultures dans l'optique du bilinguisme qui est ici un vecteur qui articule plusieurs éléments appartenant à des contextes différents. En effet, la difficulté de communiquer ne réside pas dans l'appropriation de la langue même, mais bien à travers l'acquisition de compétences interculturelles qui permettent de cerner les usages sociaux et les modalités d'appropriation des différents parlers et discours. L'objectivation de ces parlers et discours obéit à l'expression du pluralisme linguistique et culturel. C'est en appartenant plusieurs cultures et par la maîtrise de plusieurs langues que l'individu parvient à mobiliser les éléments propres à son identité pour entrer en communication avec autrui. Dans le cadre de notre étude, la notion de bilinguisme caractérise fort bien notre public dont la majorité est en quête de cette deuxième langue qui doit leur permettre d'appréhender à la fois leur propre culture, ainsi que celle de la société d'accueil. Le bilinguisme met ici en jeu la rencontre de deux langues que sont l'arabe et le français.

« Le bilinguisme désigne l'emploi de deux langues par un même sujet se référant à la coprésence chez lui de deux discours » (Abdallah Pretceille, 1991).

Dans le cas de figure de notre public, apprendre une autre langue apparaît comme une aventure. En effet, l'entrée dans un système linguistique remet profondément en cause la relation que l'étudiant koweïtien peut avoir avec la société d'accueil, de par son organisation mais également de par les codes que la culture véhicule notamment au travers de la langue qu'il découvre en arrivant. Lorsqu'ils arrivent en France, les conceptions tributaires d'un ancrage culturel vont être reléguées en second plan pour adopter une nouvelle structuration langagière et comprendre ainsi de l'intérieur les facettes de la langue d'accueil. L'étudiant koweïtien est contraint de s'adapter aux difficultés liées à son statut de nouveau arrivant pour apprendre et connaître la langue qu'il a choisi

d'étudier. Ses motivations ne dépendent pas des incidences identitaires qui sont exclues du champ d'apprentissage, et la langue s'impose à lui comme nécessité pour sa quête universitaire et son devenir dans son pays d'origine.

En ce qui concerne l'étudiant koweïtien en France, la langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas simplement qu'un outil, elle concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de version du monde, c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères pour en construire d'autres. D'où la réaction fréquente de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre des gens différents.

Pour un monolingue, les schèmes linguistiques et culturels étaient de types universels jusqu'à ce que la rencontre de la différence les relativise. La survalorisation de sa culture et de sa langue est incitée par l'ethnocentrisme. La résistance au changement est un phénomène naturel, mais on n'apprend à parler une langue qu'en la parlant, à vivre une culture qu'en la vivant.

Pour un locuteur bilingue, le bilinguisme n'est pas un double-monolinguisme, mais il associe l'ensemble de ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier. Tout bilingue alterne, mélange, consciemment ou non, les langues qu'il parle et comprend, par simple fidélité à ses autres identités linguistiques et culturelles, loyauté envers ses autres groupes d'appartenance, mais aussi par simple phénomène mécanique. Ce métissage est appelé sur le plan linguistique une inter-langue, et sur le plan culturel un syncrétisme culturel.

L'étude des représentations joue un rôle décisif dans les comportements quotidiens des personnes confrontées d'une manière ou d'une autre aux contacts de langues. Les aspects liés aux représentations comme attitudes, stéréotypes, catégorisation sociale ont progressivement pris de l'importance dans les recherches sur le bilinguisme. Cet intérêt grandissant montre que les représentations jouent un rôle déterminant dans l'acquisition de langue en fonction de la conception que l'on se fait de la maîtrise d'une langue. Les représentations sociales nous intéressent en cela que leur existence est intrinsèquement liée au langage. Elles émergent dans les discours et se cristallisent ou se transforment par le langage qui devient central dans l'étude des représentations (Moliner (1992); Moscovici et Vignaux (1994). Tous ces chercheurs ont mis l'accent sur la structuration

cognitive à partir d'éléments lexicaux. Le langage est ainsi utilisé comme voie d'accès aux représentations, comme lieu d'existence et de structuration. Les représentations sociales se trouvent par le langage et impliquent une dynamique qui s'opère à travers la mise en mots, mais aussi dans la dynamique des langages échangés ou de l'interaction verbale. Ces phénomènes liés aux discours constituent un mécanisme dans la construction de la réalité sociale.

Dans la perspective de ce chapitre dans lequel nous avons pu déterminer les principales notions servant à la mobilité, les dimensions culturelle, identitaire et linguistique prennent tout leur sens en devenant un enjeu de taille pour l'individu et pour la société. L'individu use de stratégies qu'il développe en fonction des situations interactionnelles et communicationnelles qui se présentent, et qui lui permettent d'éviter les obstacles socioculturels pour s'approprier totalement les différents éléments culturels qui le caractérisent ou qui caractérisent la société d'accueil.

Chapitre 3 : Culture, identité et socialisation

La culture, l'identité et la socialisation sont trois concepts intrinsèquement liés à celui de la mobilité. En effet, en statut de mobilité, la culture se reflète en deux points : départ et arrivée. Au départ, l'individu qui quitte son pays d'origine, quitte son environnement culturel tout en emportant avec lui son patrimoine culturel dans la société pour laquelle il se destine.

À l'arrivée, l'individu entrera naturellement dans un processus de socialisation qui lui permettra de retrouver une position sociale et d'endosser différents rôles suivant les contextes et les situations données. Seulement, la question identitaire s'impose *a fortiori* dans une expérience telle que celle-ci.

Partant, notre objectif dans le cadre du présent chapitre vise à comprendre et éclairer les problématiques auxquelles sont confrontés les sujets de notre étude – les étudiants koweïtiens en partance pour la France, déjà en France, ou de retour, en définissant ces trois notions fondamentales : culture, identité et socialisation, mais aussi en mettant en évidence les interconnexions existantes entre ces notions. S'étend à celles-ci, la question de distance entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles en rapport au phénomène d'acculturation et à la problématique d'adaptation. Grâce aux anthropologues de la communication et leurs modèles interactionnels nous pourrions saisir comment se construisent la culture et l'identité.

1. Histoire des mots¹³

Les définitions de « culture » et « civilisation » ont pris sens au cours du temps et à travers le développement des sciences sociales. Au siècle des Lumières, leur emploi en fait des concepts importants pour décrire les rapports humains et entre les peuples. Les différences entre règne animal et humain constituent des bases dans l'approche de ces

¹³ Nous avons emprunté ce titre à Cuche dans son ouvrage : *La notion de culture dans les sciences sociales*, (2010).

termes qui ont revêtu un caractère scientifique à partir du XVIII^e siècle, avant de devenir des notions fréquentes dans la pensée tout au long du XIX^e siècle et jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, les notions de culture et de civilisation sont omniprésentes en lien étroit avec la dynamique de mondialisation qui génère de nouvelles façons de voir, d'être et d'agir. Ces notions sont devenues intéressantes dans le contexte du renouvellement des champs de la recherche scientifique qui intègre de nouvelles réalités, notamment les mobilités à travers le monde. Suivant les pays, la notion de « culture » a revêtu des définitions différentes.

1.1. En France

Le mot *culture* est à l'origine un mot ancien, issu de l'indo-européen "kwel" qui signifie « élever des animaux » ou « prendre soin d'eux ». A partir du XVI^e siècle, le mot *culture* a été repris du latin « cultura » et fait dorénavant parti des mots de la langue française, mais cette fois-ci, rapporté à l'Homme : le fait de se cultiver. Progressivement, le mot culture suit l'évolution des idées des penseurs et du vocabulaire de la langue française et, vers la fin du XVIII^e siècle, il désigne un état d'esprit relatif à l'humain. Les notions de « beau », de « bien », de « vrai », qui renvoient à différents aspects culturels de la société occidentale dérivent des philosophes classiques et deviennent des objets de la formation des élites, des hommes de lettres et de sciences. Le cadre des savoirs de l'époque constitue alors un prolongement de la littérature gréco-romaine.

Depuis cette époque, on conçoit la culture comme un caractère distinctif de l'espèce humaine pour marquer une opposition conceptuelle entre « nature » et « culture » ou, même, entre « animal » et « humain ». Selon le dictionnaire de *L'Ethnologie et de l'Anthropologie*, la distinction entre nature et culture met en lumière « une distanciation critique vis-à-vis de la nature et de l'environnement : de même que le travail de l'éducation permet à l'homme de s'échapper de sa nature animale et aux idées reçues de son milieu » (1991 :151).

L'étymologie du mot culture nous renvoie à sa valeur liée à la notion d'« ordre », dans le sens de la création d'un ordre meilleur (Verbunt, 1998 : 23). C'est la culture qui fonde alors la société et son organisation en installant l'ordre entre ses individus. La culture renvoie à une vision manichéenne avec d'un côté le bien et de l'autre le mal, sui-

vant les sociétés qui développent des traits relatifs à leur mode d'organisation sociale ainsi qu'à leurs valeurs, croyances et visions du monde. La production culturelle renvoie aux valeurs, croyances et pratiques sociales propres à un groupe qui définit les limites, les interdits et établit des distinctions entre le nous et les autres.

Il est concevable qu'une partie des comportements humains relève de l'inné, de la nature biologique de l'homme comme la faim, le désir sexuel, le sommeil. Néanmoins, la majeure partie de nos manières d'agir et de penser relève d'un apprentissage social qui s'effectue durant notre processus de socialisation. L'Homme se sert de la culture pour son bien-être ; l'Homme assouvit sa faim, en mangeant une certaine nourriture accommodée d'une certaine façon.

1.2. En Allemagne

La première apparition du mot culture dans la langue allemande « Kultur » date du XVIII^e siècle. Ce sont les études d'histoire naturelle qui donnent naissance au concept de culture en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle. Leur objet porte en particulier sur l'analyse comparée de l'évolution des mœurs, institutions, idées, arts et sciences des sociétés et civilisations. Par extension ou analogie, on applique également ce terme à la science et à l'esprit, puis au XVIII^e siècle, la **culture** en vient à signifier la **formation de l'esprit** dans le sens de **progrès intellectuel**. Johann Christoph Adelung, grammairien philologue allemand, reprend le terme de culture dans un sens plus étendu qu'il définit comme « progrès intellectuel et social de l'homme en général, des collectivités, de l'humanité » lui donnant pour la première fois une **connotation collective** (Adelung, 1782).

L'aristocratie intellectuelle allemande, adopte le mot culture suivant son sens original, cette fois-ci rapporté à la notion de collectivité et de principauté, et non pas à l'individu afin de distinguer la collectivité aristocratique de la cour. L'aristocratie intellectuelle va opposer à travers le mot « Kultur » les valeurs considérées « spirituelles », telles que la science, l'art, la philosophie et la religion des peuples allemands contre les valeurs « courtoises » de la cour allemande. Le mot « Kultur » est lié à l'affirmation de l'identité collective allemande à travers l'ensemble des dispositions de l'esprit d'un peuple particulier.

Cette conception allemande de « Kultur » va renforcer la conviction et l'unification nationales entre les communautés allemandes. Dès lors, la couche moyenne et intellectuelle devient porte-parole de la conscience nationale allemande. Ce nationalisme culturel revêt une légitimité intellectuelle et identitaire qui s'étend à toute la nation allemande pour affirmer son existence et sa puissance face aux états voisins. Cette conception renforce, pour sa part, les différences nationales et les spécificités des groupes comme formes variables d'une seule et même nation allemande. D'où émerge la relativité des cultures et l'antithèse de l'universalisme évolutionniste de la conception française de la culture et de la civilisation.

Herder, un intellectuel allemand, dans un article publié en 1774, mentionne l'expression du « génie national » du peuple allemand, et considère la diversité des cultures, comme une richesse de l'humanité contre l'universalisme français et son penchant impérialiste. Il considère que chaque peuple à travers sa propre culture exprime à sa façon un aspect de l'humanité. Dumont dit : « Herder nous a ouvert les yeux sur les cultures » (Dumont, 1986 :134). Herder peut alors être considéré, à juste titre, comme le précurseur du concept de relativisme culturel en Allemagne.

1.3. Une première définition scientifique de la culture

Dans son ouvrage *La civilisation primitive*, Taylor donne une définition de la culture comme : « Tout ce complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (1876 : 1).

Cette définition se veut descriptive et objective. Elle se rapporte à un ensemble de faits qui peut être directement observé en un moment donné et qui permet de suivre dans le temps ses évolutions. Taylor essayait de concilier le postulat évolutionniste de son temps inspiré de la pensée des lumières et l'universalité de la culture.

Le terme culture reflète des conceptions différentes dans les sciences sociales. Ainsi en anthropologie, les théories évolutionniste et universaliste s'opposent dans la définition de la notion. Ces deux concepts sont fondés, d'abord sur la différence entre « nature » (l'état sauvage) et « culture » (l'état de l'homme « civilisé ») par raffinement de ses pensées et ses comportements, cette caractéristique « culture » n'est propre qu'à l'être

humain, donc universel pour l'humanité. Il est important de signaler que la culture avant la position de Taylor (1871), était envisagée comme un trait propre aux civilisations en rapport avec l'idée de progrès à l'exception des sociétés primitives considérées comme sauvages.

D'après Vinsonneux 2002, la définition de Taylor insiste sur le caractère collectif de la culture, qui serait acquise et présente dans toutes les sociétés humaines, y compris les sociétés dites « primitives ». En adoptant une telle position, Taylor se met en rupture avec les auteurs qui l'ont précédé et qui voyaient une différence de nature entre primitifs et civilisés.

Cette définition de Taylor va connaître des évolutions suivant les chercheurs. En 1952, deux chercheurs américains, Kroeber et Kluckhohn dénombrèrent déjà plus de 150 définitions différentes, forgées depuis le milieu du XVIII^e siècle par des scientifiques anthropologues, sociologues ou encore psychologues.

2. Les différentes perspectives de l'étude culturaliste

L'étude de la culture au XIX^e et au début du XX^e siècle se centrait sur l'étude des sociétés primitives avant d'englober les sociétés dites « civilisées ». Il s'agit de définir la culture selon un modèle (courant) théorique et d'en faire la description à partir des éléments concrets de la culture (langue, symboles, rites, croyances, système de parenté).

2.1. Le diffusionnisme

Si Taylor est le premier à donner une définition scientifique à la culture, Boas est considéré comme le fondateur de l'anthropologie culturelle. Contrairement à Taylor, il s'intéresse tout particulièrement à ce qui différencie les groupes et les cultures des uns des autres.

Il faut tenir compte que Boas était influencé par la conception particulariste allemande de la notion de culture. Il est considéré aux côtés de Graeber (1877-1934), Sapir (1884-1939) et Herskovitz (1895-1963), les défenseurs du relativisme culturel. Boas introduit « l'anthropologie culturelle » et son principe de base de la relativité des cultures et de leur impossible hiérarchisation *a priori*, afin de rompre avec la conception évolu-

tionniste. Le relativisme culturel de Boas prend pour principe éthique le respect et la tolérance accordés à chaque culture.

Son approche est fondée sur l'existence d'aires culturelles en nombre limité, qui se diffusent à travers des emprunts à l'occasion de contacts culturels. Certains traits culturels similaires entre deux sociétés sont le résultat d'une diffusion de l'une à l'autre.

2.2. Le fonctionnalisme

Malinowski (1858-1942) avance la théorie que chaque société répond à ses besoins en créant des institutions qui remplissent une fonction spécifique. À partir de ce point de vue, tous les faits culturels correspondent à une nécessité fonctionnelle et ne peuvent être compris qu'en référence à la totalité sociale.

Dans toute culture « chaque coutume, chaque objet, chaque idée et chaque croyance remplissent une certaine fonction vitale, ont une certaine tâche à accomplir, représentent une part irremplaçable de la totalité organique » (Malinowski, 1968).

Chaque culture forme un système dont les éléments sont interdépendants et cohérents. Ce système est équilibré et fonctionnel à travers l'harmonisation des composants, les uns avec les autres.

Malinowski dans l'élaboration de sa théorie de la culture, s'est fondé sur la conception des sciences de la nature des « besoins ». Les éléments constitutifs d'une culture auraient pour fonction de satisfaire les besoins essentiels de l'individu. Pour lui la culture constitue la réponse fonctionnelle à ces impératifs naturels. La culture y répond en créant des « institutions », qui prennent le rôle d'unité de base d'une étude anthropologique. Selon cette vision, les traits culturels n'ont aucune signification s'ils ne sont pas rapportés à l'institution à laquelle ils appartiennent. L'objet d'une étude anthropologique est composé des institutions politiques, économiques et éducatives, et les relations existantes entre elles, en rapport avec le système global culturel à l'intérieur duquel elles fonctionnent. Cette vision est à la fois holistique et utilitaire et présuppose une cohérence culturelle prépondérante qui détermine la société et ses membres.

2.3. Le culturalisme

L'école culturaliste, représentée par Ruth Benedict (1887-1948), Mead (1901-1978), Linton (1893-1953) et Kardiner (1891-1981), s'intéresse aux sociétés primitives, à la détermination de la personnalité de l'individu par des modèles culturels, à travers la cohérence des traits culturels qui confirme l'emprise de la société sur l'individu par ses processus d'enculturation. Ils émettent l'hypothèse que les membres d'une société déterminée possèdent en commun des éléments constitutifs de leur personnalité de base.

Pour sa part, Benedict émet l'hypothèse de l'existence d'un culturel global qui inclurait toutes les possibilités culturelles. Chaque culture actualise un segment particulier de la culture globale à travers les « modèles culturels » qui se caractérisent par leurs orientations générales et les sélections significatives qu'ils font parmi tous les choix possibles.

Benedict considère que la culture de chacun est une accommodation aux modèles types et aux pratiques d'une communauté. Chacun de nous est modelé par sa culture à l'aide des institutions qui vont influencer, à travers la socialisation, nos comportements et nos pensées par rapport aux valeurs dominantes.

En ce qui concerne Mead, elle tente de comprendre le processus d'enculturation, c'est-à-dire la façon dont l'individu reçoit sa culture et les conséquences que ce processus entraîne sur la formation de la personnalité.

Quant à Linton, il reprend, des travaux de l'école culturaliste, la partie concernant l'aspect strictement psychologique de l'individu, commun à tous les membres du groupe et déterminé directement par la culture à laquelle appartient l'individu.

Linton introduit le terme « personnalité de base » pour distinguer ce qui est partagé entre les membres d'un même groupe sur le plan du comportement et de la personnalité. Il cherche à démontrer que chaque culture favorise un type de personnalité parmi tous les autres types. Ce type privilégié, conforme à la norme sociale, devient alors le type « normal ». Ce type normal, à son tour, est considéré comme le fondement culturel de la personnalité. L'acquisition et l'apprentissage se fait par le biais du système éducatif.

Linton considère que dans une même culture d'appartenance, aucun individu ne tient l'ensemble de connaissance de sa culture. Chaque individu ne connaît de sa culture que

ce qui lui est nécessaire et conforme à ses divers statuts. L'existence d'une combinaison des statuts conduit à une modélisation d'une personnalité de base typique et propre à chaque individu.

À son tour, Kardiner étudiera d'une part, le processus de formation de la personnalité de base à travers ce qu'il désignera comme les « institutions primaires » : la famille et les écoles, propres à chaque société. D'autre part, comment en retour, une fois la personnalité de base construite, l'individu réagit sur la culture du groupe selon une sorte de projection des systèmes de valeurs et de croyances déjà acquise. Kardiner définit la personnalité de base comme « une configuration psychique particulière propre aux membres d'une société et qui se manifeste par un certain style de comportement sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières » (Kardiner, 1939).

Il considère que l'innovation et la création dans une société contribuent à la modification de la culture par la personnalité de base, à cause de la façon et du degré d'intériorisation effectué par l'individu de sa culture. L'évolution interne d'une culture se fait par un processus d'accumulation des variations individuelles résultant d'intériorisation et de vécu des phénomènes communs que constitue la personnalité de base. Ce processus est à la base de l'évolution interne d'une culture.

2.4. Le structuralisme

Lévi-Strauss (1955) s'inspire, dans ses travaux, de certaines idées de l'école « culture et personnalité », et plus particulièrement de Benedict, en les réutilisant selon une perspective nouvelle. La première idée est celles des différentes cultures qui sont définies par un certain modèle culturel. « L'ensemble des coutumes d'un peuple est toujours marqué par un style ; elles forment des systèmes » (Lévi-Strauss. 1955). La deuxième idée concerne les types de cultures possibles en nombre limité « Je suis persuadé que ces systèmes n'existent pas en nombre illimité » (*ibid*). En ce qui concerne la troisième idée, Lévi-Strauss considère que l'étude des sociétés est la meilleure méthode pour déterminer les combinaisons possibles entre les éléments culturels « (les individus) se bornent à choisir certaines combinaisons dans un répertoire idéal qu'il serait possible de reconstituer » (*ibid*)

Enfin, la dernière idée conçoit que ces combinaisons peuvent être étudiées en elles-mêmes, indépendamment des individus appartenant au groupe pour qui elles demeurent inconscientes. « En faisant l'inventaire de toutes les coutumes observées, de toutes celles imaginées dans les mythes, celles aussi évoquées dans les yeux des enfants et des adultes, les rêves des individus sains ou malades et les conduites psychopathologiques, on parviendrait à adresser une sorte de tableau périodique comme celui des éléments chimiques, où toutes les coutumes réelles ou simplement possibles apparaîtraient regroupées en familles, et où nous n'aurions plus qu'à reconnaître celles que les sociétés ont effectivement adaptées ». (*ibid*)

Néanmoins, à côté de la découverte des études particularistes américaines et l'adoption de certaines de ses idées, on observe l'influence de l'héritage de la pensée française. En effet, derrière sa définition de « culture » et sa conceptualisation de l'analyse structurale, se trouvent la conception française de la culture universaliste et la hiérarchie culturelle de la civilisation. Lévi-Strauss cherche à dépasser l'approche particulariste des cultures pour intégrer dans son analyse la « totalité culturelle » ou la « Culture » au singulier avec un « C » majuscule. Lévi-Strauss observe que les cultures particulières ne peuvent être saisies sans se référer à la Culture, comme « capital commun » de l'humanité, à travers lequel elles puisent pour accommoder leurs modèles spécifiques.

Dans son analyse, Lévi-Strauss procède en repérant et en répertoriant les « invariants » culturels toujours identiques d'une culture à l'autre. Ces invariants sont en nombre limités à cause de la limite de la nature psychique humaine et l'impossibilité d'acquiescer tous les aspects de la culture dans les expériences vécues. D'après lui, il est possible de trouver des lois universelles qui sont autant de principes indispensables de la vie en société. À partir de cette conceptualisation, il va établir une liste limitée de matériaux culturels selon une structure possible pour dégager l'invariabilité des principes culturels fondamentaux.

3. Trois paradigmes dans les études sur la culture

C'est au milieu du XIX^e siècle, selon les positions idéologiques des penseurs français et allemands, que deux paradigmes conceptuels se forment d'un seul et même noyau représentatif, celui de la culture. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces deux visions sont différentes : l'absolutisme et le relativisme. Ces deux formes de

pensées s'accordent et correspondent dans leur conception à l'état d'esprit des sociétés « occidentales » qui s'opposent aux sociétés « traditionnelles ». À ces deux approches se greffe une troisième dénommée universalisme, et qui émerge de l'absolutisme et du relativisme.

3.1. L'absolutisme/évolutionnisme

La culture est un phénomène propre à l'espèce humaine. La dissemblance entre les différentes sociétés est une spécificité du progrès. Ce qui caractérise la civilisation, se situe entre deux extrémités d'une échelle, allant de l'état de nature vers l'état de modernisation et du progrès infini.

L'absolutisme considère que les phénomènes psychologiques de tout être humain sont essentiellement les mêmes peu importe la culture (Guimond, 2010 : 32). Cette position correspond à un regard d'« ethnocentrisme » scientifique, qui considère nos propres conceptions comme étant les meilleures et donc, à imposer aux autres cultures. Ainsi, il est concevable de faire de recherches empiriques impliquant la comparaison de différentes cultures à l'aide des mêmes outils d'analyse, puisqu'ils mesurent les construits psychologiques pour toutes les cultures.

3.2. Le relativisme

Le relativisme culturel suppose que tout est relatif au contexte culturel. Il est essentiel d'éviter tout jugement des autres cultures en fonction de ses propres modes de pensées. Il faut adopter une position neutre pour comprendre les cultures pour ce qu'elles sont, selon leurs propres termes et sans prendre une position de jugement.

Cette position ne donne pas tellement d'importance aux similitudes des traits culturels entre différentes cultures. Elle s'intéresse aux traits distinctifs des différences culturelles en soulignant qu'ils sont dus au contexte culturel.

Cette conceptualisation dans sa forme la plus radicale implique dans sa méthodologie, le rejet de la méthode comparative : il faut éviter de comparer les cultures puisque il n'y a pas de position comme point de repère à partir de laquelle la comparaison des cultures pourrait être valable.

Cette vision essaie de comprendre les cultures de l'intérieur, ce qu'elles sont, ce qui les caractérise intrinsèquement. Deux notions représentent deux approches adaptées par le courant relativiste « émique » et « étique » : l'approche émique s'intéresse à des éléments qui ne se trouvent que dans une culture particulière. Par contre, l'approche étique cherche les éléments communs à toutes les cultures (Berry, 1969).

Dans cette conception, si tout est relatif, l'observation des cultures se cantonne uniquement à des constats objectifs sans comparaison, ni prise de position.

3.3. L'universalisme

Boudon (1995) critique cette pensée relativiste et met en garde contre son acceptation absolue. Si le relativisme dans sa forme la plus radicale est admis, cela signifie l'acceptation de ceux qui adoptent l'ethnocentrisme comme vérité absolue pour légitimer leurs pratiques racistes et discriminatoires.

De toute évidence, ne pas admettre un minimum de relativisme, n'est pas plus acceptable que de penser que tout est relatif. L'étude de psychologie sociale (Berry, 1967) a mis en évidence l'influence de la culture sur les comportements. Berry a postulé que des pratiques de socialisation et des normes distinctes peuvent se développer en fonction des particularités de l'environnement ou du contexte environnemental auquel le groupe doit s'adapter. Dans une étude de deux populations sociales dont le métier de l'une est l'agriculture tandis que l'autre est la chasse, il a approuvé que les caractéristiques psychologiques de ces deux populations étaient reliées à des normes et à des pratiques de socialisation différentes qui elles-mêmes étaient fonction d'un contexte environnemental particulier.

Contexte écologique	socialisation	Effet psychologique
Agriculture	Discipline sévère (norme de solidarité)	Conformisme
Chasse	Discipline souple (Norme individualiste)	Indépendance

Fig. 13 : Le modèle éco-culturel et le conformisme (Berry, 1967)

Cette présentation historico-théorique de différentes conceptions de la notion de culture nous aide à mieux à comprendre la question primordiale de cette recherche à savoir les représentations sociales. La culture est définie de façon plus étroite comme ce qui est commun à un groupe d'individus et comme ce qui le soude, le distingue des autres groupes d'individus. Nous adoptons, dans le cadre de notre étude, une conception sociologique de la notion, définie comme : "un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte." (Rocher, 1969 : 88).

La notion de culture en France a pris deux acceptions différentes :

- la culture individuelle de chacun, construction personnelle de ses connaissances donnant la culture générale. Elle comporte une dimension d'élaboration, de construction et donc par définition évolutive et individuelle.
- la culture d'un peuple, l'identité culturelle de ce peuple, la culture collective à laquelle on appartient.

La culture est un des facteurs qui détermine l'identité et l'altérité. Ce que je suis, ce que je ne suis pas et ce qu'est l'autre. La culture contribue ainsi à la découverte de l'identité, mais elle donne également une manière de voir le monde, de penser l'autre, celui qui est différent. Les recherches sur la culture se sont acheminées vers l'étude de la personnalité parce qu'elle présente le fondement et les bases de l'identité. L'identité est produite par l'histoire de l'individu.

4. L'identité

Depuis quelques décennies, le concept d'identité est devenu un sujet passe-partout et prisé par les chercheurs en sciences humaines et sociales. Il existe autant de manières de définir l'identité que de disciplines ou de chercheurs qui se servent de ce concept.

L'identité est omniprésente car chaque individu dispose de sa propre conscience identitaire qui le rend unique. Cela laisse entendre, que l'identité est appréhendée d'abord comme un phénomène individuel.

Elle peut être définie comme la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement. En effet, l'identité de chacun se construit à partir de l'ensemble des composantes de sa réalité : famille, culture, communauté, école, environnement professionnel. C'est ainsi qu'elle représente la construction d'un « je ».

Pour Morin : « l'identité constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitudes et différences. » (Morin, 1980 : 271)

L'identité est un produit résultant d'une construction sociale impliquant des pratiques, des expériences et des représentations. L'identité se constitue à partir d'une interaction entre l'individu et la société, à l'intérieur d'un univers symbolique intériorisé avec des légitimations variant d'un individu à l'autre. La notion d'identité n'est compréhensible que si elle se situe dans une interaction avec l'environnement social, le milieu où le sujet vit, parle, demeure et évolue, dans son contexte. La question fondamentale est de savoir comment se construit l'individuel et le collectif.

Quatre niveaux classiques établis et proposés par Doise (1982) afin de répondre à la question des relations entre la représentation de soi et les représentations sociales.

- le premier niveau est constitué par les processus intra-individuels.
- Le deuxième niveau "inter-individuel" s'intéresse davantage aux processus individuels qui prennent en compte le contexte
- Le troisième niveau : "positionnel", met en évidence l'importance de la position sociale. (préalable à l'interaction) qui influence les rapports individuels.
- Le quatrième niveau est constitué par des « idéologies, des systèmes de valeurs et de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes qui doivent justifier et maintenir un ordre établi de rapports sociaux » (1982 :33)

Ce modèle composé de quatre niveaux met en évidence les liens entre le collectif et l'individuel, entre la culture, l'individu et les représentations sociales.

Dans les points suivants, nous aborderons le concept d'identité selon diverses disciplines : anthropologique, psychologique et sociologique.

4.1. L'identité en anthropologie

Le développement de l'anthropologie culturelle américaine aura un grand impact sur la sociologie. L'idée avancée par Linton de la « personnalité statutaire » (1959 :115-116) accompagne la distinction des sous-cultures selon les classes sociales, mais aussi selon les groupes ethniques des sociétés complexes. Les différents groupes peuvent avoir des modes de penser et des comportements distincts, tout en partageant la culture globale de la société. L'hétérogénéité de la société complexe impose aux individus des modèles plus souples et riches, et moins contraints que les sociétés traditionnelles.

Il faut analyser et évaluer la dimension culturelle comme modalité de définition de l'individu et des groupes sociaux, comme modalité de fonctionnement et d'évaluation de la société que les individus construisent. Les modalités d'élaboration de l'identité sont ainsi considérées en tant que construction dynamique de contenus culturels.

La culture en tant que modèle de construction de l'identité, est en effet le moyen d'élaboration des formes et des contenus de l'identité, grâce aux conséquences du travail d'enculturation et de socialisation. Ce processus dynamique est fondé sur le double mécanisme de la continuité de reproduction et du renouvellement productif de la culture. Elle est caractérisée par son existence, parce que la culture est le fruit d'une évolution continue, avant l'apport original de chaque individu qui interprète selon lui la culture transmise. En ce qui concerne le renouvellement, il est dû à la capacité d'adaptation de l'individu aux circonstances et à l'influence d'autres modèles environnants. Cette influence sera activée par les contacts interculturels. C'est donc par le renouvellement incessant que la culture peut continuer à exercer son rôle de modèle, de foyer car, selon Morgante, « elle est un ensemble de schèmes d'interprétation, de symboles donnant sens à la réalité et devenant par là le moyen d'orientation de l'action individuelle, une telle capacité d'action étant par ailleurs essentiellement orientée vers le positionnement social de chacun » (Morgante, 2011 : 292). L'individu est en quête de cohérence et cherche les repères utiles à l'édification du sens de son existence et de sa pratique. Ses choix et ses repères dépendent de sa liberté et de la diversification de ses rôles sociaux.

L'hétérogénéité de la réalité sociale relève de la diversification des contacts (rencontres, opposition, composition) entre groupes diversifiés en raison de leur nombre, origine et leurs mécanismes d'identification. La société se définit comme un ensemble structuré selon des critères de positionnement politico-économique et de hiérarchisation de groupes divers et dynamiques, c'est-à-dire marqués par des changements spatio-temporels en raison de la différence des liens qui fondent ces groupes et de la variation des finalités de leurs comportements. Il devient dorénavant important de comprendre l'identité dans ces différentes composantes individuelle et sociale, à travers les différentes définitions liées à cette notion.

La question de l'identité est une préoccupation dans le champ de la recherche en sciences sociales comme la psychologie ou la sociologie. Beaucoup d'approches théoriques ont avancées par différents auteurs qui s'intéressent aux changements sociaux impactant la vie des individus. L'identité est un concept qui renvoie ainsi, soit à l'individu, soit au groupe, dans la perspective d'éclairer ce qui relève de la construction d'une réalité mouvante. On parle par exemple de « crise identitaire », de « revendication identitaire », d'« appartenance identitaire ». Mais au-delà de ces appellations, que signifie précisément la notion d'identité ? Dans les sciences sociales, plusieurs définitions ont été rapportées.

4.2. L'identité en psychologie

La psychologie s'est beaucoup intéressée à cette notion étudiée sous l'angle de l'individu vis-à-vis de la construction du « moi ». Ils s'intéressent par là à ce qui est déterminant dans le déséquilibre social ou psychologique de l'individu, ici considéré comme un « patient ». Les questions posées recherchent alors à déterminer la personnalité de l'individu, son passé et sa structure psychique, qui sont autant d'éléments qui renseignent sur un état antérieur constitutif d'une anomalie comportementale ou existentielle. Les psychologues étudient ces différents aspects en posant des questions du type : « qui êtes-vous », « d'où venez-vous », « quelle est votre histoire familiale », « qu'est-ce que cela signifie pour vous d'être un homme, une femme, un français (...) ? ». L'identité en psychologie renseigne ainsi sur la dynamique de la construction de la personne, ce qui amène à assimiler identité et personnalité de l'individu.

L'identité personnelle est subjectivement appréhendée en tant que donnée liée à la personnalité de l'individu. « Elle englobe des notions comme la conscience de soi et la représentation de soi ». Ainsi Codol (1997) avance que la notion d'identité fait référence à « une appréhension cognitive de soi », qui engloberait trois caractères qui peuvent aller ensemble : « constance, unité, reconnaissance du même ». L'identité est une donnée changeante dans le temps, et c'est en cela qu'elle se construit toujours en relation étroite avec les événements et les circonstances liées aux contextes et à la dynamique de l'existence.

4.3. L'identité en sociologie

La sociologie n'a pas été en reste dans l'appréhension de l'identité comme fait social. La notion est ainsi appréhendée en relation avec les groupes sociaux dont l'homogénéité identitaire constitue une donnée intéressante pour appréhender les phénomènes de marginalité, de déviance sociale ou de résistance par rapport au conformisme social. La notion renvoie ainsi à la problématique entre l'individu et le groupe qui peuvent recéler des tensions ou des conflits. La sociologie s'intéresse aussi aux changements qui peuvent intervenir dans la vie de l'individu par rapport à ses statuts, ses rôles et ses fonctions sociaux.

L'identité sociale englobe l'ensemble des caractéristiques et dispositions que partagent un ensemble d'individus appartenant à un groupe social donné et qui en font la revendication de manière à se distinguer des autres. L'identité sociale permet ainsi de catégoriser et de spécifier dans l'espace social des populations, des groupements professionnels, des ethnies, des corporations, etc. L'identité sociale comprend les attributs catégoriels et statutaires qui permettent de ranger les individus ou les groupes par rapport à des niveaux sur l'échelle sociale.

La question qu'il faut se poser est que désigne-t-on par identité ? Il n'est pas facile d'en donner une définition ou une description simple au vu de la complexité de l'identité. Elle conjugue à la fois l'unité, l'unicité, la similitude, la permanence, et la reconnaissance de soi et des autres. Certains de ces caractères traduisent des contradictions tandis que d'autres traduisent par exemple le fait que chaque individu est à la fois unique et semblable à l'autre. En effet, elles sont les deux faces que présente l'identité.

Elle renvoie à l'individu, à des catégories, à des groupes ou à des collectivités. Elle est donc à la fois individuelle et collective, personnelle et sociale, car elle exprime en même temps la singularité et l'appartenance à des communautés dont chacun tire certaines de ses caractéristiques. L'identité est une notion complexe parce qu'« elle est, en même temps, un état, et un mouvement, un acquis et un projet, une réalité et une virtualité » (Edmond, 2005 : 3). L'identité personnelle répond à la question « qui suis-je ? » tandis que l'identité collective, répond à la question « qui sommes-nous ? ».

Le champ sémantique attribué à l'identité a deux significations opposées. D'une part, elle désigne le caractère de ce qui est unique et donc de ce qui distingue l'individu et le différencie irréductiblement des autres. D'autre part, l'identité renvoie à la similitude parfaite entre des objets. Le paradoxe de l'identité est d'être à la fois ce qui rend semblable et distinct, unique et pareil aux autres. Le principe du paradoxe est que les deux sens fonctionnent ensemble et non pas par principe d'exclusion ; cela vaut aussi pour l'identité collective. C'est donc au sein même de l'identité qu'une tension et une dialectique s'instaurent entre le même et l'autre. D'après James « à proprement parlé, un homme a autant de Soi sociaux qu'il y a d'individus qui le reconnaissent et ont à l'esprit une image de lui », il ajoute que « comme les individus qui ont ces images se rangent naturellement en classes, nous pouvons dire pratiquement que l'individu a autant de Soi sociaux différents qu'il y a de groupes distincts de personnes dont l'opinion lui importe » (James, 1892). La réflexion menée autour de la notion d'identité, intimement liée à notre thématique de recherche sur les représentations sociales, nous a permis de rappeler les trois grands champs dans les quels cette notion trouve son ancrage disciplinaire : anthropologie, sociologie et psychologie. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons aux différentes dimensions de l'identité ainsi qu'à quelques notions qui en découlent.

5. Quelques notions relatives à l'identité

5.1. L'identité sociale dans les rapports intergroupes

La théorie de l'identité sociale introduite par Tajfel dès les années 1970, prend pour objet une théorie des relations intergroupes. Selon Tajfel et Turner « une approche de la psychologie sociale des relations intergroupes qui prend en compte les réalités sociales

ainsi que leur réflexion dans le comportement social à travers la médiation de système de croyances socialement partagés » (Tajfel et Turner, 1986 : 11).

Le point de départ pour Tajfel et Turner (1986) est la distinction conceptuelle entre comportements interindividuels et comportements intergroupes. Ils situent ces deux types de comportements dans un continuum sur lequel les différentes formes de comportements sociaux peuvent être situées. À l'extrémité interindividuelle se trouvent les interactions entre deux ou plusieurs individus qui sont déterminés par leurs relations interpersonnelles et par leurs caractéristiques individuelles. À l'autre extrémité se situent des interactions entre deux ou plusieurs personnes qui sont déterminées par leurs appartenances groupales.

5.2. Le réel et l'imaginaire dans l'identité

D'après Pirotte 2001, la construction identitaire est la jonction de l'axe du réel (environnement physique, institutionnel et culturel), et l'axe de l'imaginaire (les représentations qui reconstruisent la réalité). Il faut inclure dans l'identité les représentations identitaires. C'est ainsi qu'une bonne partie de l'identité repose sur l'imaginaire collectif, car elle est « une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle » (Lévi-Strauss, 1967 : 332)

Les représentations s'actualisent dans des catégorisations qui sont des grilles de lecture qui nous permettent d'appréhender, de simplifier la complexité réelle, mais qui remplissent des fonctions essentielles, cognitives et sociales. Elles servent à expliquer les comportements d'autrui et à justifier ses actions et les actions de son propre groupe. Elles sont à la base de la catégorisation sociale et sont déterminantes dans les processus d'affiliation qui fondent la construction identitaire personnelle et collective.

La dynamique des représentations peut à un moment donné et dans un contexte spécifique rendre en tension la construction identitaire entre continuité des traditions, de transmission d'une mémoire collective et de rupture par questionnement ou crise. Mais la spécificité de l'identité collective revient au premier plan dans sa résistance au temps et à une situation temporaire.

5.3. L'identité linguistique

L'identité linguistique est une composante des identités individuelles et collectives. Les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent les acteurs dans des réseaux d'interactions. La langue n'est donc pas seulement le véhicule d'une identité, mais aussi participe intimement dans la construction identitaire des acteurs. La langue en tant qu'objet social partagé constitue une dimension privilégiée de l'identité collective. Selon Le Page et Tabouret-Keller 1985, l'identification et l'affirmation de l'identité passent essentiellement par des actes de langage, en particulier les « actes d'identité ».

« À l'instar d'autres ressources exploitées dans les dynamiques identitaires, les langues sont à la fois invariances (relative, à l'échelle de l'individu) et variation (à l'échelle de communauté, dans le temps et l'espace), permanence (dans la transmission) et changement (dans l'appropriation par le locuteur. Elles permettent un large éventail de types d'appartenance, allant de groupes restreints (argot) à des communautés supranationales (francophonie, etc.). Elles requièrent la mise en place de stratégies tant individuelles que collectives (par exemple les politiques linguistiques). » (Blanchet, 2004-2005 : 15)

Cette citation nous permet de comprendre que l'identification à un groupe est déterminée par les choix linguistiques, tout particulièrement lorsqu'un groupe pratique une langue minoritaire. Ce travail permet aux sujets de se démarquer des autres sujets et groupes. Les chercheurs s'accordent à rendre la vitalité ethno-linguistique, c'est à dire « saisir en même temps les processus linguistiques et psychologiques qui sous-tendent les comportements interethniques (Harwood et *al.*, 1994 : 171) comme une notion centrale dans l'analyse des rapports de force entre communautés linguistiques. Cette vitalité s'appréhende par des facteurs objectifs comme caractéristiques démographiques, supports institutionnels et politiques, statut social de la collectivité. Mais aussi d'une évaluation subjective, telle que la perçoivent les membres des groupes concernés, et qui implique la fonction symbolique de la langue.

Dans ce deuxième cas d'évaluation subjective, ce sont les représentations qui génèrent les attitudes des locuteurs. Les traits linguistiques sont marqueurs identitaires et sont soumis à diverses évaluations à travers ce comportement langagier qui est la principale source d'information à disposition pour se forger une opinion sur autrui.

5.4. Le sentiment identitaire

Le sentiment d'identité n'est pas une construction figée, il résulte d'un ensemble dynamique et de processus. C'est un processus d'individuation, ou de différenciation parce que dès les premières années de l'enfance, l'individu arrive à se percevoir comme un être différencié, séparé des autres ; sensations, pensées et actions. Il est progressivement conscient de sa singularité face aux autres et capable de se reconnaître et de reconnaître autrui.

Le sentiment identitaire est aussi un processus d'identification par lequel l'individu se rend semblable aux autres en assimilant leurs caractéristiques pour s'en servir comme modèles de construction de sa personnalité, et se sentir solidaire à une certaine communauté. C'est un processus de valorisation narcissique, par investissement affectif, objet d'amour-propre et source d'estime de soi, de confiance et d'affirmation de soi. C'est un mécanisme de conservation qui assure la continuité temporelle de la conscience de soi et lui confère un sentiment de permanence, malgré la diversité des rôles et des situations. L'identité oscille entre la perpétuation du passé et sa projection sur l'avenir, d'où la nécessité d'un équilibre.

Ces processus sont de caractère dynamique parce qu'ils sont évolutifs et qu'ils n'ont pas la même forme et la même intensité suivant les étapes d'une vie. Par contre, ils tendent vers une certaine stabilité de la conscience de soi relative, mais non statique. Ainsi, l'image et le sentiment de soi sont constamment affectés par les relations avec autrui, les situations, les rôles, les statuts et les places assumées. En effet, cela suppose la poursuite d'un équilibre au sein d'un jeu de polarités et de tension entre forces qui peuvent être contradictoires. Gauléjac décrit qu'« entre identité héritée celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socio-professionnelle et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu ». (Gauléjac, 2002 : 177)

Le sentiment d'appartenance, le sentiment d'identité ou encore d'appartenance culturelle, sont des appellations différentes qui renvoient toutes à la notion d'identité.

Dans les théories constructiviste, interactionniste ou situationniste, l'identité est un phénomène conscient, qui peut relever de stratégies. « Pour tous les théoriciens actuels,

l'identité n'est pas une donnée, mais une dynamique, une incessante série d'opérations pour maintenir ou corriger un moi où l'on accepte de se situer et que l'on valorise » (Camilleri, 1998 : 253). Selon Abou, elle doit être analysée comme « une expérience vécue par l'individu » (Abou, 1995 : 40).

Suivant Blanchet, le sentiment d'appartenance comme « la conscience individuelle de partager une ou plusieurs identité(s) collective(s) et donc d' « appartenir à un (ou plusieurs) groupe(s) de référence » dont l'individu a intégré un certain nombre de traits identitaires (valeurs, modèles comportementaux et interprétatifs, emblèmes, imaginaire collectif, savoirs partagés, etc.) » (Blanchet, 2004-2005 : 18).

Un sentiment se construit par processus d'identification à trois niveaux : identifier autrui, s'identifier à autrui, être identifié par autrui. L'identification consiste, selon Mucchielli, à « reconnaître quelque chose à certains signes pour pouvoir le ranger dans une catégorie de connaissance » (1986 : 31), la simple perception d'autrui provoque simultanément son classement dans une catégorie culturellement significative. On ne peut pas ne pas s'identifier. L'autrui émet en permanence des signes que l'on interprète et par lesquels on l'identifie et lui assigne une appartenance. Les langues jouent un rôle primordial non seulement parce qu'elles rendent possibles certaines relations sociales, mais surtout parce que leurs variations sont affectées de significations identitaires. Chaque groupe et chaque société, produit ainsi ses « catégories identitaires », un répertoire évolutif et de référence, dans lequel on classe autrui, c'est-à-dire à partir duquel on perçoit, ou l'on attribue une certaine identité parmi d'autres à chacun, dont on tire des significations. En ce sens, les identités auxquelles renvoient les sentiments d'appartenances sont des représentations sociales.

Le processus d'identification est un processus mutuel, dialogique, qui rend possible le « sentiment de soi » au sens d'auto-identification : « l'identification... à un plusieurs autres... permet la socialisation anticipée et la définition de soi » (Gresle et *al.*, 1994 : 173). C'est en identifiant l'autre qu'on s'identifie dans le regard de l'autre et par rapport à l'autre. D'après G. Mead « la conscience de soi n'est pas une pure production individuelle, mais le résultat de l'ensemble des interactions sociales dans lesquelles l'individu est impliqué » (Lipiansky, 1998 : 143). Donc l'identité et ses fondements culturels se construisent par le processus de socialisation.

6. La socialisation

La question touchant la continuité d'une culture spécifique comprend les processus appelés « socialisation ». Comment l'individu devient-il membre de la société et comment se réalise son identification à la société ? Afin de répondre à cette question, il est important d'en préciser les différentes notions.

6.1. Qu'est-ce que la socialisation ?

La notion de socialisation date de 1840. Elle désigne « l'ensemble des processus par lesquels un individu développe des attitudes, des comportements et des désirs conformes et acceptables par la société » (Durkheim, 1989 : 54). La notion de socialisation recouvre des études portant sur les différents types d'apprentissage auxquels est soumis l'individu.

Dès l'enfance, nous apprenons comment faire et comment nous comporter. C'est un apprentissage nécessaire à la vie sociale. En effet, nos manières de percevoir le monde, de penser, de nous comporter seul ou en société ne sont pas naturelles. Elles sont le produit d'un processus d'apprentissage des comportements admis et approuvés par la société dans laquelle nous vivons. C'est une sorte de conditionnement qui nous permet d'entrer en relation avec les autres individus. De ce fait, nous sommes socialisés même dans les moindres détails.

La socialisation est donc un processus par lequel un individu apprend et intériorise un ensemble de valeurs et de normes propres à la société dans son ensemble et aux groupes sociaux auxquels nous appartenons. Ce processus de socialisation permet de former la personnalité sociale et de s'adapter au groupe avec lequel nous vivons. Rocher définit la socialisation comme « étant le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre (...) Le troisième aspect de la socialisation que soulève notre définition en est, en réalité, la conséquence principale, du point de vue sociologique : c'est l'adaptation de la personne à son environnement social. La personne socialisée est « du milieu », elle « appartient » à la famille, au groupe à l'entreprise, à la religion, à la nation, en ce sens qu'elle en fait partie,

qu'elle y a sa place (...) Appartenir à une collectivité, c'est partager avec les autres membres assez d'idées ou de traits communs pour se reconnaître dans le Nous qu'elle forme » (1970).

La socialisation porte d'une part, sur les normes et les valeurs qui encadrent nos comportements et ainsi les rendent compatibles dans la vie et les interactions en société. Elles forment nos pensées et guident nos comportements.

Les valeurs sont les idéaux qui permettent de distinguer ou de juger, au sein d'une société ou d'un groupe, ce qui est désirable de ce qui ne l'est pas, le bien du mal, l'honorable de l'honteux, le beau du laid... Les valeurs forment un système dont les éléments sont interdépendants et hiérarchisés et se traduisent par les normes.

Les normes sont les règles (explicites ou implicites) qui orientent le comportement des individus conformément aux valeurs de la société. Elles sont légitimées par les valeurs du groupe ou de la société. Elles sont les valeurs en acte. Leur transgression est assortie de sanctions explicites (pénales) ou implicites (réprobation). Ces règles peuvent provenir de l'usage ou de la coutume ou bien de la loi : « Les normes sont des règles qui régissent l'action des individus à l'intérieur des sociétés. Elles existent d'une part sous la forme de règles explicites qui s'imposent officiellement aux individus et peuvent être juridiques (un texte de loi) ou réglementaires (le règlement intérieur d'un établissement scolaire). Ces règles explicites ont pris une importance croissante dans les sociétés modernes. Mais d'autre part, les règles implicites (les mœurs et les usages), intériorisées lors du processus de socialisation, importent tout autant et régissent la plupart des relations à l'intérieur des groupes restreints (...) Alors que les normes sont concrètes et « disent » ce qu'un individu doit faire, les valeurs sont abstraites. Ce sont des idéaux collectifs, susceptibles d'orienter les actions individuelles. La liberté, le travail, l'égalité, l'amour de son prochain, etc. sont quelques-uns des idéaux les plus caractéristiques des sociétés occidentales. Une fois ordonnées, ces valeurs porteuses d'une vision du monde, donnent un sens aux pratiques des individus. Bien qu'elles ne soient pas normatives, les valeurs participent à l'orientation de l'action en conférant aux normes leur légitimité. Ainsi, serrer la main, se saluer n'a aucun sens si ce n'est celui d'exprimer le respect que l'on doit aux autres membres de la société. Et, de la même manière que le respect des autres peut s'exprimer de plusieurs façons, une seule valeur peut s'incarner dans un grand nombre de normes. » (Montoussé et Renouard, 1997 :72)

D'une autre part, la socialisation porte sur l'individu, sur son statut et ses rôles. La socialisation permet à l'individu de remplir ses rôles par un ensemble de normes auxquelles est soumise son action. Ses rôles lui sont assignés par ses statuts, comme positions particulières occupées par un individu, et favorise ainsi son intégration sociale.

Le statut d'un individu est défini par l'ensemble des comportements d'autrui vis-à-vis de quoi cet individu peut s'attendre au regard de sa position sociale. La position occupée par l'individu dans un groupe se fait en fonction de critères sociaux comme, le sexe, l'âge, la profession. Il découle de cette position des droits et de devoirs distinctifs.

Le rôle d'un individu n'est que l'ensemble des comportements que les autres attendent de lui en fonction de son statut. Chaque rôle est encadré par un système de normes propres à la société dans laquelle il vit. Un seul statut peut soutenir plusieurs rôles. Le statut se présente comme un répertoire au sein duquel des variations de rôle sont possibles.

6.2. Les instances de la socialisation

Berger et Luckmann (1966) distinguent deux processus de socialisation. La première est celle de « socialisation primaire » qui se réalise au cours de l'enfance, et celle de « socialisation secondaire », à laquelle l'individu est exposé toute sa vie et qui ne se limite pas à la reproduction des mécanismes de la première. Cette seconde socialisation peut être soit le prolongement soit au contraire, une rupture avec la première. La socialisation pour ces deux sociologues est un processus sans fin dans la vie d'un individu, qui peut connaître des formes de « désocialisation » comme rupture avec le modèle d'intégration normative, ou de « resocialisation » comme modèle de préférence intériorisé.

La socialisation nécessite des agents qui sont des individus et des institutions qui contribuent ensemble à la transmission des normes et des valeurs et participent en même temps à la construction de l'identité de l'individu. La pluralité des agents sociaux contribue à une socialisation différentielle, à la capacité de l'individu à s'adapter aux différents rôles sociaux, par exemple il peut être en même temps père, ami, militant, joueur.

Les agents sociaux se regroupent en deux classifications correspondant à un découpage de la socialisation à deux moments : socialisation primaire et secondaire.

6.2.1. La socialisation primaire

La socialisation primaire est l'apprentissage des valeurs et des normes qui se réalise au cours de l'enfance. Elle concerne la totalité de l'individu et contribue à l'apprentissage des pratiques élémentaires (langue, manière de se comporter, politesse, etc.) de la vie en société.

Les agents de la socialisation primaire sont la famille et l'école. Pour ce qui concerne la famille la socialisation faite à travers elle possède un caractère déterminant sur l'enfant pour trois raisons : d'abord elle intervient dès le premier âge au moment où sa personnalité est la plus malléable ; ensuite elle est particulièrement intense en raison de contacts quotidiens et d'apprentissage permanent entre enfant et parents ; enfin elle se déroule dans un climat de dépendance et d'affection qui rendent l'enfant particulièrement réceptif.

En ce qui concerne l'école, elle transmet des savoirs et des connaissances mais aussi les normes et les valeurs de la société. Elle complète le rôle de la famille dans la socialisation primaire de l'enfant. La forme de la socialisation de l'école ajoute de plus des valeurs et des normes sociales, politiques et de citoyenneté.

6.2.2. La socialisation secondaire

La socialisation secondaire est le processus continu de l'apprentissage des normes et des valeurs qui se poursuivent à l'âge adulte lorsque l'individu est confronté à de nouvelles situations sociales (université, emploi, etc.). Elle est celle qui succède la première et concerne « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Berger et Luckman, 1968, édition 2006)

Les agents de la socialisation secondaire sont les groupes de pairs, les médias, les syndicats, les associations et le cadre professionnel.

6.3. Quelle forme de socialisation pour quel type de société ?

D'après Rocher (1968) dans un chapitre intitulé « la mentalité de la société technologique », Weber essaie de répondre à cette question concernant la singularité de la société moderne pour introduire le concept de « rationalité » qui l'oppose à celui de « traditionnel » : « La rationalité se fonde sur la conviction que les choses trouvent leur explication en elles-mêmes et non en dehors d'elles, que ce soit dans le mythe ou dans la tradition ».

La qualité de la socialisation correspond au type de société et à sa culture. Weber fonde son explication sur l'opposition que Ferdinand Tönnies (1887) établit entre Communauté et Société. Pour Ferdinand Tönnies, la communauté permet la « vie commune vraie et durable », elle est liée à « tout ce qui est confiant, intime, vivant exclusivement ensemble ». Les individus appartenant à une même communauté sont inéluctablement liés par des liens familiaux. Elles partagent une religion, des valeurs et des coutumes de quoi dépend la stabilité de la société. Par contre, la société moderne se caractérise par une « vie virtuelle et mécanique » qui ne serait qu'une « pure juxtaposition d'individus (organiquement séparés) », la société est une organisation qui résulte de stratégies rationnelles et reflète l'émergence de la société industrielle. Cette société est tournée vers l'avenir et le progrès comme fin à atteindre. Les deux formes sociétales (communautaire et sociétaire) s'excluent mutuellement, mais peuvent coexister dans une même société.

Weber reprend ces deux entités et les considère comme « idéaux-types » qui sont souvent mêlés dans la réalité. Les activités de ces deux formes sociétales (traditionnelle et rationnelle) « ne sont que de purs types, construits pour servir les fins de la recherche sociologique. L'activité réelle s'en rapproche plus ou moins et – plus souvent encore – elle les combine » (Weber, 2003 : 55-61).

Pour Weber, « la grande majorité des relations sociales ont, en partie le caractère d'une socialisation communautaire, en partie d'une socialisation sociétaire » (Weber, 2003). La différence entre les deux socialisations est que la socialisation communautaire ne résulte pas d'un choix, contrairement à la socialisation sociétaire qui est un processus volontaire. La socialisation sociétaire cherche à optimiser l'intérêt commun qui pousse

les individus non liés biologiquement à s'assembler. Elle est donc un conditionnement qui se fait par décision, volonté et désir.

Le type de socialisation sociétaire fini par s'imposer sur celui du traditionnel ou du communautaire. Parce que l'action rationnelle est soutenue par la pensée rationnelle instrumentalisée, et tournée vers des valeurs et des buts utilitaires qui exigent l'adéquation entre fins et moyens. Ce qui permet d'accroître l'autonomie et l'autodétermination des individus et de la société.

Un autre trait important qu'il convient de signaler concerne le résultat du type de socialisation. Dans la socialisation communautaire on a tendance à reproduire la société. C'est une communauté tournée vers le passé par le maintien des valeurs, des normes, des pratiques, des rituels et des traditions. Contrairement au résultat de la socialisation sociétaire qui est tournée vers l'avenir par la rationalité liée au progrès et correspondante à l'intérêt.

Nous retiendrons que la socialisation dépend du trait de la modernité des sociétés. Le niveau de modernité contribue à comprendre la différence entre les sociétés. L'opposition entre modernité et traditionalisme se situe entre individualisme et collectivisme. Les sociétés occidentales sont vues comme des sociétés où la prédominance de l'individu est une des caractéristiques essentielles alors que dans les sociétés que l'on peut considérer de traditionnelles, la collectivité prend le dessus sur l'individu. Cet état de faits agit sur les modes de fonctionnement et les rapports. Hofstede parle de « structure sociale lâche » et de « structure sociale rigoureuse » pour qualifier cette opposition (Hofstede, 1983). Les sociétés se différencient également au niveau des instances de contrôle qui peuvent être plus ou moins coercitives. Dans les sociétés occidentales, ce contrôle s'exerce de manière manifeste à travers des organes de l'Etat alors que dans les sociétés traditionnelles, ce sont les différentes instances qui participent à ce contrôle avec l'Etat dans son rôle.

Des études qui recourent le passage en Europe des anciennes sociétés rurales au modèle industriel contemporain, Mendras (1959), Rambaud (1969) font apparaître la révolution des attitudes et représentations, dont nous rappelons les lignes directrices :

- *L'individualisation* : La configuration des groupes traditionnels s'affaiblit notablement dans la société occidentale où le sujet doit se mettre en avant

dans la dynamique sociale. Il lui faut donc affronter par ses propres moyens la remise en question de sa propre personne à travers cette dynamique sociale.

- *La désacralisation des représentations sociales* : La vision du monde de nos étudiants est universelle. En effet, ces étudiants durant leur socialisation primaire percevaient la réalité à partir des valeurs et des représentations inspirées de la religion et d'une éducation traditionnelle. Les phénomènes affrontés n'ont d'autres explications que celle tirée de la société d'origine. Le fait d'affronter d'autre version du monde, l'étudiant découvre une relativité des versions du monde. En même temps, il remet en question la sacralisation de sa version du monde « universelle ».

D'après Camilleri et Vinsonneau, « Les groupes traditionnels et leurs formations culturelles tendent à présenter certains caractères typiques » (1996 : 17):

- « Le code commun des significations, qui les constitue, s'applique à une masse toujours étendue de signifiés. Aussi sont-elles, si l'on peut dire, saturées en prescriptive, ce qui se voit d'une part à leur « hégémonisme », du fait que leurs prescriptions tendent à concerner toutes les situations de l'existence, d'autre part à leur « pointillisme », ces prescriptions visant le détail de chaque situation ».
- « Les sous-ensembles de significations portés par ces configurations et régissant leurs sous-systèmes tendent à s'articuler en un sens d'ensembles, fortement cohérent et précis. Aussi est-ce là que nous approchons le plus du système. Philosophie ordonnée de l'existence à forme habituellement religieuse ».

Au terme de cette réflexion autour de la notion de socialisation, nous nous intéresserons, dans les lignes qui suivent, au phénomène d'acculturation correspondant à une forme particulière de socialisation qui se passe dans une société autre que la société d'origine. Précisons ici que cette socialisation secondaire concerne directement les sujets de notre étude de terrain, les étudiants koweïtiens en immersion au sein de la société française pour leurs études.

7. Acculturation, adaptation socioculturelle

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, la mobilité engendre la rencontre entre les pays, les sociétés, les individus, les groupes ethniques et les cultures. Elle est source d'enjeux différents par rapport à des individus appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes. Nous limiterons notre étude à la mobilité de l'étudiant étranger et aux enjeux culturels, identitaires et linguistiques qu'elle représente.

La dynamique du monde moderne n'a fait qu'accentuer les flux migratoires et les contacts entre différentes populations. À ce sujet, certaines études se sont penchées sur ce phénomène en abordant les principaux enjeux. Ces études s'intéressant aux concepts de migration/mobilité et aux relations interculturelles à travers les conduites et les réactions distinctives des acteurs dans un endo-groupe ou dans un exo-groupe.

Le terme acculturation s'intéresse à ces phénomènes liés aux contacts interculturels. Le terme acculturation est formé du mot culture et du préfixe latin « *ad* », qui exprime ce dynamisme de rapprochement. Le terme acculturation se réfère ainsi aux changements qu'une personne expérimente à la suite du contact avec une ou plusieurs autres cultures, et induit la participation dans le processus de changement que subit un groupe donné en contact avec un autre dans l'espace et le temps.

Hérodote fût le premier à s'intéresser au contact des cultures. Powell, pour sa part, a utilisé en 1880 le terme d'« acculturation » pour désigner les changements psychologiques qui rendent compte des transformations culturelles que vivent les migrants en situation de contact avec un autre groupe. À travers leur étude sur les paysans polonais en 1918, Thomas et Znaniecki ont avancé la première théorie sur l'acculturation, à travers laquelle ils ont défini trois formes de contacts des cultures : assimilation, séparation et intégration. Par la suite, en 1936, le concept d'acculturation a été mis au point par Redfield, Linton et Herskovits en définissant dans un Mémoire que « l'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (1936 : 149-152).

Le terme acculturation établit donc une typologie des contacts culturels qui ont été inventés pour désigner cet ensemble d'interactions, dans leurs déroulements et leurs effets. Ces processus prennent plusieurs formes. Ils montrent les modes de sélection des

éléments d'emprunt ou de résistance pour les intégrer dans le modèle culturel d'origine.

Ces processus ne se font pas au hasard et se caractérisent par :

- l'acculturation a lieu entre sociétés globales, ou entre certains groupes,
- le contact se fait dans une atmosphère d'amicalité ou d'hostilité,
- la taille des groupes en contact est approximativement égale en nombre ou différente,
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelle des groupes en contact,
- le lieu où se produisent les contacts.

Suivant cette classification, les étudiants koweïtiens, objet de notre recherche, se trouvent en contact entre eux, mais aussi et avec les autres suivant l'atmosphère d'amicalité ou d'hostilité qui règne, le nombre de ces contacts et leur fréquence mais aussi suivant l'hétérogénéité des groupes en contact. Pour ces étudiants, tout cela se produit dans des lieux déterminés au niveau de la société d'accueil et en fonction des situations et de leurs spécificités.

7.1. Les formes d'acculturation

A partir de ces affinités socioculturelles se dégagent plusieurs formes regroupées selon deux tendances :

- Tendence positive :

- *Intégration* : maintien de son modèle culturel et adaptation du modèle culturel dominant.
- *Syncrétique ou métissage* : un ensemble des traits disparates qui s'ajoutent les uns aux autres. C'est une mosaïque des traits anciens qui prennent forme grâce au processus de réinterprétation « le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes » (Herskovits, 1952).
- *Assimilation* : abandon de son modèle culturel pour adopter le modèle culturel de l'autre groupe.

- Tendance négative :

- *Marginalisation* : abandon de son modèle culturel sans adopter et/ou rejeter le modèle culturel dominant.
- *Séparation* : maintien de son modèle culturel sans adopter le modèle culturel dominant.
- *Contre culture* : le groupe manifeste un sentiment de rejet, voire d'hostilité envers le modèle culturel de l'autre groupe. Ce rejet de l'autre modèle se manifeste parfois par un repli sur soi et le groupe et les individus deviennent plus renfermés.

A la lumière de ces différentes formes d'acculturation, nous avons élaboré le tableau ci-dessous, en nous inspirant de la conception d'Herskovits (1952).

	Le modèle culturel du groupe d'origine	Le modèle culturel de l'autre groupe
Intégration	+	+
Syncrétisme/métissage/interpénétration	+	
Assimilation	-	+
Marginalisation	-	-
Séparation	+	-
Contre-culture	+	-

Fig. 14 : Récapitulatif des différentes formes d'acculturation

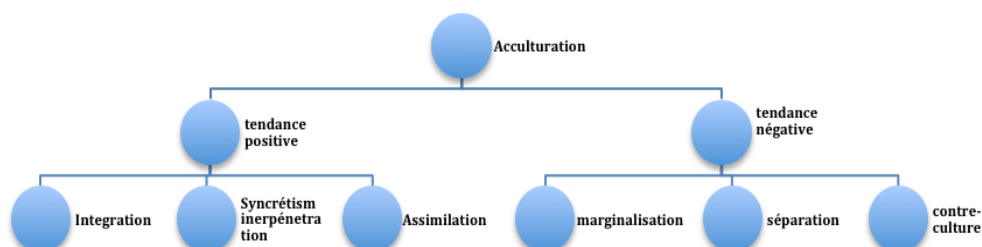


Fig. 15 : Schéma des différentes formes d'acculturation selon les deux tendances

Malgré tous les progrès des études nord-américaines, l'apport de l'Europe était bien considérable à la clarification de la question d'acculturation par l'introduction d'une nouvelle variable : « les situations sociales des contacts culturels », où les individus en situation d'acculturation reprennent leur place d'acteurs. La perspective sociologique européenne de l'acculturation se refuse de séparer ce qui est uni et se contente d'aborder les contacts des cultures comme des phénomènes sociaux à part entière.

Il n'existe pas en réalité des cultures en contact, mais uniquement des individus porteurs de cultures différentes – d'après Bastide « ce ne sont jamais des cultures qui entrent en contact mais des individus » (Bastide, 1998) – cependant, ces individus ne sont pas isolés les uns des autres, ils sont en interaction permanente à travers des réseaux complexes de communication et d'influence. Ce qui donne lieu, soit à une asymétrie des places de domination-subordination, ou au contraire, à une symétrie des places égalitaires de coopération/concurrence. De plus, cette influence révèle l'appartenance à des institutions qui prescrivent leurs règles d'action, valeurs, normes et organisations.

8. Adaptation socioculturelle et stratégies

Selon *Le Petit Robert*, le concept de l'adaptation socioculturelle est défini comme « un ensemble d'actions à atteindre », et dans un sens approprié à l'acculturation, elle vise les changements qui s'opèrent chez les individus ou les groupes, en réaction aux influences environnementales. Elle résulte d'un processus d'acculturation qui connaît plusieurs stratégies selon l'objectif à atteindre. Taboada-Léonetti précise la notion de « stratégie » et reprend la définition du Larousse « un ensemble de dispositions prises des acteurs pour atteindre un but donné ». Mais en même temps, elle se sert de la théorie des jeux pour définir la stratégie comme « un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses faites sur les comportements des partenaires » (1990 : 49).

L'avantage cette dernière définition se reporte à l'interaction dans laquelle l'individu possède une certaine liberté d'action sur les possibles déterminismes sociaux et existentiels ; ainsi qu'à l'option du choix comme indétermination face aux formes des processus stratégiques.

Les stratégies ne sont que les conséquences de l'élaboration individuelle et collective des acteurs, dans leur activité interactive d'ajustement en fonction des situations et des enjeux qu'elles suscitent. Taboada-Léonetti ajoute que « la notion de stratégie se situe à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique ; elle permet de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs « font avec » les déterminants sociaux, et en fonction de quels paramètres familiaux ou psychologiques. La diversité relative des comportements, en réponse à des situations sociales similaires, met en évidence le caractère interactionnel et complexe du processus » (1994 : 184-185). Cette notion de stratégie d'adaptation se limite dans notre étude à deux modèles : le modèle d'acculturation psychologique de Berry (1980) et le modèle des stratégies identitaires de Camilleri (1990).

8.1. Le modèle des stratégies d'acculturation selon *Berry*

Bien qu'en principe, l'acculturation soit réciproque pour les individus et les groupes de cultures différentes, il existe généralement un groupe dominant qui jouit d'une influence plus forte que l'autre groupe dominé, souvent rapproché aux migrants et leurs générations descendantes. (Berry et Sam, 1997). Les individus dans une situation d'acculturation recourent à des stratégies d'adaptation à la nouvelle société. Ses stratégies se jouent à deux niveaux : le niveau attitudinal qui est relié au positionnement de l'individu dans l'espace de deux cultures, d'origine et de la société d'accueil ; le second niveau est comportemental qui concerne les changements des comportements individuels et des conduites sociales dans la société d'accueil. (Sabatier et Berry, 1994).

Le modèle de Berry distingue deux questions. La première : faut-il maintenir sa culture et son identité d'origine ? La seconde : faut-il valoriser des contacts avec les membres de la société d'accueil et participer à la vie en société ? Le croisement de ces deux questions nous permet d'obtenir quatre classifications de choix devant l'immigré dans sa stratégie d'acculturation, qui vont être représentées dans le tableau suivant :

Le modèle de Berry est bidimensionnel et met en évidence le fait que les contacts entre groupes culturels différents causent un changement à deux niveaux : le premier (le niveau groupal / culturel) se définit par les caractéristiques des cultures, la nature des contacts et les interactions. Tandis que le second niveau suit les mutations que les modalités d'acculturation changent les individus psychologiquement. D'où, l'apparition d'un nou-

veau cadre où les individus s'adapteront aux niveaux psychologique et socioculturel. En général, c'est le groupe dominé qui subira le plus ces changements culturels - biologiques, physiques, culturels, sociaux, politiques et économiques – par rapport au groupe dominant avantagé par une grande influence.

En outre, certains facteurs prédisent une plus grande adaptation psychologique tandis que d'autres influencent particulièrement sur l'adaptation socioculturelle. Les facteurs peuvent être favorables ou contraignants. Ces facteurs existent et déterminent l'individu avant l'acculturation. Ils sont liés à l'âge, le sexe, le statut, le projet migratoire, la distance culturelle et la personnalité. D'autres facteurs interviennent au cours de l'acculturation, ils sont liés à la phase temporelle, la stratégie d'acculturation, le soutien social, les préjugés et les discriminations.

		<i>Doit-on valoriser son modèle culturel et ses identités d'origine ?</i>	
		OUI	NON
<i>Doit-on valoriser le contact et le maintien des rapports avec la société d'accueil ?</i>	OUI	Intégration	Assimilation
	NON	Séparation/Ségrégation	Marginalisation

Fig. 16 : Classification des choix dans la stratégie d'acculturation (selon Berry, 1980)

8.2. Les stratégies identitaires selon *Camilleri*

La construction de l'identité chez l'individu comme pour les groupes sociaux relève de stratégies développées relativement aux contextes et situations qui peuvent se présenter. Plusieurs auteurs ont abordé ces stratégies pour comprendre certains phénomènes sociaux. La stratégie renvoie à des jeux d'acteurs qui, en se construisant dans un espace social, donnent une définition d'eux-mêmes vis-à-vis des autres pour se séparer, se distinguer ou se faire reconnaître en tant qu'éléments différents. La stratégie identitaire découle d'une conception de soi et résulte d'une interaction entre individus ou groupes. Les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective et sont exprimées dans une dynamique d'ajustement et de réajustement perpétuelle. Dans cette optique, il ne peut y avoir d'identité collective sans les processus sociaux qui renvoient plusieurs individus à un même sentiment

d'appartenance. Les stratégies identitaires s'appréhendent ainsi en relation étroite avec l'approche des « minorités » dont les comportements dans une société tendent à les distinguer pour leur donner une particularité réelle.

On peut retenir trois éléments dans la définition des stratégies identitaires :

- les acteurs individuels ou collectifs (exemple immigré)
- la situation et les enjeux qui la structurent
- les buts poursuivis par les acteurs

En fonction des acteurs, de la situation et des buts poursuivis, les stratégies identitaires révèlent deux fonctions :

- ontologique, qui répond à une préoccupation de sens et de valeurs personnelles.
- pragmatique qui correspond à la manière dont l'individu intègre dans sa configuration identitaire l'influence du social et s'adapte à la réalité concrète.

Il existe trois types de stratégies permettant de rétablir un sentiment de valeur :

1. *L'identité dépendante* où le membre du groupe culturel minoritaire tend à accepter les attitudes négatives de la société d'accueil à l'égard de ce groupe. L'identité dépendante prend deux formes :
 - a) *L'identité négative* : l'individu intériorise le jugement dépréciatif en définissant son identité d'une manière négative
 - b) *L'identité négative déplacée* : l'individu tente d'éviter de s'enfermer dans une identité négative sans la remettre en question et cherche à s'assimiler au groupe dominant en transférant l'injonction dévalorisante sur les autres membres de son groupe d'origine.
2. *L'identité par distinction* : l'individu prend conscience de sa singularité, mais il n'intériorise pas la dévalorisation grâce à une prise de distance.
3. *L'identité réactionnelle* : l'individu réagit à la dévalorisation par le repli communautaire selon trois formes :
 - a) *L'identité défense* : les membres de la minorité se servent de leur identité culturelle d'origine comme un bouclier pour se protéger face à la dévalorisation.
 - b) *L'identité polémique* : Ils se distinguent du groupe dominant en sur affirmant leur identité culturelle

- c) L'identité de principe : c'est une conduite paradoxale où le groupe minoritaire continue à revendiquer son appartenance au groupe d'origine malgré le fait qu'il rejette presque toutes les valeurs du groupe d'appartenance, et adoptent dans le temps les valeurs de la société d'accueil bien qu'ils refusent la filiation à ce groupe.

D'après Camilleri (1990) et comme le montre le tableau ci-dessous, les formes de stratégies identitaires relèvent toutes d'un mécanisme de défense susceptible d'entraîner des conséquences négatives. Il en va de la disjonction entre le réel et la conception de l'identité. Plus la société est hostile, plus elle risque d'engendrer des réactions de repli identitaire. Individus en situations d'acculturation rencontrent dévalorisations et déstructurations.

Stratégies pour rétablir le sentiment de valeur de Soi		Stratégie pour rétablir une unité de sens	
Identité indépendante	« Identité négative » Intériorisation du jugement dépréciatif	Cohérence simple (résolution de la contradiction par la suppression de l'un des termes)	Sur valorisation ontologique Investissement plus ou moins exclusif dans le système d'origine.
	« Identité négative déplacée » Évocation de l'identité négative en s'assimilant au groupe favorisé et en transférant l'injonction dévalorisante sur les autres membres de son groupe d'origine.		Valorisation dominante de la fonction pragmatique mais avec conservation d'un minimum ontologique, alternance conjecturale des codes.
	« Identité par distinction » Prise de conscience de sa singularité mais non intériorisation de la dévalorisation évitée par prise de distance.		Survalorisation de la fonction pragmatique Investissement plus ou moins exclusif dans le système d'accueil, primauté du désir d'adaptation à l'environnement (opportunisme complet)
	« Identité défense » L'identité comme refus, comme bouclier pour se protéger des autres.	Cohérence complexe (Élaboration d'une formation tenant compte de tous les éléments en opposition)	Indifférence à la logique rationnelle Bricolage identitaire, résolution du conflit pour Soi et non en Soi, selon une logique affective et non rationnelle.
Identité réactionnelle	« Identité polémique » Sur-affirmation des caractères stigmatisés en opposition.		Logique rationnelle Réappropriation, dissociation, articulation organique des contraires, valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre, etc.
	« Identité de principe ou volontariste » conduite paradoxale des revendications d'appartenance au groupe d'origine alors que rejet de ses valeurs dans les actes.	Stratégie de modération des conflits.	Stratégies problématiques ne permettant pas un évitement des conflits Pondération différentielle des valeurs en opposition, etc.

Fig. 17 : Synthèse des stratégies identitaires (Camilleri, 1990)

9. La communication interculturelle

En antithèse des conceptions substantialistes de la culture et en même temps des théories d'une linguistique structuraliste ou généraliste, les anthropologues de la communication se sont donc attachés à développer un modèle interactionniste de la culture, considéré comme système de communication interindividuelle. Il s'agit dans cette vision de reconstituer l'ensemble des règles, des rites et des normes socioculturels qui font la communication.

C'est à travers la maîtrise de ces codes culturels que l'individu parvient à rentrer en communication avec les autres membres du groupe ou de la société d'accueil, mais aussi par l'usage contrôlé de la langue. Pour l'étudiant, comprendre la langue utilisée lui facilite son intégration dans la culture de l'autre et lui permet de s'adapter de manière effective à cette nouvelle société. L'usage des codes sociaux de base et ceux de la culture va de pair avec celui de la langue qui constitue un vecteur par lequel la communication interculturelle devient importante pour l'individu car se présentant comme le dénominateur commun de la culture, de l'identité et de la langue.

Il existe dans la notion de la communication interculturelle deux concepts : celui de la communication et celui de l'interculturalité. Cette combinaison exprime les véritables enjeux propres à une situation d'interculturalité de la communication entre individus issus de deux cultures différentes.

L'interculturalité désigne une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication. Le domaine de la communication interculturelle renvoie donc principalement aux phénomènes de communication en situation de pluralisme ethnique et culturel. Ainsi, ces thèmes principalement abordés sont l'immigration, l'étranger, l'adaptation et toutes les questions liées au pluralisme.

La communication est un processus d'interprétation de signaux verbaux, paraverbaux psychologiques et culturels, dont le but est de produire des significations lors de l'interaction. On distingue le sens, comme contenu sémantique de l'énoncé, et la signification que cet énoncé contribue à produire selon le contexte et les autres signaux simultanés. Il est important de distinguer que le code linguistique n'est que l'un des

codes dont on se sert dans l'ensemble des signaux produits et interprétés lors d'une interaction.

Tout acte de communication met en relation un individu ou des individus avec d'autres et comporte un ensemble de signifié et de signifiant, contenus dans la langue utilisée. Cet acte mobilise entre autres, certaines caractéristiques propres à l'identité de l'individu qui se trouve dans la situation communicationnelle. Comme le souligne Li-piansky : « Nous communiquons aussi pour nouer des relations, pour partager des émotions et des sentiments, pour agir sur autrui, pour séduire ou pour attaquer, pour conforter notre identité ou celle des autres » (1993 : 31).

Nous développerons ci-après quelques notions liées au champ de la communication sociale afin d'éclaircir l'importance qu'elle représente dans les échanges (inter)culturels.

9.1. Les apports théoriques de la communication sociale

D'après Leimdorfer (2010), dans une communication sociale, la question fondamentale ici est le sens. Le concept objectiviste qui aborde les rapports du langage à la société essentiellement à partir des classifications, catégorisations, du vocabulaire et des représentations, est rejeté. L'étude du sens pratique était introduite par le centrage sur les interactions. Ces interactions seront à la source de développement sociologique où situation, sens, et langage prendront une importance grandissante.

9.1.1. Rapports entre langue et culture

En tant qu'anthropologue et linguiste, Sapir considère que la structure et le lexique d'une langue produisent des effets sur le mode de penser et d'appréhender le monde d'une culture particulière. L'hypothèse de Sapir et Whorf (Whorf 1953) consiste à dire que l'élaboration et la vision du monde d'une culture sont contraintes par la langue. Conséquemment, le langage est un déterminant de la perception et de l'organisation cognitive dans sa totalité. Ainsi, notre manière d'interpréter le réel serait limitée à la vision du monde que nous impose notre langue.

Selon Sapir, il existe entre les phénomènes culturels et linguistiques une parenté troublante : une langue est un produit de la vie en société. De même qu'une langue possède une grammaire, une culture s'organise selon des règles culturelles. Pour lui la langue est un des phénomènes culturels à l'intérieur de laquelle « réfléchit en substance la somme des éléments qui compose une culture donnée. Une langue fournit une matrice où l'on peut lire l'histoire culturelle du peuple qui la parle » (Sapir, 1967).

Le langage pour Sapir est « le processus communicatif par excellence dans toute société », et la culture comme un ensemble des significations qui circulent et relient, par le langage, des individus en interaction au sein d'un groupe donné.

Sapir et Whorf s'inscrivent tous les deux, dans une optique relativiste anthropologique. D'après Whorf, « Chaque langue est un vaste système de structures ... dans lequel il existe un ordonnancement culturel des formes et des catégories qui, non seulement permet à l'individu de communiquer, mais également analyse le réel, remarque ou néglige des types de relations et de phénomènes, canalise son raisonnement et jalonne peu à peu le champ de sa conscience » (Whorf, 1969 : 193)

9.1.2. Théorie de la communication selon l'école de Palo Alto

L'école de Palo Alto, pour sa part, considère que la communication englobe toutes les activités humaines. La communication apparaît alors comme « la matrice dans laquelle sont enchâssées toutes les activités humaines » (Bateson et Ruesch, 1948). Les différents aspects de la vie sociale - comme la science, l'art, les pratiques quotidiennes, le langage, les comportements, l'apprentissage - ne sont plus que des secteurs contenus dans le contenant communication. C'est donc dans la communication que se trouve l'explication de tous les comportements humains.

La communication n'est qu'un système et l'analyse ne devait pas porter sur le contenu de l'échange mais sur le système de communication qui a rendu l'échange possible. « La culture et la communication sont des termes qui représentent deux points de vue ou deux méthodes de représentation de l'interrelation humaine, structurée et régulière. Dans culture, l'accent est mis sur la structure ; dans communication, sur le processus » (Birdwhistell, Kinesic, 1967)

Les axiomes de la communication, par inspiration de la cybernétique et la théorie des systèmes, dans une interaction, considèrent que tout comportement a la valeur d'un message. Il en résulte qu'on ne peut pas ne pas communiquer. L'essence de la communication à travers une approche systémique réside dans des processus relationnels et interactionnels.

9.1.3. L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie accorde au langage une attention particulière à la conversation, prend l'individu et ses représentations comme points de départ des explications sociologiques.

Garfinkel (2007) dans sa perspective adopte l'idée qu'il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques. Il considère que les faits doivent être envisagés comme l'aboutissement de processus locaux d'interaction sociale. Le sens se réactualise à chaque fois que les individus entre en interaction sociale. L'intercompréhension est découlée de l'activité permanente des acteurs qui mettent en pratique de tous les jours un savoir pratique et un sens commun, pour la réalisation des tâches routinières. L'accomplissement pratique n'est que les représentations des acteurs qui prennent corps dans les interactions et qui sont la cause de la genèse des représentations interindividuelles, et ainsi des faits sociaux. Les communications informelles interindividuelles sont à la base de la construction des connaissances du sens commun.

L'accent est mis sur les procédés courants de la vie quotidienne auxquels nous ne prêtons parfois aucune attention, ainsi que sur les compétences des acteurs qui sont les mieux placés pour connaître les raisons qui les poussent à agir. L'acteur n'est qu'un sociologue profane capable mieux que quiconque de donner les raisons de son action et d'en comprendre le sens.

Garfinkel 1967 considère que l'acteur est source des significations. Il introduit le concept de compétence unique pour parler d'une activité en communiquant la signification. Seuls sont compétents ceux qui la pratiquent. La clé de la compréhension est la maîtrise des allants de soi comme comportement que les acteurs pratiquent naturellement sans réfléchir. L'acteur sait comment se comporter dans un groupe et organiser ses rapports avec autrui dans des groupes dont il connaît les finalités (les allants de soi, les manières

d'être, les tabous, les interdits etc.) Ainsi, il parvient à déceler les implicites et les routines.

9.1.4. L'ethnographie de la communication

L'ethnographie de la communication baptisée par Hymes (1964, 1972) et Gumperz (1972, 1982) comme une théorie de la communication en tant que système culturel. Elle se focalise autant sur les fonctions du langage que sur la structure. Ce faisant, les données authentiques feront immédiatement apparaître constamment des modèles autres que les modèles langagiers dans les interactions verbales, telles que les préverbaux et les non verbaux. D'où la nécessité de rendre compte de l'activité de la communication, dont le langage n'est qu'une composante. Pour l'ethnographie de la communication l'usage de la langue est encore plus important que sa structure, car le sens du message est toujours situé dans son contexte naturel. Il s'agit donc de combler ce vide entre grammaire et ethnographie, et de se concentrer sur le rôle de la parole dans le comportement humain. C'est ainsi qu'il est impératif d'insister sur le caractère dynamique de la communication.

Pour Hymes « L'ethnographie de la parole se soucie entre autre choses du déroulement de l'action, au cours duquel la structure et le sens naissent des rapports entre les codes et les circonstances » (Hymes, 1964 : 145). L'une des notions importantes de l'ethnographie de la communication est la compétence de la communication, qui était proposée pour contredire la compétence linguistique de Chomsky. Pour Hymes et Gumperz, communiquer ne se limite pas à connaître la langue ou le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. Les points de départ ne sont pas rattachés au code linguistique mais plutôt à l'activité de langage. Également, ils ne se rapportent pas non plus à un code (langue ou dialecte), mais à la communauté linguistique : Un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication. Hymes voit qu'il y a une interdépendance entre situation et parole à travers l'interaction verbale. Les fonctions du langage ne sont pas fixes, mais varient selon la situation. Cette variation de point de vue exige un travail de terrain et l'observation participative, afin de dégager les composantes des activités de langage d'un groupe donné.

9.1.5. Sociolinguistique interactionniste

Gumperz procède à une approche interprétative, et à travers sa théorie de la communication verbale il met en évidence « l'entrelacs complexe des conventions linguistiques, culturelle et interculturelles qui régissent les communications sociales » (Lindenfeld, 1978).

Gumperz constate le fait que toutes sortes de gens se rencontrent et communiquent en employant toutes sortes de langues et de variétés de langues, et ceci de plus en plus dans les sociétés modernes. Le choix discursif des interactants a des valeurs symboliques, et toute interaction verbale a sa propre dynamique. La conversation et l'interprétation dépendent étroitement du contexte immédiat et social. Les participants d'une conversation manifestent leurs choix personnels de conventions linguistiques, culturelles et interactionnelles. Chacun des participants donne au message, verbal ou autre, un sens qui dépend de ses présupposés socioculturels, de ses expériences et de ses valeurs.

Gumperz note que l'étude de communication interpersonnelle doit être comparative, car les stratégies discursives varient d'une société à l'autre et au sein d'une même société. En effet, tout interlocuteur dispose d'un répertoire linguistique dont le fonctionnement se rapporte à des normes sociales, et à un arsenal de stratégies discursives intimement liées à l'identité de chacun de nous.

D'après Gumperz, l'identité se forge en fonction des rapports à la société et aux groupes et réseaux dont chacun fait partie. Les interlocuteurs se servent des stratégies communicationnelles et des cadres interprétatifs variables en fonction de leurs présupposés respectifs et de leurs connaissances. Dans son approche, il fait allusion à deux notions centrales : l'inférence conversationnelle et l'indice de contextualisation. Théoriquement, l'inférence conversationnelle définit le procédé par lequel tout message est soumis à une interprétation de la part de récepteur. Cette interprétation est liée au contexte immédiat et au contexte social. Par contre, au niveau analytique, l'inférence conversationnelle désigne « tout trait de la forme linguistique qui marque la présence de présuppositions contextuelle » (Gumperz, 1982 : 131).

Gumperz évoque le terme de négociation et tente de répondre à la question suivante : Quels indices reposent sur des conventions de contextualisation plus subtiles encore que

les conventions linguistiques et les conventions sociales ? S'agit-il des éléments prosodiques, paralinguistiques, des tournures syntaxiques ou lexicales particulières, du changement de code, des niveaux de la langue, ou encore de mécanismes conversationnelle ? Comment l'interlocuteur interprète le message reçu en fonction de son identité sociale et de ses rapports avec l'émetteur ?

La stratégie d'analyse utilisée afin de dégager le sens caché du discours s'appuie sur l'interprétation que font les interactants eux-mêmes, ou ceux appartenant au même groupe ethnique. Gumperz (1971) dans ses analyses de l'activité linguistique des sujets parlants, telle qu'elle s'exerce dans des stratégies d'interaction, introduit la distinction entre interaction personnelle et interaction transactionnelle. La deuxième est de type prévisible et concerne le statut des acteurs sociaux. Pour lui, le passage d'un style à l'autre, d'une langue à l'autre ne se fera pas selon des déterminations situationnelles, mais plutôt selon le sujet abordé dans la conversation. Le processus d'interaction communicationnelle est centré sur l'auditeur qui perçoit des indices et les « transforme en stratégies de comportement appropriées » (Bloom et Gumperz 1971 : 291). Ensuite, ces stratégies sont à leur tour « transformées en symboles verbaux appropriés » (*ibid*)

Gumperz confirme que ces études n'ont pas la prétention de résoudre les problèmes sociaux par la seule analyse de communication verbale. Mais qu'il faut garder à l'esprit que « la discrimination a une dimension linguistique, et [que] l'interaction entre individus peut renforcer la distance, la différence et les stéréotypes, ou au contraire les réduire » (Bloom et Gumperz 1971 : 234).

Dans la perspective de ce chapitre dans lequel nous avons pu déterminer les principales notions servant à la mobilité.

Les dimensions culturelle et identitaire prennent tout leur sens dans la communication en devenant un enjeu de taille pour l'individu et pour la société. L'individu use de stratégies qu'il développe en fonction des situations qui se présentent, et qui lui permettent d'éviter les obstacles socioculturels et linguistiques pour s'approprier totalement les différents éléments culturels qui caractérisent son groupe ou sa société d'accueil.

A travers ce chapitre, nous étions amené à aborder des notions, en lien direct avec notre problématique, telles que la culture à travers un rappel à la fois historique et culturel ; l'identité et ces différentes dimensions. Nous avons également discuté la notion de so-

cialisation ainsi que celle d'acculturation. Afin de mieux comprendre la question de représentations sociales nous ne pouvons faire l'économie de la notion fondamentale de la communication sociale, en retraçant toute la théorie qui a entouré cette notion. Le chapitre suivant portera sur les représentations sociales.

Chapitre 4 : Les représentations sociales

*« Nous sommes entrés dans l'ère
des représentations sociales »*

Serge Moscovici (1986)

Ce chapitre représente la pièce maîtresse de notre recherche qui consiste, rappelons-le ici à mettre en avant l'évolution des représentations sociales chez les étudiants en situation de mobilité académique, le cas des étudiants koweïtiens. Rappelons aussi que notre question de départ est la suivante : quel est l'impact de la mobilité de l'étudiant koweïtien en France sur ses représentations sociales ? pour tenter de répondre à cette problématique, nous supposons que l'environnement socioculturel influence et transforme ces représentations sociales (Abric 1994). De fait, comme nous le verrons à travers ce chapitre, les comportements langagiers ainsi que les pratiques sociales de l'individu se trouvent fortement influencés.

Nous rappelons ci-dessous le contenu de nos deux hypothèses : Notre hypothèse principale est qu'une personne élabore des représentations sociales conformes aux positions qu'elle occupe dans le champ social et à la découverte de l'altérité. Ainsi, des processus d'ajustement et de réajustement des représentations sont mis en place tout au long de son expérience. Mais ces processus mêmes se trouveront face aux mécanismes complexes auxquels cette personne devra avoir recours afin de maintenir intacte son identité d'origine.

De cette hypothèse directrice découle la suivante : la personne déploie tout un arsenal de stratégies touchant ses croyances morales, culturelles, religieuses, sociales et pratiques face aux pressions de la société d'accueil.

Nous partons du principe que cette transformation prend différentes formes selon l'expérience à travers l'espace et le temps, par des changements entraînant des modifications du comportement suivant la société à laquelle la personne est confrontée.

La première grande partie de ce chapitre s'attache à dresser une revue de la littérature des représentations sociales travaillées par plusieurs spécialistes tels que Moscovici (1961), Jodelet (2003), Abric (1994), Doise (1982), Moliner (1994), Boyer (1996, 2003), Calvet (1993, 1998), Py (1986, 2004) et Yanaprasart (2003). Ensuite, nous définirons les représentations sociales et nous soulignerons ses différentes fonctions et sa dynamique. Nous aborderons, également la théorie du noyau central et les éléments périphériques ainsi que la théorie des principes organisateurs. Puis, nous mettrons en relief l'importance des représentations linguistiques essentielles à la compréhension des représentations sociales. Enfin, nous traiterons des quelques notions intimement liées aux représentations sociales : imaginaire, idéologie, attitude et stéréotype.

Au quotidien, au cours d'interactions et de communications avec l'autre, l'expression d'une opinion, d'un point de vue ou d'un avis à propos d'un objet, nous renvoie à des situations où des représentations sociales ou perceptions du monde sont mises en acte et formalisées en discours. Dans toute interaction de la vie quotidienne, les représentations sociales fonctionnent comme la mise en jeu d'interprétation, faite par des sujets, sur des objets constituant la réalité sociale. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages, cristallisées dans les conduites et les interactions verbales.

En effet, derrière un avis, une opinion, une idée, une intention, une attitude, un comportement et une action ou une réaction, en résumé, derrière toute pensée ou tout comportement, existe une représentation sociale. Si nous voulons savoir et comprendre la réalité quotidienne de l'homme de la rue et comment elle s'ordonne, il nous faut d'abord se poser la question suivante : qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Grâce aux représentations sociales, nous partageons ce monde avec les autres. Certains d'entre nous s'appuient sur d'autres que ce soit dans les convergences ou les accordances des idées, des valeurs, des visions des choses, des croyances, d'appartenance. Afin de comprendre, d'évaluer, de prendre position envers ce monde et ensuite agir pour le gérer ou l'affronter, ces accordances ou ces convergences de représentations sociales du monde s'effectuent à travers l'absorption des deux faces de la réalité sociale :

- D'une part, elles sont partagées et consensuelles entre les membres d'une société et participent aux codes communs nécessaires à la communication et

aux interactions entre ces membres. Ces représentations sociales sont le produit de cette homogénéité, qui la traduit et contribue à la produire.

- D'autre part, les représentations sont différenciées par de l'hétérogénéité sociale et la coexistence de différents groupes sociaux.

Le concept des représentations sociales est la synthèse de Moscovici d'un objet d'investigation de la psychologie sociale concernant la pensée de sens commun. Il fournit la réponse à la question : comment les individus et les groupes interagissent en société dans leur vie quotidienne ?

« L'étude de la pensée « naïve », du « sens commun » apparaît désormais essentielle. Le repérage de la « vision du monde » que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales. » (Abric, 1994 : 11).

Nous les observons à travers l'appropriation qu'en font les membres d'un groupe ou d'une société par les modalités de transformation qu'elles subissent selon les contextes sociaux et les différentes situations qui peuvent se présenter. Ces représentations sociales peuvent évoluer pour les membres du groupe ou de la société.

« *En tant qu'objet d'étude, les représentations sociales portent sur l'appropriation des savoirs et l'élaboration des connaissances, ainsi que leur diffusion et leur transformation* » (Jovchelovitch, 2006 : 213-224). Celles-ci sont liées intimement à « l'homme de la rue ». L'étude faite par Moscovici 1961 sur les connaissances de l'homme profane, s'est initiée principalement dans la comparaison des caractères et des mécanismes entre deux modes de pensée, l'un dit scientifique et l'autre relevant du sens commun (Haas, 2006). Le premier mode est pratiqué par des spécialistes et experts qui tiennent à conserver l'objectivité dans leur description de la réalité : il procède par un raisonnement logique dont on suppose que les conclusions sont valables pour tous.

Le second ne nécessite aucune formation spécialisée, il est pratiqué ordinairement dans la société par l'homme profane. Il ne parviendrait pas dans la perception de son environnement à appliquer le raisonnement logique. Il ne vise pas la validité scientifique. Ainsi il est, à l'inverse du premier, « non rationnel » et même considéré pour certains chercheurs, « biaisé ». La cause de cette considération, vient du fait que la pensée naturelle ou représentationnelle se base dans son processus de raisonnement sur une dé-

termination socio-historique, des croyances, des valeurs, des principes, d'une idéologie et de la culture d'une société, donc d'une logique appropriée et tout à fait légitimée par la Société. Cette détermination socio-historique est le mode même qui garanti aux membres d'une société, la compatibilité de la référence avec l'évidence individuelle et sociale de leur vision du monde, dans leurs communication et interactions sociales.

Moscovici résume qu'il existe « une pluralité de système cognitifs et de situations sociales entre lesquelles il y a un rapport d'adéquation » (Moscovici, 1976 : 248). L'adoption d'un mode de pensée ou d'un autre remplit une fonction adaptative aux besoins situationnels.

Nous retiendrons que cette pensée naturelle ou représentationnelle n'est pas biaisée, mais simplement qu'elle subit et suit les règles de jeu d'une société.

Les représentations sociales se situent au carrefour de la psychologie et de la sociologie. Elles sont les produits de la pensée naturelle, elles ne sont pas piégées par l'activité psychique des individus, mais à l'inverse, construites par le processus interactionnel et pratiques sociales. Sa position à l'interface de l'individu et du social est constitutive à la fois de la pensée individuelle, groupale et collective. Elles interviennent par leurs rôles comme productrices et régulatrices du psychisme humain et sont considérées comme objet élaboré par un groupe culturel particulier.

Les représentations sociales sont ainsi la forme et le contenu naturel de la pensée de l'individu, lui permettant d'interpréter sa réalité quotidienne. Elles fonctionnent de façon à ce que les individus fabriquent la réalité et lui attribuent un sens tiré de leur environnement socioculturel alimentant à leur tour un savoir social et influençant les relations et les comportements entre individus et groupes. En supposant que chacun de nous est exposé à une multitude d'informations sur des objets sociaux, les représentations sociales jouent un rôle principal pour les trier, les interpréter, se les approprier et les catégoriser selon sa forme de sens commun ou son encadrement représentationnel, afin de pouvoir, par la suite, s'en servir pour communiquer et agir en société.

Le concept des représentations sociales joue un rôle principal dans la compréhension des phénomènes sociaux par le traitement des questions appartenant aux domaines psychologiques. Vergès l'a bien souligné quand il avance l'idée selon laquelle « le concept de représentations sociales présente un grand intérêt pour les chercheurs en sciences sociales. En effet, il permet d'envisager dans le même mouvement, d'une part

les déterminations collectives et d'autre part, la liberté de choix et de création de l'acteur social » (Vergès, 1995 : 42-43). Cet intérêt à l'étude des représentations sociales se traduit par les diverses recherches de différents aspects du concept des représentations sociales. Ainsi, un nombre considérable d'études et d'articles scientifiques a utilisé ce concept dans différents champs disciplinaires telles que la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, la sociolinguistique, la psychanalyse et la sociologie, etc.

Il existe différentes approches traitant la façon dont s'élaborent les représentations sociales, chacune d'entre elles privilégiant une de ses facettes suivant des bases théoriques différentes. Nous nous référons aux travaux de Jodelet (1984) pour exposer ci-dessous les six approches traitant la formation des représentations sociales :

- 1- Une approche valorisant l'activité cognitive du sujet dans l'activité représentative. Le sujet ici est social, porteur « des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. » (Jodelet, 1984 : 69). La représentation sociale se construit lorsque le sujet est en « situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social ».
- 2- Une deuxième approche insiste sur les aspects signifiants de l'activité représentative. Le sujet est producteur de sens. À travers sa représentation s'exprime le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social. La représentation est sociale car élaborée à partir des codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. Elle est donc le reflet de cette société.
- 3- La troisième approche envisage les représentations sociales sous l'angle du discours. « Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leurs discours » (Moscovici, 1997 : 365).
- 4- Dans une quatrième approche, la pratique sociale de la personne est valorisée. Le sujet est un acteur social, la représentation qu'il produit « reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe ».
- 5- La cinquième approche, l'aspect dynamique des représentations sociales qui est souligné par le fait que se sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre différents groupes qui contribuent à la construction des représentations.

- 6- La dernière approche analyse la manifestation des représentations en postulant l'idée d'une « reproduction des schèmes de pensée socialement établis ». L'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

« Un domaine de recherche s'est constitué autour du concept [de représentations sociales] , avec des objets et un cadre théorique spécifique. Les choses se passent souvent ainsi dans la science. D'abord apparaît un concept, on dit ce qu'il est[...]. Puis on regarde comment il est fait et ce qu'il fait [...]. Mais pour voir comment il est fait et ce qu'il fait, on doit en fournir une théorie, aussi rudimentaire soit-elle » (Jodelet, 1984).

L'existence de cette variété d'approche enrichit le rôle des représentations sociales et conduit à toutes études des phénomènes sociaux, dans tous champs sociaux d'application. En effet, toutes ces approches nous offrent une multitude de possibilité et permettent de faire le pont entre elles afin d'analyser la dynamique des représentations sociales.

Dans une tentative de classer les productions scientifiques de cette notion, De Rosa (1994), s'est demandée sur la nature des représentations sociales « est-ce un concept heuristique, une construction, un paradigme, une théorie ou un simple phénomène ? ». Elle relève que la littérature du concept représentations sociales, se regroupe en trois niveaux différents :

- *Un objet d'étude* : Un ensemble de « voies du savoir » des phénomènes sociaux. Les représentations sociales présentent, décrivent et expliquent une interprétation de la réalité sociale manifestant dans les communications et les interactions sociales.
- *Une théorie* : Un ensemble de définitions conceptuelles et de procédures méthodologiques dans l'élaboration de l'étude des représentations sociales.
- *Une métathéorie* : Un ensemble de débats sur les avantages et les critiques de la théorisation des représentations sociales comparé avec d'autres modèles théoriques.

L'ensemble des chercheurs s'accordent aujourd'hui à croire que la théorie des représentations sociales « devrait permettre d'unifier l'approche de toute une série de pro-

blèmes situés à la croisée de la psychologie et des autres sciences sociales » (Jodelet, 1984 : 378).

1. L'état des savoirs sur les représentations sociales

L'état des savoirs dans les sciences humaines avant l'élaboration de la théorie des représentations sociales se situait entre deux champs opposés, soit du subjectivisme, soit de l'objectivisme, malgré les quelques tentatives relativement réussies essayant de dépasser cette dichotomie.

Les apports des champs sociaux se résument à travers la question traitant des rapports unissant sujet et objet. Nous observons que les représentations sont étudiées selon trois paradigmes théoriques. La première orientation est liée aux approches objectivistes, qui envisagent les représentations sociales comme *produits* de la réalité, comme simple perception interprétation de l'environnement physique et social. Cette pensée holistique, objectiviste est introduite par Durkheim sous forme des représentations collectives. Elles découlent de fait d'une construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1966). D'autre part, les approches subjectivistes, conçoivent les représentations comme productrices de la réalité.

Pour les ethno-méthodologues par exemple, les acteurs produisent la réalité par la mise en œuvre de leurs représentations par l'accomplissement du sens commun dans les pratiques habituelles et banales de tous les jours. Enfin, les approches dialectiques qui essayent de dépasser la dichotomie objective/subjective par des théories constructivistes. Bourdieu présente le bon exemple de ce courant, en considérant que la réalité est construite historiquement dans la durée, et reconstruite, reproduite, transformée dans les pratiques et les interactions quotidiennes. La réalité est un construit social et la sociologie de la connaissance se doit d'étudier la construction de cette réalité.

2. Entre objectivisme et subjectivisme : vers un repositionnement du concept de représentations

Entre cette dichotomie objectiviste et subjectiviste, Moscovici dans son ouvrage intitulé, *La psychanalyse, son image et son public* (1961) à travers lequel s'élabore son étude sur la transformation d'une théorie scientifique en représentations sociales a in-

trouvé le concept des représentations sociales. Spécialiste de la psychologie sociale et inspiré par la pensée Durkheimienne et par l'interactionnisme symbolique, Moscovici détourne le regard de la psychologie sociale de l'étude de la pensée naturelle qui considère que « l'individu est le siège de l'activité psychique, tandis que tout le reste, y compris le groupe, n'est que dérivé » (Moscovici, 1986 : 56) - vers les représentations collectives sous sa nouvelle forme ; les représentations sociales.

Moscovici prenait une double position : il ancrerait sa théorie dans le champ sociologique, se démarquant ainsi d'une psychologie sociale très largement dominée par son rôle psychologique, et particulièrement par ses variantes behavioristes, puis cognitives.

Le concept des représentations sociales est une réactualisation du concept représentations collectives introduit par Emile Durkheim (1898). Afin de rompre avec l'approche des représentations individuelle, Moscovici reprend la position de Durkheim envers les faits sociaux et les représentations collectives. Il affirme en 1961 que les représentations sociales sont « des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particulier (...) des théories sui generis, destinées à la découverte du réel et de son ordination (...) les représentations sociales constituent une organisation psychologique, une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre ». Il ajoute que ces représentations sociales doivent être pensées au centre des interactions sociales et des groupes selon les facteurs sociaux qui influencent sa formation et sa structure.

Son approche articule ainsi l'aspect pratique des connaissances construites en interaction. Cette connaissance, basée sur une détermination socio-historique, est considérée pratique « parce qu'adaptée et corroborée par l'action sur le monde » (Jodelet, 1989 : 62). Elle n'est pas exacte mais plutôt évidente dans sa vision du monde. Elle correspond d'une part aux déterminations socio-historiques et d'autre part, aux contextes sociaux. Ensemble, les deux vont déterminer la forme de pensée et son contenu en les structurant en mode représentationnel.

Moscovici accorde dans son travail le privilège de l'aspect social dans les activités psycho-cognitives de l'individu dans sa pensée. « L'existence d'un sujet pratique dont les activités cognitives sont à la fois motivées et conditionnées par son insertion sociale particulière, autrement dit par sa citoyenneté au sens épistémologique du terme » (Rouquette, 1996 : 6).

Il existe un glissement des facteurs socio-culturels qui déterminent l'individu vers les représentations sociales qui se réfèrent au collectif.

« L'approche des représentations sociales ne dépend pas des explications individuelles ou personnelles. Elle renvoie, au contraire, aux conditions sociales de production et de circulation des objets de pensée qui l'incarnent subséquemment une valeur ainsi qu'une position sociale » (Valence, 2010 : 13).

Nous retiendrons, de ce qui précède, que la valeur et la position sociale jouent un rôle déterminant dans les processus cognitifs par la construction des significations qui se fait par remodelage mental des objets socialement marqués. La dynamique des interactions sociales est à la base même de la fabrication des représentations sociales. Ces facteurs sociaux ensemble, valeurs, croyances, idéologie, position et interactions sociales, vont déterminer l'actualisation des représentations et en faire des instances d'interprétation de la réalité. Dubois explique que « tous processus de connaissance débouchent sur la perception de la valeur sociale des objets dans les rapports sociaux » (Dubois, 2007 : 35).

3. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Le verbe représenter vient du latin « *repraesentare* » qui signifie rendre présent. Représenter consiste « à rendre quelque chose ou quelqu'un présent sous la forme d'un substitut ou en recourant à un artifice » (Dictionnaire du trésor de la langue française). Nous tirons de cette définition que tout ce qui renvoie ou évoque un objet réel ou imaginaire relève des représentations. Ainsi, la clé de voûte est que la propriété essentielle des représentations repose sur la «Reproduction, restitution de traits fondamentaux de quelque chose ou de quelqu'un » (*ibid*).

Au sens large du terme, la représentation est une activité cognitive, sa fonction est de rendre présent à l'esprit un objet ou un événement. Mais en ajoutant l'adjectif « social » aux représentations, nous nous trouvons devant un jargon scientifique, introduit par Moscovici. C'est en ce sens, pour marquer sa différence par rapport aux autres représentations qui se trouvent à l'échelle de la subjectivité et de l'objectivité, entre ces deux tendances, que les représentations individuelles appartiennent à la psychologie, ou les représentations collectives sont propres à la sociologie.

Les représentations sociales se positionnent donc, dans l'espace sémantique et conceptuel entre ces deux extrema, les représentations individuelles et les représentations collectives. Les premières partent du principe que l'individu et ses représentations individuelles sont à la base de toute réalité sociale et correspondent à la maxime « expliquer un phénomène social, c'est toujours en faire la conséquence d'actions individuelles. » (Boudon, Bourricaud, 1985 : 287)

Les seconds, soutenus par les objectivistes se positionnent à l'opposé des premiers. Ils considèrent que la société en tant qu'entité supérieure impose sa pensée aux individus, par ces outils institutionnels. Moscovici dans sa conceptualisation des représentations sociales et ses rapports à la réalité sociale, essaie d'aller au-delà de cette dichotomie entre subjective / objective, qui est bien marquée dans la position du Durkheim.

« Durkheim interprète le résultat externe unitaire de nombreux processus psychiques subjectifs comme résultat d'un processus psychique unitaire qui se déroule dans la conscience collective objective. Les deux réalités sont différentes en ce que la seconde paraît agir de l'extérieur et de manière coercitive sur la première[...] Nous pouvons donc comprendre que Durkheim oppose vigoureusement la sociologie à la psychologie individuelle » (Moscovici ; 1988 : 132).

Moscovici qui inscrit son œuvre principale initialement dans un cadre marqué par la pensée de Durkheim, insère sa théorie des représentations sociales dans le courant de pensée qui s'intéresse aux liens entre l'individuel et le collectif. Il considère que les représentations sociales sont l'univers qui connecte ces deux modes de voir les choses, psychologique et sociologique. D'ailleurs, il a même remarqué que le père de la sociologie française, malgré sa position opposée à la doctrine de « l'individualisme méthodologique » a fait recours à des analyses psychologiques dans sa sociologie pour décrire des phénomènes sociaux.

« Quoi qu'il en soit, la psychologie apparaît comme un lubrifiant puisant de ses théories de la religion, de la cohésion sociale et de la morale » (Moscovici, 1976 : 134)

Pour sa part, Moscovici se base dans sa théorisation sur les apports conceptuels de ces deux positions et les fusionne ensemble. Sa théorie part du postulat que le caractère de la pensée profane de l'homme de la rue est soutenu par une détermination sociohisto-

rique. Ainsi, le social est à la base du mécanisme du raisonnement psychologique de l'individu et de sa vision du monde.

« Seulement voilà : si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas. Il y a bien des raisons à cela. Des raisons historiques en grande partie, c'est pourquoi il faut laisser aux historiens le soin de les découvrir. Les raisons non historiques se réduisent toutes à une seule : sa position « mixte », au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques. C'est à ce carrefour que nous avons à nous situer. La démarche a, certes, quelque chose de pédant, mais nous n'en voyons pas d'autre pour dégager de son glorieux passé un tel concept, de le réactualiser et comprendre sa spécificité » (Moscovici, 1976 : 39-40).

Le point de départ est l'idée d'abandonner cette distinction entre le sujet et l'objet, idée dérivée du behaviorisme. La théorie des représentations sociales postule « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici, 1969 : 9). Cet objet extérieur est conçu, au moins partiellement par l'individu ou le groupe, à travers leur positionnement social, croyances, valeurs, attitudes, pratiques et conception des choses. Cela veut dire que le stimulus et la réponse sont unis par leur relation de dépendance dans la perception des choses. Un objet n'existe pas en lui-même, et une vision du monde n'est pas le simple reflet de l'objet extérieur exercé par une perception faite de la part d'un sujet, mais inversement, c'est au sujet que revient l'origine de cette vision du monde.

« Le stimulus et la réponse sont indissociables : ils se forment ensemble. Une réponse n'est pas strictement une réaction à un stimulus, jusqu'à un certain point cette réponse est à l'origine du stimulus, c'est-à-dire que ce dernier est déterminé en grande partie par la réponse » (Abric, 1994 : 12).

Cette nouvelle position exclut le concept de « réalité objective » et le remplace par celui de « réalité représentée ». Cette réalité objective devient représentée du fait qu'elle est appropriée par l'individu ou le groupe, reconstituée et remodelée dans son système cognitif selon ses rapports effectifs et symboliques entretenus avec et à l'intérieur de la société. Cette réalité représentée constitue en soi la réalité même. Cela nous amène à la conception d'Abric (1994) qui souligne que les représentations sociales sont « une

vision fonctionnelle du monde » (1994 :13), entretenant un rapport de dépendance entre sujet-objet, à travers un système de référence propre à l'individu ou au groupe concerné, dans l'élaboration du sens aux conduites et pratiques sociales et à la compréhension du monde qui lui permet de s'y adapter, de s'y définir une place.

« La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques » (*ibid*).

De là, on peut déduire qu'« une représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification » (*ibid*).

Abric ajoute que : « la représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-codage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes » (*ibid*).

Nous retenons de cette définition que les représentations sociales sont un système d'interprétation de la réalité, caractérisé par son dynamisme de processus et ses composants de contenu. Ce système qui génère des significations, ne peut qu'être sociocognitif, car il se repose sur une dualité de composition. La première est liée aux processus cognitifs d'un sujet actif. La deuxième est la mise en œuvre de ces processus cognitifs dépendant directement de la détermination sociohistorique dans laquelle elles s'élaborent. Cette dimension sociale dans le processus cognitif d'un sujet actif est la base qui génère les représentations sociales.

La signification qui est une des attributions fondamentales des représentations sociales est toujours contextualisée. D'une part, par le discours qui porte dans son actualisation les représentations sociales, d'autre part, par le contexte socioculturel général auquel le sujet fait référence pour la réalité en question dans l'interaction.

En ce qui concerne le contenu, il peut être varié et composé aussi bien des opinions, des images, des croyances, des stéréotypes et des attitudes. C'est « un ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet », (Abric, 2003 :11). Cet ensemble de contenu correspond à trois dimensions propres aux représentations sociales (Moscovici, 1961) : une dimension structurale ; la signification est générée selon une organisation précise entre les éléments composants de l'ensemble du contenu des représentations sociales. Une repré-

sentation sociale « est une grille de lecture de la réalité, socialement construite, des groupes différents élaborent à leur manière cette grille, en fonction notamment de leur intérêts » (Roussiau et Bonardi, 2001 : 16).

De cette grille de lecture émerge une dimension attitudinale (évaluation de la signification et prise de position vis-à-vis de l'objet de représentation), une troisième dimension importante influence le contenu d'une représentation sociale correspondant au niveau qualitatif et quantitatif de l'information détenue par l'individu en provenance de son groupe d'appartenance à propos d'un objet donné.

Il est important de signaler qu'à cause de l'interdisciplinarité que l'étude des représentations sociales implique et la nature transdisciplinaire qui se manifestait dès les premiers travaux, nous rejoindrons Doise dans son propos concernant la difficulté de dégager une définition commune à tous les auteurs. Cette difficulté tiendrait, selon Moscovici, à sa « position « mixte » au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques » (1976 : 39).

4. Les caractéristiques des représentations sociales

Pour donner une description des rôles et des fonctions attribués aux représentations sociales, il nous semble pertinent de réfléchir et d'essayer d'apporter quelques éléments de réponse à la question suivante : Pourquoi les individus construisent-ils des représentations sociales ?

- Parce que « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations (...) Elles nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et les défendre » (Jodelet, 1989 : 47).

- Parce que « Les représentations sociales jouent plusieurs rôles au niveau individuel et social. Elle jouent le rôle d'éclairage (donner du sens à la réalité), d'intégration (incorporer les notions ou les faits nouveaux aux cadres familiers) et de partage (assurer les

sens communs en lesquels se reconnaîtra une collectivité donnée) » (Moscovici, 1994 : 26-27).

- Parce que les représentations sociales « sont indispensables dans les relations humaines, parce que si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre. Elles permettent également les actions en commun (...). Les représentations sont également importantes à l'échelon individuel. En effet, personne n'a jamais de contact direct avec la réalité. On ne peut pas assimiler de l'information si on ne dispose pas d'une sorte de représentation préalable. Les représentations sociales sont donc une condition pour que l'individu placé devant une information puisse se former sa propre représentation de la réalité » (Moscovici, 1998 : 19).

Jodelet Denis pour sa part (1984 : 371) tente de regrouper les différentes caractéristiques d'une représentation :

- *Elle est toujours représentation d'un objet*

Il n'existe pas de représentation sans objet, et sans objet il n'existe pas de représentation sociale. L'objet peut être aussi abstrait comme la folie, ou se référer à une catégorie de personne « un médecin » par exemple.

- *L'objet est en rapport avec le sujet*

La représentation est construite à partir des liens établis avec l'objet et le sujet. « Le sujet et l'objet sont en interaction et s'influencent l'un l'autre ». Moscovici a écrit qu'« il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou de groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts...se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble, indifférenciés le stimulus et la réponse. Ceci n'est pas une réaction à celui-là, mais, jusqu'à un certain point, son image » (1974).

- *Elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept*

Ce caractère imageant la représentation sociale permet la compréhension de notions abstraites. Le terme image ne signifie pas la simple reproduction de la réalité, mais renvoie plutôt à l'imaginaire social et individuel. C'est la face figurative de la représentation. La représentation sociale matérialise les concepts, pour relier les choses aux mots. Jodelet (1984) cite l'exemple donné par R. Roqueplo : « le sens commun utilise la no-

tion de poids dont il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept abstrait défini scientifiquement depuis trois siècles et qui fait partie de notre bagage scolaire et de notre culture »

- *Elle a un caractère symbolique et signifiant*

La représentation sociale possède deux faces, recto verso, l'une figurative, l'autre symbolique. Dans la figure, le sujet s'investit et symbolise l'objet en lui donnant un sens dans son interprétation.

- *Elle a un caractère constructif*

La réalité sociale est représentée, construite. La différence entre chaque personne, groupe, société est liée et renvoie à ce processus de construction sociocognitive de la réalité. Pour Abric « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte sociale et idéologique qui l'entoure » (1994 : 12).

- *Elle a un caractère autonome et créatif*

La représentation sociale influence les attitudes et les comportements. Piaget explique que sur le terrain de la perception, le sujet n'est pas le simple théâtre sur les scènes desquelles se jouent des pièces indépendantes de lui, et règle d'avance par les lois d'une équilibration physique automatique : il est l'acteur et souvent même l'auteur de ces structurations qu'il ajuste au fur et à mesure de leur déroulement. La réflexion sur les caractéristiques des représentations sociales nous oriente vers leurs différentes fonctions. Ce sera l'objet des lignes qui suivent.

5. Les fonctions des représentations sociales

L'importance des représentations sociales renvoie aussi à leur rôle dans la dynamique des relations et pratiques sociales. Cette importance nous renvoie essentiellement à l'utilité sociale de la représentation grâce à ces quatre fonctions fondamentales décrites par Abric (1994 : 15-18) comme suit :

5.1. Fonctions de savoir

Pour comprendre et expliquer la réalité nous faisons recours à notre savoir pratique au sens commun. Les représentations sociales fonctionnent comme un principe d'économie cognitive ; à chaque fois que nous nous trouvons face à un objet, l'individu procède par un processus d'interprétation qui consiste à vérifier et à identifier l'objet en le reliant à ces réserves des connaissances préexistantes. À l'exception, dans le cas d'apparition d'un élément nouveau, source d'étrangeté et parfois de malaise pour l'individu ou le groupe, les représentations sociales interviennent dans le traitement de cet objet, le remodèle et le redéfinit en l'adaptant à son univers de savoir sociocognitif préexistant afin d'y maintenir son équilibre et rendre ce savoir acquis pratiquement utile. Les représentations sociales sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie de tous les jours. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas figées, même si elles évoluent lentement.

5.2. Fonctions identitaires

Une autre fonction attribuée aux représentations, autre que comprendre et expliquer, est le fait que « Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... (Elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Mugny et Carugati, 1985 :183).

Les différents processus d'élaboration d'interprétation et de catégorisation définissent les représentations sociales de l'individu ou du groupe. Ces représentations gardent en elles la marque de l'identité personnelle et sociale de son élaborateur. Les représentations sociales sont le vecteur des opinions, jugements et de croyances, visant à assurer la pertinence et la régularité de nos liens et de nos conduites en collectivité. Cette fonction identitaire va servir comme instrument de comparaison avec l'autre, dans les rapports interindividuels et intergroupes et permettront le contrôle social exercé par la société sur ses membres dans le processus de socialisation.

5.3. Fonctions d'orientations

Les représentations sociales sont un guide pour l'action. Elles sont des systèmes d'interprétation des événements et du monde. Elles sont porteuses de sens, elles créent du lien, elles aident à communiquer, à gérer les situations affrontées et agir sur elles. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions, des comportements et des prises de position envers le monde. Les représentations sociales interviennent dans la définition de la finalité de la situation, déterminant la tâche à effectuer et le type de relations pertinentes. En d'autres termes, la façon dont l'individu se comporte dépend directement de sa perception et indépendamment de la réalité objective.

5.4. Fonctions justificatives

Elles concernent particulièrement les relations entretenues entre groupes et les représentations que chaque groupe se fait de l'autre groupe, qui justifient des actions et des prises de position et de comportements de l'un envers l'autre. Les représentations sociales légitiment la conduite et offrent l'argumentation liée à la différence sociale à travers la nécessité de prendre des décisions, d'entamer les actions qui peuvent maintenir et renforcer son rôle dans la société et la position sociale d'un groupe donné.

6. Deux théories pour l'étude des représentations

Les représentations sociales ne doivent pas être réduites à la somme des significations de chacun de ces éléments pris séparément. Au contraire, elle doit être mise à jour par les relations qui unissent ces éléments, ainsi que par leurs liens avec l'environnement social. Il est à considérer qu'en plus d'être une substance, la connaissance est un événement (Rouquette, 1994).

Il faut que les représentations sociales soient donc prises en tant que processus d'une élaboration psychologique et sociale du réel. Par l'actualisation de leur contenu, il faut approcher leur organisation et leur mode de fonctionnement pour comprendre l'appropriation des objets de la réalité sociale par les groupes.

Deux grandes orientations théoriques sont élaborées : la théorie du noyau central développée par l'école appelée « Aix-en-Provence », et la théorie des principes organisateurs développée par l'école « genevoise ».

6.1. La théorie du noyau central

Depuis Moscovici, tous les auteurs s'accordent pour dire que les représentations sociales sont définies comme un ensemble organisé constituant un système régi d'une structure et d'un contenu. Par système, nous entendons, un ensemble d'éléments interdépendants qui s'articulent et interagissent entre eux, mais également en rapport avec leur environnement. « C'est à travers sa structure cohérente que met en œuvre un groupe social donné. Une représentation se définit par deux composantes : d'une part, son organisation à travers les relations entretenues entre ses éléments constitutifs. D'autre part, la signification qui ne se réduit pas à la somme des significations de chacun de ses éléments pris isolément » (Rouquette, Rateau, 1998 : 30). Par conséquent, ces éléments prennent leurs places selon des relations d'interdépendance dans le système représentationnel dont émerge la signification.

« Les représentations sociales apparaissent comme le processus d'une élaboration psychique et sociale du réel. Il s'agit à travers l'actualisation de leur contenu d'approcher leur organisation et leur mode de fonctionnement pour comprendre l'appropriation des objets de la réalité sociale par les groupes » (Valence, 2010 : 45).

Abric (1976), pour sa part, formule l'idée que cette organisation interne d'une représentation sociale correspond à une modalité particulière, spécifique. En précisant que les éléments de la représentation sociale sont organisés selon un ordre hiérarchique autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification.

« Ainsi définie, la représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus, cet ensemble d'éléments constitutifs est organisé et structuré. L'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure. Autrement dit, les éléments constitutifs d'une représentation sont hiérarchisés, affectés d'une pondération et ils entretiennent

nent entre eux des relations qui en déterminent la signification, et la place qu'ils occupent dans le système représentationnel » (Abric, 1976 : 19).

L'idée du noyau et de centralité n'est pas neuve en psychologie sociale. On les trouve présentes chez Heidler (1927) « noyau unitaire ». Pour sa part, Moscovici (1961) les adapte pour sa recherche et introduit cette idée à propos de la genèse d'une représentation. Selon lui, cette genèse s'effectue progressivement par opérations et étapes.

« Les individus sélectionnent quelques éléments au détriment d'autres (objectivation qui permet le passage d'une théorie scientifique à un « modèle figuratif » ou « noyau figuratif »), les incorporent à leur système de normes et de valeurs. Ces éléments acquièrent ainsi un statut d'évidences et se constituent en noyau stable duquel s'organisent les autres éléments de la représentation » (Abdel-fattah, 2006 : 157).

Abric dans son propos, inspiré par le concept du noyau, tente dans sa recherche à dépasser le cadre génétique de Moscovici qui limite le noyau « figuratif » à sa fonction génératrice. Il lui assigne un rôle capital pour la signification et la cohérence de toute représentation. Ainsi, par sa méthode de recherche proposée, Abric renouvelle les recherches sur les représentations sociales et propose de les étudier autrement. Son procédé devient expérimental et fondé sur l'idée que l'individu ne réagit pas directement à la réalité mais à sa représentation, (réalité représentée). Il se fixe comme premier objectif d'étudier les relations entre comportements et représentations. Il part de l'idée que les comportements sont déterminés par les représentations que l'individu se fait de la situation, et son interprétation correspond à des normes et à des valeurs acquises et appropriées.

Abric (1994) attaque aussi le contenu et la nature des représentations, en ajoutant un second objectif à ses recherches :

« Une même variable peut générer des représentations différentes, et donc avoir pour des sujets différents des significations différentes en fonction du contexte social, idéologique et culturel dans lequel ils se trouvent ».

Cette approche structurale implique que pour rendre compte d'une représentation, il est nécessaire de repérer non seulement les éléments qui la constituent, mais aus-

si les relations qui organisent ensemble ces éléments. Dès lors, il est impératif de mener dans toute étude de représentation, des méthodes de recherche qui dégagent ces éléments constitutifs et leur organisation.

6.1.1. Le noyau central

Le noyau central est défini comme « toute représentation organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. » (Abric, 1994 : 21).

Le noyau central assure deux fonctions :

- *Une fonction génératrice*

« Il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ; » (Abric, 1994 : 22).

- *Une fonction organisatrice*

« C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation » (Abric, 1994 : 22).

Tout élément de la représentation est dépendant du noyau central et la signification est émergente des relations entretenues par ces composants. Le noyau central est donc l'élément le plus stable de la représentation, celui qui résiste aux changements contextuels auxquels il se rapporte. En effet, toute modification du noyau central entraîne une transformation radicale de la représentation.

Identifier le noyau central permet également l'identification des individus à un groupe social. « Partager la représentation, c'est donc, pour les membres d'un groupe, partager un ensemble de croyances organisées autour d'un noyau commun. En ce sens, le noyau a bien une fonction consensuelle » (Moliner, 1994 : 45), Pour Abric « c'est par lui ... que se définit l'homogénéité d'un groupe social » (1994 : 78).

L'idée importante dans la théorie de noyau central est la détermination de la signification :

« Autrement dit, la centralité d'un élément (le fait qu'un élément soit dans le noyau central de la représentation) ne peut pas être exclusivement rapporté à une dimension quantitative. Ce n'est pas parce qu'un élément est quantitativement important (ou si l'on préfère : saillant) dans la représentation qu'il est central. Ce qui importe, c'est sa dimension qualitative, c'est-à-dire le fait que cet élément donne sens à l'ensemble de la représentation » (Abric, 1994 : 73- 74).

6.1.2. Les éléments périphériques

À l'intérieur d'une représentation sociale, il y a les éléments périphériques qui se construisent et s'organisent autour du noyau central par implication. Ils sont des éléments qui sont appelés, d'une part, par le contexte situationnel, et d'autre part, déterminés par le noyau central. Ces éléments périphériques expriment des opinions, des descriptions et des croyances relatives à l'objet de la représentation et jouent un rôle de conciliateur « ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 1994 : 25). Ces éléments périphériques vont « assurer de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation » (Flament, 1989 : 209).

Flament (1989) propose de considérer les éléments périphériques comme un script. C'est-à-dire un scénario, qui a la valeur descriptive et prescriptive. Les éléments périphériques vont fournir un nombre d'informations et de règles aux individus qui vont leur permettre de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriés. Le rôle des éléments périphériques apparaît essentiel dans les fonctions qui leurs sont attribuées par les individus dans la mise en œuvre de la représentation sociale, ils sont, selon Flament (1989), au nombre de trois :

- Ils prescrivent les comportements et les prises de position : dans une situation donnée, les éléments périphériques vont informer le sujet sur ce qu'il faut faire ou dire.
- Ils attribuent aux représentations et aux conduites dans leurs actualisations un caractère de personnalisation selon le contexte et l'appropriation individuelle. Une même représentation peut donner lieu à des appartenances différentes qui correspondent à une variabilité des systèmes périphériques.

- Les éléments périphériques jouent le rôle du « garde corps », du « pare-chocs » pour le noyau central.

6.2. La théorie des principes organisateurs

La théorie des principes organisateurs est introduite par Doise (1986). Son objet est de rendre compte de la générativité des représentations sociales et de leur rôle dans le maintien des rapports sociaux (Doise, 1990). Dans cette optique, « les représentations sociales désignent des principes générateurs de prise de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans l'ensemble de rapports sociaux et organisent les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986 : 245).

Considérées dans leur contexte de production, les représentations sociales servent à réguler les rapports sociaux suivant une imbrication entre dynamique relationnelle et dynamique représentative.

La théorie des principes organisateurs, fait référence à des principes générateurs qui s'élaborent dans des cadres de références communes au groupe. Le point nodal porte sur ce qui engendre des différences dans les opinions et les pratiques et ainsi dans l'adhésion des personnes aux référents communs construits. Vu que les insertions sociales ne sont pas identiques, les individus se réfèrent différemment aux cadres partagés entre différents membres. Il s'y ajoute aussi la multiplicité des processus qui s'y traduit dans la diversité des prises de position. La théorie des principes organisateurs va chercher dans l'hétérogénéité en mettant l'accent sur les différences.

La conception de Doise part du principe que tout individu qui communique participe et s'insère dans des rapports sociaux. Ainsi, tout contexte relationnel peut s'appréhender à partir d'une dynamique interindividuelle jusqu'à une dynamique ultra-collective. Il y a un continuum allant du psychologique individuel au social groupal et sociétal.

Doise segmente ce continuum en quatre niveaux d'analyse que nous reproduisons ci-dessous :

- *Le niveau individuel* : focalise sur les processus intra-individuels en cherchant la manière dont les individus organisent leur expérience quotidienne.

- *Des relations interpersonnelles* : concernent les processus interindividuels et situationnels des interactions sociales. La situation interactionnelle prime et fournit les principes explicatifs.
- *Le niveau des appartenances et des statuts* : prend en considération l'impact des différentes positions occupées par les personnes dans les rapports intergroupes en appréhendant ainsi l'effet des rapports de statuts.
- *Le niveau idéologique des relations sociales générales* : il se réfère aux systèmes des valeurs et de croyances plus générales comme productions culturelles et idéologiques, caractéristiques d'une société ou d'un groupe.
-

Ces quatre niveaux fonctionnent ensemble. Afin de les articuler, Doise introduit la notion de « méta-système » qui va assurer la fonction de structuration de ces différents niveaux dans l'organisation sociocognitive. Le méta-système est considéré comme une instance génératrice de règles, normes ou scénarii qui interviennent à chacun des niveaux et qui sont considérés autant des « schèmes » ou « principes organisateurs » qui régissent les interactions sociales en organisant les processus symboliques qui s'y mettent en œuvre.

Entre ces deux théories malgré les points communs, il y a des différences d'un point de vue théorique mais aussi méthodologique. La théorie du noyau central s'intéresse à ce qu'il y a de consensuel dans la représentation, insistant ainsi sur le processus d'objectivation, alors que la théorie des principes organisateurs s'appuie dans son analyse sur les points de dis-similarité, donc sur le processus d'ancrage.

7. Dynamique des représentations sociales

Dérivées des représentations collectives, entités monolithiques et statiques, les représentations sociales après être ré-encadrées en psychologie sociale, prennent l'allure active et évolutive de la pensée naturelle, par une logique de fonctionnement dynamique. Elles portent l'allure de « configuration absorbante » (Rouquette 1994 : 173).

7.1. Les conditions d'émergence des représentations

- *La dispersion de l'information*

Les informations concernant l'objet de représentation sont diffusées et dispersées à travers les médias, les gens et les groupes. Les éléments d'information relatifs à l'objet doivent être connus et appropriés pour être construits en connaissance sociale. Les individus et les groupes sélectionnent les informations et les adaptent suivant des critères sociaux et non pas rationnels. Ces tâches de sélection et d'évaluation participent à des processus d'identification de l'objet de représentation.

- *La focalisation*

Les individus et les groupes se positionnent différemment vis-à-vis de l'objet suivant les intérêts qu'ils y trouvent. Chaque groupe, pour sa part, standardise l'objet en faisant une sélection de certains éléments en fonction des attentes et des normes du groupe d'appartenance. L'objet devient standardisé socialement, de sorte qu'on ne le voit que sous l'angle ou facette sélectionnée. Si par exemple nous choisissons deux groupes, il est possible que l'un des deux groupes juge certaines informations comme essentielles alors que l'autre les verra comme des détails.

- *La pression à l'inférence*

Les individus et les groupes vont développer des discours et des conduites pour le besoin de communiquer à propos de l'objet en question. Ils élaborent des théories, tirées de leurs expériences et leur vision du monde afin de combler le manque et les incertitudes. Ils procèdent d'une part, par des processus cognitifs différents tels que raccourcis, analogie, attribution causale, induction et déduction. D'autre part, l'individu et les groupes à travers la communication interindividuelle font recours à ce que pensent les autres membres du groupe. La pression à l'inférence favorise l'adhésion de l'individu aux opinions de son groupe. Cette élaboration des théories par des processus sociocognitifs va permettre l'émergence de l'objet pour établir un code commun.

7.1.1. Le mécanisme de l'émergence

Les mécanismes d'émergence et les processus jouent un rôle essentiel dans la genèse et la dynamique d'une représentation sociale. Les représentations sociales sont une problématique en constante évolution par nature qui démontre un fonctionnement dy-

namique. Il faut les concevoir comme des processus et non pas comme des contenus enfermés. Rouquette explique qu'une représentation « n'est pas un objet stable ou un système clos, mais une configuration absorbante, essentiellement dynamique, capable d'intégrer des informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations mémorisées, capables de dériver des opinions particulières d'attitudes déjà installées » (1994 : 173-174).

À partir de cette dynamique nous observons trois phases à travers lesquelles une représentation traverse sa trajectoire évolutive : une phase d'émergence ; une phase de stabilité ; et une phase de transformation ou de disparition.

Partons de la notion de noyau figuratif, Moscovici (1961), nous décrit comment la genèse d'une représentation s'effectue progressivement par étapes : d'abord, les individus sélectionnent quelques éléments, au détriment des autres, les incorporent à leur système de normes et de valeurs. Ces éléments acquièrent ainsi un statut d'évidence et se constituent en noyau stable autour duquel s'organiseront les autres éléments de la représentation.

Les représentations sociales sont à la base des mécanismes psychiques qui structurent et forment la pensée des individus et des groupes à l'aide de deux processus : le premier est l'*objectivation*, qui correspond à associer les images, les idées autour d'un même sujet. Tandis le second est l'*encrage*, qui consiste à incorporer ce schéma de pensée dans la pensée collective. Cette addition va prendre sa place parmi l'univers des opinions préexistantes, et vont ensemble de nouveau devenir un tout, nourrissant à leur tour la pensée individuelle et sociale. Ces deux mécanismes montrent d'une part, comment le social transforme une information, un événement ou un objet en représentation sociale. D'autre part, la façon dont cette représentation transforme le social.

- *L'objectivation*

L'*objectivation* consiste à rendre concret ce qui est abstrait. Moscovici écrit qu'*objectiver* « c'est résorber un excès de signification en les matérialisant... C'est aussi transplanter au niveau de l'observation ce qui n'était qu'inférence et symbole ». (1986 : 108) L'*objectivation* est le processus à travers lequel on transforme des idées en

choses. Elle se déroule en tant qu'une opération imageante et structurante, en trois étapes.

Tout d'abord, une procédure d'un double mécanisme : sélection et décontextualisation. Les informations vont être sélectionnées en fonction de l'accès qu'ont différents groupes à l'information, des représentations préexistantes, de critères culturels et normatifs qui s'accordent avec le système des valeurs en vigueur du groupe. Ainsi, certains éléments vont être abandonnés vu leur incompatibilité avec les normes et valeurs, d'autres éléments sont sélectionnés et adaptés, c'est-à-dire détachés et décontextualisés de leur source principale, ils acquièrent une existence propre. Ces informations déformées deviennent alors la propriété du sujet et n'appartiennent plus à la source dont elles sont issues.

Les éléments sélectionnés sont ensuite dans une deuxième étape, réorganisés pour former une structure imageante ou un schéma figuratif. Il est considéré comme le noyau essentiel de la représentation. D'une part, il est constitué d'un agencement de condensation des éléments d'information, et d'autre part d'une omission des aspects les plus conflictuels. Les différents éléments dans l'élaboration d'une représentation vont être organisés et intégrés en une élaboration saisissable, imagée et cohérente, permettant de concrétiser une entité abstraite.

Enfin Les représentations sociales passent à la phase de naturalisation. Les représentations sont considérées comme une médiation entre concret et perception, entre l'extérieur et l'intérieur, entre la perception et la cognition. L'objectivation à travers son processus, rend le concept et la perception interchangeable « ainsi l'objet du concept peut être pris pour objet d'une perception, et le contenu du concept être perçu » (Moscovici, 1976 : 55). Autrement dit, l'individu ou le groupe se réfère aux représentations des objets comme si elles étaient des choses. Inversement, ces choses abstraites lorsqu'elles sont représentées acquièrent un statut d'objet réel.

Le noyau figuratif est, par nature, le fondement de l'organisation d'une représentation sociale, il fournit un cadre d'interprétation et catégorise dorénavant des nouvelles informations et servira dans un deuxième temps à l'ancrage « les autres éléments de la représentations vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif » (Abric, 1994 : 21).

- *L'ancrage*

Le second processus désigne les modalités d'insertion de la représentation dans le social. L'ancrage procède par l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant. Il s'agit ici du rapport entre système de représentation préexistant et la nouveauté à laquelle l'individu ou le groupe est confronté. Ce rapport selon Moscovici est à la source de ce qu'il appelle « polyphasie cognitive » des représentations.

Ce phénomène est en quelque sorte le caractère créateur, inédit de la représentation qui absorbe de la nouveauté. En intégrant une nouveauté à la pensée préexistante, la représentation la transforme et elle se transforme. De son côté, la nouveauté va donner dans l'ancrage ses propres points de repère à des cadres de pensées préalables. C'est précisément le processus de catégorisation qui joue ici un rôle crucial dans cette dynamique. Ainsi, l'ancrage met en évidence un mécanisme de rapprochement entre le nouveau et le déjà connu, en produisant un mode de classement en fonction de leurs ressemblances, dissemblances. « Le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière » (Jodelet, 1984 : 376).

Par l'ancrage, la représentation se constitue en système de signification. Il existe un réseau de signification attribué à l'objet affronté, mais qui découlent parfois du système de valeur prégnant dans la société et ses différents groupes. Par opposition à certaines normes sociales ou à des courants de pensée idéologiques, religieux et philosophique. Cet objet pourra exprimer une relation existante entre des groupes sociaux, incarner un système de valeurs ou marquer les oppositions entre différentes cultures. L'objet, repéré comme fait social est situé et évalué, s'est donc vu conférer des significations particulières.

7.1.2. La transformation des représentations sociales

7.1.2.1 Les trois modes de changement

Comment expliquons-nous l'évolution des représentations sociales qui vont de pair avec l'évolution d'une société ?

La société est toujours en état de dynamique. Lorsque nous parlons d'une société, nous parlons des interactions entre individus et entre groupes à tous les niveaux,

économique, politique, social etc. qui entraîne un changement sociétal, donc un effort d'adaptation des représentations sociales est inévitable. Cet effort de réajustement prend plusieurs formes :

Une remise en question de représentations existantes : quand la nouveauté ou le changement entrent en contradiction avec des croyances anciennes. Elles peuvent être considérées :

- *Faibles ou résistantes* lorsque la contradiction entre en rapport avec des éléments périphériques. Cette contradiction va répercuter sur les éléments généraux (périphériques), et nécessite un réajustement de la structure en rapport avec le noyau même de la représentation sociale.
- *Fortes ou brutales* lorsque la contradiction porte sur le noyau central. Cette contradiction va concerner l'ensemble des membres du groupe social, évidemment, après le temps nécessaire à sa propagation et à son dépassement des mécanismes de défense mentionnés plus haut.
- *Progressives* à travers l'enrichissement ou la simplification d'une représentation par l'adjonction d'un thème nouveau ou la disparition d'un thème devenu inutile.

7.1.2.2. Les trois états de représentations sociales

Les représentations sociales peuvent se trouver à l'un des trois états suivants :

- *Dormant*, c'est-à-dire « présent et disponible dans le champ représentationnel mais mis en sommeil par l'absence de pratique ».
- *Actif*, c'est-à-dire « rendus dynamiques au niveau de la représentation par la mise en œuvre des pratiques nouvelles ».
- *Eveillé*, c'est-à-dire « activés, mais à un degré moindre, chez les sujets qui ne mettent pas en œuvre les pratiques nouvelles, mais qui sont tout à fait d'accord pour qu'elles le soient, et qui ne le font pas, dans la plupart des cas faute de temps ».

La dynamique « naturelle » des représentations sociales est une lente évolution basée sur le rythme des évolutions de la société. Certaines croyances peuvent exister dans

l'esprit sans qu'elles soient activées à cause de l'absence de facteurs stimulants. L'apparition d'une nouveauté ou d'un changement comme facteur stimulant n'est pas nécessairement contradictoire avec des anciennes croyances. L'adaptation au changement ne remet pas en cause le noyau des représentations sociales. Parfois les éléments nouveaux réactivent les anciennes croyances (en sommeil). L'apparition d'une nouveauté peut conduire à une transformation douce de la représentation sociale spécialement lorsqu'elle n'entre pas en contradiction avec le noyau central et se rapporte aux composants périphériques de celle-ci. Mais si la nouveauté ou le changement entre en contradiction avec le noyau central d'une représentation sociale, ils peuvent avoir des conséquences lourdes et un changement permanent de celle-ci.

La question que nous nous posons maintenant est de savoir comment se manifestent les représentations sociales dans la production langagière ?

8. Les représentations linguistiques

La sociolinguistique n'a pas cessé de s'intéresser aux représentations sociales en les plaçant au centre de ses recherches. En effet, le travail sur les représentations sociales ne semble pas facile car le phénomène représentationnel recouvre un champ très vaste qui englobe les représentations linguistiques, langagières ou sociolinguistiques, discours sur les différentes langues, rapports subjectifs à la langue, attitudes linguistiques normes subjectives, jugements sur les langues, imaginaire linguistique etc. Une terminologie très variée provenant d'un certain positionnement du chercheur, de sa formation, de ces affinités scientifiques, d'une certaine tentative de se démarquer.

Les termes « représentation sociale » et « représentation linguistique » renvoient à deux conceptions différentes : la première renvoie à son caractère social alors que la seconde, renvoie à une spécification de ce qu'est le fondement des représentations sociales, et à une indication sur le terme même de représentation correspondant à une réalité autre que celle définie dans le cadre de la psychologie sociale.

Dans une première direction, les gens se font toujours une idée d'un objet social. Cette idée influence les rapports qu'ils entretiennent avec cet objet. Et parce que « le langage représente un certain type d'institution sociale » (Perrot, 1953 : 116), il n'échappe pas à cette règle : les gens s'en font une idée. Le langage est un objet des représentations so-

ciales, les idées et les croyances qui l'entourent ont des conséquences sur les individus. « Les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre » (Castellotti et Moore, 2002 : 6). Nous parlons ici des représentations à propos de la langue, des images perçues par les gens à l'égard de leur langue et des langues des autres afin d'illustrer l'attitude et le contenu des représentations. Ainsi, Calvet (1998 : 17), explique que « du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence ». Du côté de Pétard (1999), il nous explique que « la façon dont les locuteurs pensent leurs usages » implique des fonctions de savoir et d'orientation de la représentation. D'une part, elle permet de comprendre et d'expliquer la réalité en intégrant celle-ci dans un cadre qui soit en cohérence avec les normes et les valeurs du groupe, et d'autre part, d'orienter leurs comportements et les pratiques dans ce même cadre commun. « La façon dont les locuteurs se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence », elle renvoie à la fonction identitaire, « les représentations sociales concourent à définir l'identité d'un groupe et rendent possible le maintien de sa spécificité. Elles permettent ainsi de situer les individus et les groupes dans le champ social » (Pétard, 1999 : 166). Enfin, « la façon dont les locuteurs se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages », fait référence à la fonction justificative entre représentation, comportements et pratiques, en expliquant le choix de conduite au détriment d'une autre.

Moore (2004 : 9) définit les représentations linguistiques comme « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues ». L'apport des études relatives à la représentation linguistique touche l'identité et le positionnement des acteurs à l'égard de l'étrangéité.

Le fait de considérer les représentations linguistiques comme des représentations sociales de la langue domine les différentes approches de la sociolinguistique. Ici, les représentations linguistiques appartiennent au domaine des représentations sociales. S'il existe donc un rapport de hiérarchie entre une représentation sociale et une représentation linguistique, le qualificatif de « linguistique » provient alors du seul objet de la re-

présentation, qui est la langue, tandis que le qualificatif de « social » permet d'englober l'ensemble des objets de représentations collectives (Canut, 1998 : 42).

Cependant, l'expression représentation linguistique peut également se dessiner comme une manifestation linguistique d'une représentation sociale. C'est-à-dire, qu'il ne s'agit plus ici d'une représentation de la langue, mais d'une représentation dans la langue. La langue ne constitue plus, dès lors, l'objet de la représentation, mais son vecteur d'expression. Cette double acception est placée dans une relation de complémentarité. « En effet, une représentation sociale de l'objet langue peut être véhiculé, tout comme d'autres types de représentations sociales, par une manifestation linguistique de la représentation » (Canut, 1998 : 43).

Le discours comme forme s'élaborant de façon interactive constitue le lieu de rencontre entre représentation sociale de la langue et la manifestation linguistique de la représentation sociale. La nature de la représentation de la langue n'est accessible que par la forme linguistique de la représentation. C'est un rapport entre l'objet et l'outil d'expression.

L'interaction verbale est l'espace au sein duquel s'élaborent simultanément les représentations linguistiques, les représentations sociales, le sujet et le social. L'importance ici, est le processus linguistique d'émergence de la représentation sociale dans le champ discursif. Une représentation linguistique s'élabore et s'organise de façon cohérente autour d'un principe commun qui apparaît dans le caractère fondamentalement interactif de la représentation sociale.

Une représentation linguistique renvoie à un ensemble de connaissances socialement partagées et élaborées relatives à la langue. Ce partage est impératif pour que le groupe concerné puisse établir une communication. La communication s'apparente à un processus interactif d'actions conjointement construites (Vion, 1992) d'une part, et d'action mutuelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990) d'autre part. Les individus en situation de communication s'influencent les uns les autres, et agissent ensemble sur la réalité engagée dans la communication. Selon Winkin, « la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence... En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme un musicien fait partie de l'orchestre. Mais, dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef, ni partition. Cha-

cun joue en s'accordant sur l'autre » (1981 : 7-8). La communication englobe dès lors les interactions. Les inter-actants participent dans le déroulement de l'interaction à une négociation constante relative à leur statut, leur face, leur implication, les savoirs partagés, le sens des unités mises en circulation, les objectifs visés, etc.

La conceptualisation de la communication comme interaction, privilégie l'intersubjectivité. Si l'interaction constitue un espace de co-actions au travers desquelles les individus se définissent mutuellement comme partenaires, agissent les uns sur les autres, et co-construisent une réalité commune, elle renvoie en effet à l'élaboration du social. Cette construction s'exprime à travers le maintien des relations sociales. Selon l'école de Palo Alto, toute communication porte sur un contenu et établit une relation. L'échange nécessite une négociation d'acceptation mutuelle de chaque inter-actant selon leurs positions respectives et leur volonté commune de coopération. Flahaut dit qu'« il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice » (1978 : 58). L'interaction contribue ainsi à la construction de la personnalité des interlocuteurs.

L'ethnométhodologie pour sa part prend dans ses propos, la construction de la réalité commune au travers de l'interaction. Elle s'apparente avec la phénoménologie sociale de Schütz qui s'attache à décrire le caractère routinier des actes quotidiens tels qu'ils sont réalisés par les individus. Cette routine prend racine dans des procédures d'interprétation, parmi lesquelles celle de l'idéalisation : les acteurs ont la possibilité d'interagir et d'échanger des significations sans qu'ils aient au préalable à évaluer l'adéquation des démarches établies dans la gestion des activités quotidiennes, où le sens est associé au mot. Ce processus d'idéalisation partagée par des savoirs communs repose sur un double mécanisme : l'interchangeabilité des points de vue, et la conformité des systèmes de pertinences. Cette capacité d'interprétation commune permet aux inter-actants de gérer leurs échanges quotidiens partants du postulat qu'ils partagent une même réalité. Garfinkel (1967) définit l'ethno-méthode comme étant un savoir de sens commun permettant aux acteurs de réaliser au mieux les différents actes auxquels ils doivent faire face dans leur vie quotidienne. Le sujet n'est pas soumis à l'ordre social, mais participe quotidiennement à ce que signifie cet ordre. L'interaction verbale devient dès lors un outil fondamental du social. Elle permet aux inter-actants non seulement de reproduire un système préétabli - à ce propos Garfinkel ne nie pas l'idée de la réalité objective - mais aussi de le réinventer de façon permanente.

Le sens commun ou le savoir banale se construit à travers l'espace donné par l'interaction sociale. On trouve que le sens, tel qu'il est transmis par les acteurs, s'y construit, et ce, dans sa double acceptation : sens donné à la situation dans laquelle sont placés les inter-actants, et sens du message véhiculé dans le cadre de cette situation. Cependant, le fait de s'accorder sur un sens commun, signifie que l'on partage les mêmes présupposés culturels, ainsi, « en s'entendant sur la situation qui est la leur, les participants à l'interaction sont tributaires d'une tradition culturelle dont ils tirent parti tout en la renouvelant : en coordonnant leurs actions par la reconnaissance intersubjective de prétentions à la validité susceptible d'être critiquées, les participants à l'interaction s'appuient sur leur appartenance à des groupes sociaux, tout en y renforçant leur intégration » (Habermas, 1987 : 435).

L'unicité de l'interaction est garantie par la spécificité de la situation, d'adaptation des rôles nouveaux, et donc des rapports de places dynamiques. Cependant, ce caractère unique de toute interaction résulte de la reproduction de significations préétablies, et participe en cela à la reproduction et à la modification éventuelle des valeurs culturelles dont les acteurs ont hérité et qu'ils transmettent à leur tour par voie de conséquences, à la reproduction et à la justification de l'ordre social. Habermas souligne que « du point de vue fonctionnel de l'intercompréhension, l'activité communicationnelle sert à transmettre et à renouveler le savoir culturel : du point de vue de la coordination de l'action, elle remplit les fonctions de l'intégration sociale et de la création de solidarité ; du point de vue de la socialisation, enfin, l'activité communicationnelle a pour fonction de former des identités personnelles. (...) À ces processus de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation, correspondent des composantes structurelles du monde vécu : la culture, la société et la personne ». (1987 : 435).

L'interaction verbale représente un espace au sein duquel les individus réinventent quotidiennement les valeurs de leur culture et l'ordre social dans lequel ils tendent à évoluer, elle constitue également l'espace au sein duquel se développent et se produisent les représentations sociales, qui à leur tour, autorisent les individus à s'assurer une maîtrise de l'environnement, culturel et social. La fonctionnalité d'une représentation renvoie, ici donc, aux trois aspects interdépendants définis comme caractérisant cette notion : leur élaboration dans et par la communication (Trognon et Larrue, 1988), la construction et la reconstruction de la réalité (Jodelet, 1989), l'intégration et la maîtrise des acteurs quant à leur environnement (Abric, 1994).

Pour Py, « le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (2004 : 6). De plus, Gajo insiste sur le fait que « la représentation comme une production ou une construction liée à des enjeux langagiers contingents » (1997 : 9). L'accent est mis ici sur le processus linguistique d'émergence de la représentation dans le champ discursif.

9. Des notions imprégnées par la représentation

Dans son ouvrage intitulé *De l'autre côté du discours, recherches sur les représentations communautaires*, Boyer (2003) recontextualise différentes notions liées à la représentation. Il utilise le terme de « notions associées » pour évoquer les différents types au sein desquels on retrouve la manifestation et la dynamique des représentations auprès des groupes organisés en « communauté ». La notion de représentation regroupe plusieurs composantes qui sont en liens interdépendants et sont repérées sous diverses appellations usuelles (mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, attitudes, préjugés, mythes, idéologies, stéréotypes) qui se manifestent dans la communication sociale sous le mode de l'allusion mais aussi de manière spectaculaire durant des périodes d'effervescence communautaire comme les matchs de foot, les fêtes nationales. L'imaginaire englobe ainsi l'ensemble des représentations sociales qui se déclinent en images stéréotypées qui influencent les attitudes et les opinions des individus.

L'imaginaire communautaire est considéré comme une supra-structure qui est composée de l'ensemble des représentations d'une société (Boyer, 2003 : 16). Cette supra-structure qu'est l'imaginaire se décline en sous supra-structure formée par l'ensemble des représentations qui sont elles-mêmes composées en sous-groupes interconnectés.

9.1. Imaginaire

L'expression « imaginaire social », désigne l'ensemble des représentations imaginaires propres à un groupe social. On suppose que cet ensemble, générateur de significations, participe aux pratiques sociales, à la vie commune : ce sont ces liens, ces implications du symbolique dans les pratiques qui retiennent particulièrement l'attention des analystes du social.

La question à se poser est comment se fait-il qu'il y ait une telle cohérence entre, d'un côté, l'ordre social (les règles, les représentations sociales, les religions) et de l'autre, les motivations et conduites des individus ?

La réponse se trouve dans la force de l'imaginaire. La société s'érige par la création d'imaginaires sociaux, qui relient les hommes et donnent sens à leur action. Par exemple, la religion, les idéologies fournissent des croyances communes qui structurent le lien social.

Représenter quelque chose ne signifie pas simplement le conceptualiser. La représentation c'est la façon par laquelle la pensée se manifeste, c'est la conséquence de la création imaginaire. Ce sont les figures, les formes et les images à partir desquelles il est possible de parler de quelque chose. L'imaginaire crée des images qui sont traduites sous forme de représentations, qui sont inscrites dans le social et ont un contenu historique. Cela signifie que les représentations racontent l'histoire de l'individu de la façon dont il pense et construit le social.

Les représentations sont des conséquences de l'imaginaire créatif. Elles prennent forme à mesure que l'individu parle et fait le social. La représentation sociale peut être considérée comme une relation de symbolisation, qui permet à la représentation d'apparaître, et d'interprétation qui lui confère sa signification. En raison de cet enchaînement de signifiants et de signifiés, de connexions et de conséquences, la notion acquiert un statut de réalités concrètes, utilisées dans les actions sur le monde et sur les autres. Dans ce sens, la représentation est une construction et une expression du sujet qui est présente dans le rationnel. Le rationnel est la partie dominée de l'imaginaire dont les symboles sont articulés en fonction d'un système de significations qui vont configurer les institutions, la forme de pouvoir et de domination, les luttes et la violence.

L'imaginaire est la superstructure représentationnelle qui se compose en sous superstructures. Selon Boyer : « l'ensemble de ces représentations constituent un imaginaire communautaire (ou ethno-socioculturel). On peut du reste concevoir un pluriel car il n'est pas interdit de considérer que la superstructure représentationnelle baptisée ici imaginaire communautaire peut se décliner en sous superstructures : on parlera alors d'imaginaire de l'art, d'imaginaire de la justice, d'imaginaire de l'éducation, ou imaginaire de l'activité linguistique » (Boyer, 2003 : 16).

L'imaginaire linguistique porte sur les langues. Cet imaginaire des langues est en rapport avec des phénomènes linguistiques par appréciation, description, évaluation et jugement qui se font grâce à la possibilité de se mettre à distance. L'étude de l'imaginaire linguistique se fait par analyse des paroles des sujets qui nous permet d'en dégager les productions langagières des sujets parlants et leurs évaluations. C'est-à-dire les attitudes et les représentations en face de leurs parlars et ceux des autres afin de comprendre et de dégager les causalités internes et externes à la langue telles que socio-psychologiques et situationnelles ou communicationnelles qui interviennent dans l'imaginaire et ainsi de suite sur l'apprentissage d'une langue.

9.2. Idéologie

La notion de représentation est intimement associée à l'idéologie, parce que selon Mannoni nous pouvons « considérer la représentation et l'idéologie sous l'angle de la similitude de nature, les différences n'étant que de la partie au tout et de l'élément à la structure d'ensemble à laquelle il appartient. En effet (...) de quoi une idéologie peut être constituée sinon d'un système (réseau) de représentations en interconnexion » (Mannoni, 1998 : 54).

L'idéologie est une supra-structure d'un ensemble des représentations sociales. C'est-à-dire qu'un groupe avec une certaine idéologie sous l'influence de son poids, circule les mêmes représentations sociales grâce à un réseau de rapport symbolique commun avec l'objet en question.

L'idéologie linguistique est liée intimement à l'identité et aux attitudes et comportements linguistiques des sujets parlants. Elle influence l'aménagement linguistique du pays. L'aménagement linguistique puriste peut exiger de l'autre de se conformer aux parlars des indigènes. Il se résume par la mise en place des politiques d'apprentissage d'assimilation/intégration des étrangers. L'insécurité linguistique est un des traits les plus apparents chez un non natif de la langue.

9.3. Attitudes

La notion de représentation et celle d'attitude sont toutes deux empruntées à la psychologie sociale. Elles présentent de nombreux points communs et sont parfois utilisées

l'une à la place de l'autre. Les deux se complètent et se rencontrent, toutefois, elles se distinguent aussi sans pour autant se contredire.

L'attitude est définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : comme le dit Kolde (1981) « une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Lüdi et Py, 1986 : 97). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances et de connaissances sur l'objet. Ces croyances sont motivées par des informations objectives, comme elles peuvent être basées sur des préjugés ou des stéréotypes. D'après Kolde « Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent » (Lüdi et Py, 1986 : 97).

Boyer précise que si nous voulons situer la notion d'attitude au sein du paradigme représentationnel, nous pouvons la considérer comme « une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations » (Rouquette et Rateau, 1998 : 22).

9.4. Stéréotypes

D'après Tajfel « le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (étranger) dans sa différence ». (Tajfel, 1981 : 115). Le stéréotype notifie ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. L'importance n'est pas de savoir si le stéréotype est vrai ou faux mais de savoir reconnaître le stéréotype tel qu'il est, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné et dans la manière dont il affecte les relations entre groupes.

Le stéréotype à la différence d'une représentation, si l'on fait référence à la théorie du noyau central et des éléments périphériques, est une forme de représentation figée dérivée d'une fusion entre les deux composantes d'une représentation. À partir de laquelle un processus de figement inhérent à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et à une stabilité de contenus rassurantes pour les membres du groupe concerné. (Boyer, 2003). Selon

Boyer « il s'agit d'une représentation ayant une structure sociocognitive particulière, issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (Boyer, 2003 : 43).

Les stéréotypes se manifestent sous forme de clichés langagiers, de formules toutes faites. Ils sont selon la plus part des auteurs (Lippmann, 1994, Bardin, 1980), la simplification exagérée (Perrefort, 1996).

L'emploi des stéréotypes est fortement normé. Ils font partie de notre savoir socioculturel inconscient qui structure nos échanges. Donc une connaissance des stéréotypes de l'autre est indispensable pour l'intercompréhension et pour saisir la cohésion des énoncés.

Dans le contact d'individus de culture différente, le savoir socioculturel propre à un groupe perd son utilité. Les stéréotypes perdent leur efficacité parce qu'il est difficile de les faire passer, de les décoder par l'autre. En effet, L'autre ne possède pas le répertoire culturel qui permet d'établir des relations référentielles. L'étudiant dans une situation de communication exolingue partielle perd l'orientation.

Les stéréotypes sont des marqueurs d'identité pour Soi et altérité. Ils aident à mettre de l'ordre dans les données de l'altérité. L'insécurité linguistique et sociale dans une communication exolingue est idéalisée par la reprise à son compte, des stéréotypes circulant dans sa culture d'origine au sujet de l'Altérité.

Perrefort définit le stéréotype en précisant que « l'activité langagière contribue de manière décisive à la construction de la réalité et à la constitution identitaire, (Berger et Luckmann, 1996). Dans ce sens, le stéréotype est une construction discursive, un objet de discours qui remplit certaines fonctions dans les interactions. Il est actualisé et géré interactivement et contribue à définir le contexte » (1996 : 143).

Dans des rencontres interculturelles le stéréotype participe comme élément opératoire dans les opérations interprétatives et les catégorisations identitaires. Il fait une figure de symbole à valeur identitaire. À partir duquel on identifie et s'identifie.

Si nous reprenons en compte les quatre niveaux classiques établis et proposés par Doise (1982) dans le chapitre III de ce document :

- Le premier niveau est constitué par les processus intra-individuels.

- Le deuxième niveau "inter-individuel" s'intéresse davantage aux processus individuels qui prennent en compte le contexte
- Le troisième niveau : "positionnel", met en évidence l'importance de la position sociale. (préalable à l'interaction) qui influence les rapports individuels.
- Le quatrième niveau est constitué par des « idéologies, des systèmes de valeurs et de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes qui doivent justifier et maintenir un ordre établi de rapports sociaux » (1982 :33)

Les différentes notions telles que imaginaire, idéologie, attitude et stéréotype peuvent être introduites dans ce modèle qui lie le collectif et l'individuel, le subjectif et l'objectif et englobe la culture, l'individu par les représentations sociales.

*Chapitre 5 : Méthodologie et synthèse
des profils*

Afin de poser le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, nous proposons de rappeler dans les lignes qui suivent les objectifs et les hypothèses de cette entreprise. Notre enquête s'inscrit, comme nous l'avons évoqué dans la partie introductive de ce document, dans le champ sociolinguistique qui consiste à s'interroger sur les faits langagiers comme usages et représentations. Il faut alors se donner les moyens et les outils de mettre en place une démarche méthodologique qui la justifie. Ainsi, en concordance avec notre fil conducteur de départ et nos hypothèses déjà formulées dans le quatrième chapitre (voir page 139), l'objet principal de notre recherche est de décrire les représentations sociales et d'examiner leur dynamique, leur changement ou leur résistance face aux facteurs d'ordre socioculturel et linguistique, et qui se développent dans le processus d'acculturation de l'étudiant koweïtien à travers sa mobilité académique et son séjour dans le pays d'accueil.

Notre recherche consiste donc à mettre en évidence l'évolution de ces représentations sociales. Nous rappelons que l'environnement socioculturel en France est l'élément principal qui influence et transforme les représentations sociales des étudiants koweïtiens. Par conséquent, leurs conduites et leurs communications changent. Ce travail nous permettra de pointer l'impact de l'environnement sur la vision du monde des individus étudiés. Également, nous tenterons de démontrer leur influence sur leurs comportements et leurs interactions sociales. Et enfin, ces éléments nous permettront de constater les effets de l'évolution de ces représentations sociales sur la construction identitaire du sujet.

Vu leur statut en tant qu'étudiants étrangers dans le pays d'accueil, nous avons formulé l'hypothèse que ces étudiants élaborent des représentations conformes aux positions qu'ils occupent dans le champ social et à la découverte de l'altérité. Ainsi, des processus d'ajustement et de réajustement des représentations sont mis en place tout au long de leur expérience de mobilité académique. Mais ces processus mêmes se trouveront face aux mécanismes de défense auxquels ces étudiants devront avoir recours afin de maintenir intacte leur identité d'origine. Nous avons formulé notre deuxième hypothèse qui prend la forme suivante : les étudiants koweïtiens déploient tout un arsenal de stra-

tégies touchant leurs croyances morales, culturelles, religieuses, sociales et pratiques face aux pressions conformistes de la société d'accueil.

Nous analyserons les facteurs de transformation des représentations sociolinguistiques durant leur séjour en France. Il est évident que les étudiants ayant participé à notre enquête sont porteurs d'une culture d'origine, et qu'ils véhiculent des représentations différentes, positives ou négatives, sur le « Monde Français ». Ces changements sollicitent l'adoption de différentes stratégies ; stratégie d'adaptation, d'appropriation ou de résistance ; pour mieux s'intégrer dans la société française.

Nous sommes dans une logique de découverte, d'exploration, de compréhension. Celle-ci nécessite une vérification de nos hypothèses au moyen de l'enquête réalisée qui nous permettra d'examiner l'opinion et l'expérience des témoins ayant choisi la France comme destination d'études.

Ce chapitre se présentera comme suit : d'abord, nous donnerons une description de l'approche qualitative adoptée et justifierons ce choix pour notre étude de terrain. Ensuite, nous présenterons notre outil de recueil de données à savoir l'entretien semi-directif. Puis, nous exposerons le protocole de l'enquête, comme le choix de la langue des entretiens, le rôle de l'observateur, les qualités de l'enquêteur en tant que membre du village, la méthode d'analyse et la population cible. Ce chapitre se terminera par une présentation des témoins et une synthèse des leurs profils.

1. L'étude de terrain

D'après Gaston Bachelard (1938) « le fait est conquis, construit et constaté ». Cela signifie que le fait social est « conquis » contre la force des préjugés du sens commun ; « construit » par un cadre de pensée théorique, hypothétique ; « constaté » par une démarche de vérification qui est la preuve scientifique.

Le travail de terrain nécessite donc avant tout de se méfier de l'illusion de l'évidence. Cette évidence vient du fait que nous avons tous des idées à l'égard de quelque chose, ces idées viennent de préjugés, de croyances et de représentations qui identifient et légitiment la réalité, donc, en tant que chercheur, une rupture intentionnelle avec notre sens

commun est indispensable. Nous dirons même, il faut défier notre illusion par la conquête de l'objectivité des phénomènes étudiés.

Nous avons commencé notre étude de terrain en nous posant un certain nombre de questions : quelles sont les démarches à entreprendre ? Quelle sera la méthode la plus appropriée à notre étude ? Les conclusions n'étaient qu'une ébauche structurée et conceptuelle de notre démarche de travail. Tout au long de cette réflexion, des va et vient étaient nécessaires entre les différentes étapes de conceptualisation, de déroulement sur le terrain, d'élaboration du corpus, ou encore de rédaction. Une implication impérieuse était indispensable pour assurer la cohésion nécessaire à la réalisation de cette enquête. Sauf que la réalité du terrain est tout autre que les méthodologies enseignées. Cette réalisation n'était pas donnée mais construite et subjective à nous. Elle demande un savoir et une capacité de mettre en pratique le savoir théorique acquis. Ceci nécessite, au premier abord, l'organisation et la structuration de notre démarche de travail. Brasseur (2005) décrit cette situation en soulignant que :

« La pratique de l'enquête ne s'apprend pas dans les livres. Les bons conseils et tous les discours (...) ne remplacent pas la relation unique, qui s'établit entre enquêteur et informateur. (...) Il est très vite évident que la méthode suivie par les enquêteurs est souvent personnelle, spécifique, sans doute rendue nécessaire par les conditions de l'époque et des lieux » (Brasseur, 2005 : 67-69).

Partant, cette étape de structuration de notre démarche méthodologique et du passage de la théorie à la réalité du terrain nous alène à choisir l'approche à adopter pour l'étude de l'évolution des représentations sociales relatives à notre public. Ainsi, notre travail se compose de trois étapes complémentaires :

- L'organigramme de travail : la démarche méthodologique adaptée à la réalisation de l'enquête.
- Le descriptif du déroulement effectué sur le terrain et les difficultés rencontrées.
- Le traitement du corpus qui décrit sa constitution et ses difficultés, conduisant aux conclusions de l'enquête.

1.1. Le choix d'une approche qualitative

Il nous semble important d'expliquer ici les raisons de ce choix. Il existe une pluralité de méthodes et d'enquêtes de terrain, qui se regroupent selon deux grandes approches : quantitative et qualitative. L'approche quantitative fait la rupture avec le sens commun pour accorder aux données obtenues une mesure statistique par chiffrage ou pourcentage afin d'évaluer et d'apprécier le caractère significatif d'un fait social.

Le point de départ d'une étude quantitative est d'appréhender la régularité des faits sociaux. Cette approche en sociolinguistique correspond plutôt au pôle macrostructure que Boyer décrit comme « celui de la sociolinguistique des institutions, des structures sociales, des séries de variations, des pratiques linguistiques de groupes, des typologies de discours » (1996 :10). L'approche quantitative à l'opposé de l'approche qualitative ne précise pas, par ses techniques, la pluralité d'identités d'appartenances sociales ou la singularité propre aux individus ou aux situations.

Nous n'adopterons pas cette approche, non pas parce qu'elle n'est pas intéressante mais parce qu'elle ne correspond pas à nos objectifs de recherche dans la mesure où, elle ne nous permet pas d'étudier finement les parcours individuels de nos témoins et de comprendre, à une échelle micro, le pourquoi du phénomène étudié, à savoir le rapport entre la mesure du réel et la mesure de sa représentation.

Par conséquent, une approche qualitative, nous permettra d'étudier les causes de régularité des faits cachés derrière les conduites des individus et ne s'en tient pas uniquement à décrire une tendance. Dans le cadre de notre étude, il nous semble pertinent de laisser délibérément de côté l'aspect quantitatif pour gagner en profondeur la production langagière. Nous adoptons l'idée de Gumperz qui avance que :

« Les enquêtes quantitatives (...) peuvent fournir des informations concernant les tendances générales. Mais, étant donné que ne sont prises en compte ni les stratégies interactives ni les contraintes orientant les participants les uns par rapport aux autres, elles ne peuvent rendre compte de l'aptitude humaine à contextualiser l'interprétation » (Gumperz, 1989 : 162).

Bien que l'approche qualitative ne réponde pas aux critères empruntés aux sciences dures et naturelles comme l'approche quantitative, elle bénéficie malgré tout, d'un support méthodique attesté par plusieurs disciplines de sciences humaines, suivant des processus empiriques et des règles rigoureuses lui assurant sa validité et sa légitimité.

L'approche qualitative est une approche holistique qui prend en compte tous les éléments pouvant intervenir dans la qualité et le sens de production des données recherchées, tel que le temps et l'espace où elles se produisent. D'après Jodelet, « compte tenu de la complexité des phénomènes étudiés à propos desquels on doit prendre en considération non seulement les conduites, les représentations mais aussi les contextes et les moments où elles s'inscrivent, {...} une approche holistique tient les faits humains pour des totalités qui ne peuvent être expliquées si l'on se limite à étudier séparément leurs différentes composantes. C'est pourquoi elle est globale, s'attachant à l'ensemble des dimensions qui caractérisent un phénomène » (Jodelet, 2003 : 144).

L'approche qualitative est l'étude de terrain qui rend compte de l'importance d'obtenir des discours produits de manière naturelle et spontanée contextualisé par les interlocuteurs. Par conséquent, avoir des discours subjectifs, puisque le but de ces procédés qualitatifs est de comprendre en profondeur la logique du public interrogé sur ses pratiques et ses représentations, ainsi que leur « signification autochtone ».

D'après Mucchielli, « les méthodes qualitatives sont des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes (visibles ou caché). Ces phénomènes, par essence, ne sont pas mesurables (une croyance, une représentation, un style personnel de relation à autrui, les caractéristiques, une stratégie face à un problème, une procédure de décision...) spécifiques « des faits humains ». L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui, échappant à toute codification et programmation systémique, reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie, d'une part, et sur l'intelligence inductive et généralisant, d'autre part » (Mucchielli, 1994 : 3).

L'approche qualitative correspond au modèle que le pôle d'étude micro-sociolinguistique adapte dans ses études de l'interaction communicationnelle en situation naturelle entre deux protagonistes ou plus *in situ*.

Lindenfeld précise que « toute interaction verbale a sa dynamique propre, le cours de la conversation et l'interprétation qu'on fait étant étroitement liés au contexte immédiat, outre le contexte social. Chacun des participants y manifeste son choix personnel de conventions linguistiques, culturelles et interactionnelles, On reconnaît ici l'idée de « construction de la réalité sociale » chère aux ethnométhodologies, ainsi que la notion de « cadre interprétatif » de Goffman : tout inter-actant donne au message, verbal ou

autre, un sens qui dépend de ses présupposés socioculturels, de ses expériences et de ses valeurs » (Lindenfeld, 1984 : 132).

A la lumière de ce qui précède, nous avons pu faire ressortir les raisons qui nous ont orientées vers une approche qualitative dans le cadre de notre étude. Il est temps maintenant d'aborder l'outil méthodologique que nous avons choisi pour notre travail et de justifier ce choix.

1.2. L'entretien semi-directif

Les discours que nous allons enregistrer, et qui constituent le matériau de notre analyse, sont individuels. À travers cet outil de recueil de données, les représentations sociales sont plus facilement accessibles par le biais de faits langagiers, car elles jouent pleinement leurs rôles. Les sujets interrogés se caractérisent par leur discours, leur mode d'expression, et leurs expériences individuelles. À travers ces discours, nous pourrions observer les convergences de significations attribuées aux thèmes abordés, et les logiques de raisonnements.

D'après Blanchet et Gottman, « l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernant les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). Les premiers renvoient aux idéologies, aux valeurs, aux représentations, aux images et au sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. Les secondes concernent davantage les enjeux, les expériences personnelles, les trajectoires, les processus » (Blanchet et Gottman, 1992 : 7).

En réalité, lorsque nous interviewons notre public, nous communiquons, passons et recevons des messages. Ainsi, en interviewant les étudiants, nous échangeons des mots, partageons des informations, négocions des idées, des valeurs, des croyances et nous suscitons des impressions, des émotions et des réactions chez l'autre et vice-versa.

« L'entretien n'est pas la voie royale d'accès à la parole des locuteurs mais un moyen commode de provoquer sa production - et donc sa récolte - dans un cadre particulier : l'interaction de l'interview » (Calvet, 1999 : 13).

Le processus d'entretien est dans son essence une interaction verbale. Cette interaction est une situation de communication dynamique considérée comme un système com-

plexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque les interlocuteurs entrent en interaction et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs conscients et inconscients, et subit une contrainte situationnelle d'ordre sociolinguistique. Nous considérons que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations dans le processus de communication fait partie de plusieurs enjeux communicationnels mis en place par des interlocuteurs tout au long des entretiens.

Le besoin de comprendre la réalité sociale, culturelle et psychologique, ainsi les exigences de rigueur qu'implique la démarche scientifique ont poussé les chercheurs en sciences humaines à adapter des modalités de recherche correspondant aux spécificités et à la complexité du savoir profane dans ses modes, psychique et social. La technique de l'entretien permet d'aller en profondeur à travers l'élaboration *in situ* d'une pratique langagière.

D'après Bautier, « la notion de pratique langagière conduit à penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective et bien sûr linguistique (puisqu'elle s'accompagne de la mobilisation et de l'élaboration de formes lexicales, syntaxiques, textuelles) et langagières, mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées » (Bautier, 2001 : 127).

En fait, à travers l'analyse des pratiques langagières de l'interaction d'interview, nous pouvons observer les manifestations et comprendre les significations dont elles sont porteuses et dégager l'interprétation du sens que leur donnent les acteurs sociaux. Cette approche qualitative nous permet en fin de compte, d'observer comment l'aspect dynamique des représentations sociales est mis en valeur, où les nouvelles notions dérivées de l'expérience vécue dans le quotidien par les acteurs sociaux sont intégrées aux schèmes de pensées préexistant et influencent au-delà les attitudes et les comportements.

1.2.1. Une approche sociolinguistique des échanges

L'appareil épistémologique auquel nous faisons recours dans notre analyse correspond à une approche sociolinguistique des échanges conversationnels. Il permet de

rendre compte de l'ensemble des phénomènes que nous cherchons à saisir et à comprendre. Cet appareil se situe à l'interface de deux disciplines, à savoir : la psychologie sociale et la sociolinguistique, et à travers lesquelles nous allons nous pencher sur la structuration et la formation du savoir social.

Dans cette perspective, le premier champ s'attache à étudier des représentations sociales en tant qu'activité subjective à l'individu et un produit d'un savoir commun. Tandis que la sociolinguistique, envisage l'étude du savoir social à travers sa manifestation dans la production des représentations linguistiques de son expression. Ainsi, à travers les représentations linguistiques « les représentations (linguistiques) se réalisent et par lesquelles elles (les représentations sociales) se construisent, se manifestent, se transforment, ou au contraire, se figent » (Perrefort, 2001 : 36). Notre approche tente de saisir les représentations sociales en acte. Par conséquent, notre approche prend un caractère expérimental.

Dans notre perspective d'étude qui se situe au sein des interactions verbales d'une forme conversationnelle, nous cherchons à aménager le concept de représentation pour mieux cerner les aspects discursifs des savoirs élaborés en commun. Nous partons de l'idée que, le comportement langagier est, non seulement le lieu à travers lequel se manifestent les représentations sociales, mais aussi les activités interactionnelles langagières effectuées entre les interlocuteurs accomplissent les représentations sociales en situation de communication.

Cette position s'appuie sur la conviction sociolinguistique qui consiste à dire qu'« à l'intérieur de cet espace l'étude des représentations linguistiques pourrait bénéficier des apports théoriques de la psychologie sociale et, en retour, les approches linguistiques et conversationnelles pourraient contribuer à mieux cerner la nature même des phénomènes langagiers à l'œuvre dans ces modalités particulières de connaissances que sont les représentations sociales, puisque c'est bien au sein d'échanges conversationnels que se mobilisent, se construisent, se déconstruisent les représentations » (Matthey, 1997 : 320).

1.2.2. Le contrat de communication et les indications de contextualisations

Les entretiens sont un produit langagier d'interaction entre deux interlocuteurs ou plus. L'entretien privilégie à l'enquêteur une position haute, dans son contrat de communi-

tion avec l'informateur, qui lui permet d'entamer l'interview et de poser des questions auxquelles l'interviewé accepte de répondre. Cette position n'est pas stable. Elle entre en mutation dans la négociation de sens dû à l'activité de co-construction et de compréhension entre les interlocuteurs dans leurs stratégies de production et d'interprétation en cours de communication. Les données recueillies sont l'interprétation que chacun fait et donne à sa propre expérience du passé et celles immédiates au moment de l'interview. Ces interprétations se fondent sur des représentations sociales dont le discours en porte les traces du sens attribué.

Ce contrat de communication selon (Ghiglione, Bromberg et Dorna, 1986), repose sur deux principes. Le premier est que toute interaction communicative serait sous-tendue par l'établissement implicite de la part des co-interlocuteurs d'un contrat fondé sur un certain nombre des règles ; le second, toute situation communicative serait le résultat d'une situation contractuelle porteuse d'enjeux. Ce modèle basé sur ces deux principes a permis à Ghiglione et Trognon (1993) de dire qu'il « est donc celui d'une situation porteuse d'enjeux, finalité par le gain de ceux-ci, donnant lieu à des jeux interlocutoires, aux stratégies et aux tactiques mises en langue à travers un ensemble de règles et d'intentions, informatives et communicatives » (Dubois, 2005 : 213).

L'ensemble des paramètres interactionnels du contrat sont pris en compte pour définir la nature des contraintes sociales. C'est-à-dire des obligations de toute nature, auxquelles sont soumis les interlocuteurs engagés dans la conversation. Cependant, il ne suffit pas de se contenter de la dimension dynamique de l'interaction. En effet, les interlocuteurs - à côté la prise en compte du cadre défini antérieurement à l'interaction - construisent aussi dans la conversationnelle le contexte de cette interaction « c'est la construction de cette contextualisation qui rend, entre autres, plus au moins interprétable les différents actes de communication proférés. » (Bromberg et Trognon, 2005 : 229). Les interlocuteurs sont donc à la fois déterminés par un cadre psycho-socio-pragmatique qui pré-existe en amont de la situation d'interaction et par la situation d'interaction elle-même, dans laquelle ces mêmes interlocuteurs co-construisent activement et conjointement des contextes d'interprétations susceptibles de rendre effectifs les comportements.

Levinson dit que « les énoncés portent en eux des instructions sur la façon de construire les contextes dans lesquels ils sont supposé être interprétés » (2003 : 33). Ces éléments de l'énoncé qui potentialisent des parties de l'arrière-plan de la communication sont appelés les indications de contextualisation.

Gumperz définit ces dernières comme « les caractéristiques superficielles de la forme du message constituent l’outil par lequel les locuteurs signalent et les allocutaires interprètent la nature de l’activité en cours, la manière dont le contenu sémantique doit être compris et la manière dont chaque phrase se rapporte à ce qui précède ou à ce qui suit. Ces caractéristiques constituent ce que nous appelons des indices de contextualisation (...) De façon approximative, on dira qu’un indice de contextualisation est une caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement des présupposés contextuels. Selon le répertoire linguistique historiquement déterminé des participants, ces indices peuvent revêtir des formes linguistiques diverses. Les processus de commutation de code, le dialecte ou le style, une partie des éléments prosodiques, ainsi que le choix entre options lexicales et syntaxiques, les expressions stéréotypées, les ouvertures et les clôtures conversationnelles, les stratégies de séquentialisation peuvent tous avoir des fonctions de contextualisation » (Gumperz, 1989 : 28-29).

1.2.3. L’entretien comme outil de recueil de données

L’entretien ici constitue le mode de recueil de données principal dans notre enquête. Son objectif est de faire émerger l’univers subjectif de l’interlocuteur.

En ce qui concerne la méthode des entretiens dits « semi-directif ». Ce type d’interviews se caractérise par un schéma qui définit préalablement les thèmes principaux à explorer. La notion « semi-directif » nous renvoie à cette méthode qui se place dans l’espace entre deux autres méthodes opposées ; à savoir la méthode directive et la méthode libre ou non directive. L’appellation « semi-directif » renvoie à :

- « semi », parce que nous ne limitons pas les réponses aux questions prédéfinies. Au contraire, nous laissons le choix et la possibilité à l’interlocuteur de développer librement ses propos sous une forme de dialogue qui nous permettra, en partie, de garder la maîtrise de l’entretien, et de glisser les thèmes que nous voulons aborder dans le fil de l’interview.
- « directif », parce que c’est nous « l’enquêteur » qui prenons la charge du déroulement de l’entretien et invitons l’interlocuteur à s’exprimer sur les thèmes qui nous intéressent.

En ce qui concerne l'entretien directif, il se caractérise par la standardisation des questions et l'absence de manœuvre accordée aux interviewés. Le type de réponse correspond aux choix multiples déjà mis en place.

Par contre l'entretien libre ou non directif donne la liberté totale aux informateurs de répondre à la question posée par l'intervieweur sans aucune intervention ou contrainte de la part de ce dernier. Ce type d'entretien est particulièrement bien adapté aux récits de vie.

L'entretien semi-directif que nous adaptons pour notre enquête a la flexibilité de se positionner entre ces deux autres méthodes d'entretiens. Il n'est ni directif ni libre, mais encadré par des thèmes fixés à l'avance. L'intervieweur se base sur un guide d'entretien comme support. Celui-ci prévoit les grands thèmes que nous avons choisis pour l'entretien. Ce dernier point sera détaillé un peu plus loin.

1.2.4. Choix de la langue des entretiens

Les entretiens seront menés en langue koweïtienne (dialectal koweïtien) comme moyen d'échanges avec nos interlocuteurs, pour faciliter la communication et éviter l'insécurité linguistique. Nous soulignons, à la suite de Moliner et *al.* (2002) qu'il est presque impossible de faire une analyse de contenu dans une autre langue que la sienne.

L'insécurité linguistique intervient fortement dans l'expression de l'interviewé. Cette dernière a été introduite par Labov (1966), et désigne un rapport entre le comportement linguistique, les jugements de normativité des locuteurs vis-à-vis de leurs performances linguistiques et leur auto-évaluation. L'insécurité linguistique représente un écart entre ce que les locuteurs reconnaissent comme le modèle normatif et leur propre façon de parler, et d'autre part, par une tentative des locuteurs de se conformer aux styles socialement légitimes.

D'après Calvet, « On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (Calvet, 1993 : 50).

Il est préférable de s'exprimer dans la langue d'origine pour éviter toute incompréhension et une mauvaise interprétation de la langue afin d'annuler l'obstacle de l'insécurité linguistique.

Voici quelques raisons pour justifier notre choix de la langue maternelle des témoins : éviter le souci de correction linguistique, la perception erronée de son propre discours, les interprétations différentes, le besoin de porter l'essentiel sur l'idée et non sur l'aspect langagier, la mise en confiance du témoin et éviter l'abstention en restant crédible.

1.2.5. Paradoxe de l'observateur

Le rôle de l'enquêteur dans les entretiens est très délicat puisque sa présence entraîne inévitablement des modifications dans le comportement et le discours du témoin. Le paradoxe de l'observateur vise à porter l'attention sur les problèmes de saisie des données et le degré d'authenticité du matériau recueilli ou la qualité des données vis-à-vis des finalités de la recherche. Le *paradoxe de l'observateur* qui vise à restituer des éléments au plus près de la réalité vécue alors que cette réalité doit être soumise à l'artificialité de l'observation systématique. Cette notion de paradoxe de l'observateur est en elle-même une distorsion de l'information à travers son regard. Il est donc nécessaire de passer par la transition d'un autre regard, qui pose à son tour le problème du rapport entre observation et réalité, d'où l'importance d'étudier le rôle et la place de l'enquêteur dans sa pratique du terrain.

Le rôle et la place de l'enquêteur deviennent un sujet d'analyse de plusieurs chercheurs de terrain. Incontestablement, son influence est forte sur la production langagière de l'interlocuteur. Il doit faire un effort d'objectivité et de neutralité dans ses attitudes, son comportement et ses stratégies de questionnement. Il est nécessaire pour l'enquêteur de faire l'effort, de surmonter les contraintes liées à sa présence et au type de rapport qu'il entretient avec son interlocuteur. Il doit faire preuve de respect à l'égard de l'interviewé et lui permettre d'être le maître de son temps, de son espace, de sa langue. La langue dans laquelle se déroule l'enquête doit être celle du témoin.

L'influence que confère la présence de l'enquêteur doit être à tout prix amoindrie afin de gagner la confiance de la personne et d'instaurer l'ambiance la moins tendue possible. Toutefois, l'ensemble de ces précautions ne suffisent pas à éviter l'influence de la pré-

sence de l'enquêteur face aux représentations de l'interviewé, conséquence de la nature dynamique des interactions entre interlocuteurs. L'enquêteur doit impérativement s'interroger sur sa propre place dans l'interaction avec son interlocuteur. Les réponses des interlocuteurs varient en fonction de la situation d'interaction *in vivo* et *in situ*. Toutes réponses données correspondent inévitablement à la situation d'interaction.

Les différentes réponses obtenues sont authentiques dans la situation d'une interaction au cours de laquelle elles ont été produites. La situation d'entretien est identifiée parmi une des situations sociolinguistiques. Il convient de tenir compte de ces éléments au cours de l'analyse.

« L'enquêteur adopte dans la situation d'enquête des rôles majeurs, d'intervieweur ou d'observateur. Mais il endosse aussi une panoplie de rôles mineurs, ajustés au type d'interaction sociale dans lequel il s'engage (...) l'enquêteur est confronté à des tensions entre ses rôles de participant et d'observateur, qu'il doit mener de front. De sa virtuosité interactionnelle dépend la qualité et la quantité des données qu'il récoltera. Il doit en particulier piloter avec beaucoup de tact les phases critiques du « y entrer », « y rester » et « y sortir », tripartition devenue classique dans les manuels d'enquête » (Cefaï, 2003 : 319).

« Buford Junker a recensé quatre types de rôles possibles (...). Ces rôles balancent entre deux extrêmes, celui du pur participant (complet participant) et celui du pur observateur (complet observer). Entre ces deux pôles de la typologie, il repère, plus proche du premier, la posture du participant-comme-observateur (participant-as-observer) et, plus proche du seconde, la posture de l'observateur-comme-participant (observer-as-participant) (Gold, 2003 : 340).

1.2.6. L'enquêteur comme membre du village

Ce qui caractérise l'enquêteur en tant que membre de la même communauté linguistique, réside dans sa capacité de comprendre et de se faire comprendre, car il a le pouvoir de dépasser les malentendus qui sont souvent attribuables à un conflit au niveau des normes communicatives et des valeurs culturelles des interlocuteurs. Ces normes et ces valeurs que nous voyons dans le parler, et dans les habitudes communicatives d'un groupe restent largement inconscientes. L'enquêteur a cette disposition inconsciente et

même consciente aux façons de parler et aux habitudes communicatives spécifiques à son groupe et généralement à sa communauté linguistique. Ces normes, qui sont des normes culturelles, correspondent aux normes communicatives et reflètent les hiérarchies des valeurs intégrées dans la culture d'origine.

Dans les interviews il y a une multitude de codes implicites qui sont de nature « allant de soi » Garfinkel (1967), dont les interlocuteurs se servent sans se rendre compte. Ils sont l'expression des plus plates banalités et ils sont bien souvent purement conventionnels. Ces codes suivent des règles implicites qui ne sont pas dites parce qu'elles n'existent qu'à l'état de potentiel. L'« allant de soi » est donc la règle qui détermine le processus cognitif de l'interlocuteur en fonction d'un contexte préexistant et qui limite les possibilités d'interprétation.

D'où l'importance du terme « membre du village » introduit par les ethnométhodologues dont Garfinkel (1967) est le fondateur. Les interactions d'un sens commun entre les interlocuteurs d'une même communauté prennent en partie la forme d'« allant de soi ». Parce qu'il existe des normes communicatives et des valeurs culturelles implicites de comportements reconnus par tous, et qui permettent de dire que le sens est partagé. C'est ainsi, que ce processus d'intercompréhension relève du domaine de l'évidence et de la banalité entre les interlocuteurs. D'où, l'importance fondamentale de réaliser des entretiens en langue koweïtien.

Le statut de l'enquêteur en tant que « membre du village » permet d'atteindre deux points essentiels :

- Étudier les interviewés de l'intérieur à travers un processus de communication dont les protagonistes font partie dans la négociation du sens. C'est-à-dire la manière dont le sens est construit durant l'entretien. Grâce aux méthodes des pratiques et des normes communicatives communes.
- L'enquêteur ne va pas donner une interprétation du sens de l'extérieur. C'est-à-dire un événement, une description ou un raisonnement peut prendre un autre sens par un enquêteur / chercheur extérieur à la communauté linguistique. Du fait que l'enquêteur est basé dans son processus d'interprétation sur des inférences non pertinentes au répertoire socioculturel et linguistique de son interlocuteur, mais qui appartiennent à sa propre réalité subjective et à son monde socioculturel et linguistique.

1.2.7. Grille d'entretien

Les quatre thèmes choisis, à savoir la France, la société française, la langue française et le système éducatif, volontairement dénommé « le Monde Français », constitue les sujets de référence de l'évolution des représentations sociales. Nous les représentons, ci-après, selon le schéma suivant :

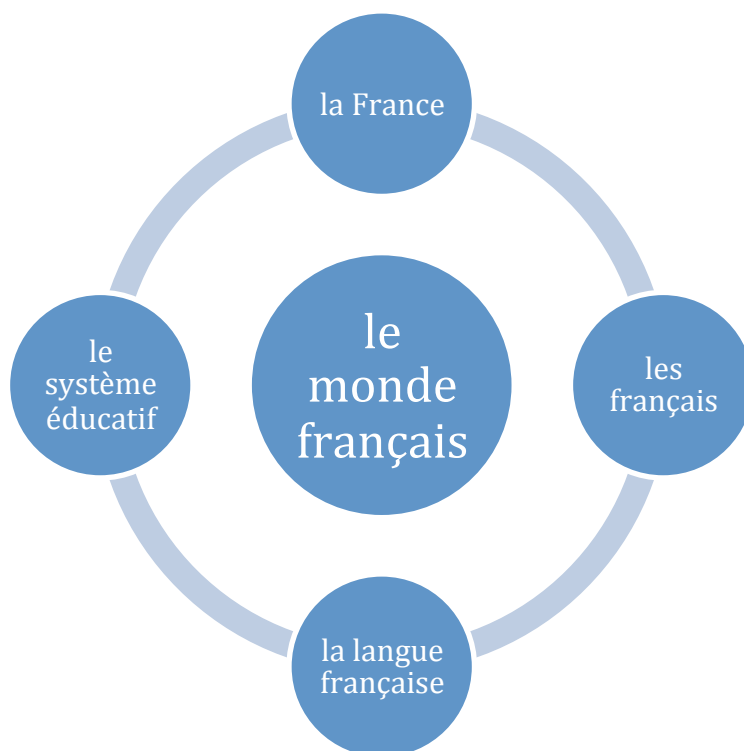


Fig. 18 : Les quatre thèmes du “Monde français”

Le choix de ses quatre thèmes vient du fait qu'ils sont indissociables. En effet, nous ne pouvons pas séparer, d'une part, la langue de ses autres composantes comme les français qui représentent les locuteurs natifs de cette langue. D'autre part, le pays qui représente le contexte même de l'existence de la langue ou de ses locuteurs natifs. Il y a un rapport réciproque entre ces trois composantes. Ainsi, notre grille d'entretien se compose de quatre grands thèmes : La France, les français, la langue française et le système

éducatif français. La conception des questions suit notre principal objectif : détecter les représentations sociales des étudiants koweïtiens suivant les thèmes énoncés.

Après une série de questions introduisant l'entretien et relatif aux profils de nos interlocuteurs, nous avons conçu les questions que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Questions	Objectifs visés
<p><i>Que pensais-tu de la France avant de venir étudier ?</i></p> <p><i>Les gens, ta famille, tes amis au Koweït que pensent-ils de la France ?</i></p>	<p>Mettre en évidence les représentations sociales qui circulent dans la société koweïtienne selon les variables antérieures à l'expérience. Ces représentations vont illustrer les attitudes prises par différents groupes de la société koweïtienne envers la France. Les mêmes questions sont reprises pour les différents thèmes abordés : « les français », « la langue française » et « système éducatif français ».</p>
<p><i>Qu'est-ce qui a changé une fois que tu es arrivé en France ?</i></p> <p><i>Y a-t-il eu des surprises, des chocs ?</i></p>	<p>Découvrir s'il y a eu un choc culturel à l'insertion dans le « Monde Français ». Ici, nous cherchons à voir les représentations sociales qui sont mises en vérification par l'expérience réelle aux premiers contacts en France.</p>
<p><i>Comment vois-tu la France maintenant ?</i></p>	<p>Détecter l'évolution des phases de la mobilité académique de l'étudiant et les mettre en comparaison avec les stades antérieurs : avant, aux premiers contacts et pendant l'immersion. La même question est reprise pour les autres thèmes.</p>
<p><i>Décris-moi la France en cinq caractéristiques ?</i></p>	<p>Comprendre la perception du sujet vis-à-vis de la France, en cinq caractéristiques ou en d'autres termes par association. La même question va être reprise pour les autres thèmes.</p>
<p><i>Si je te demande de faire une comparaison entre la France et le Koweït, qu'as-tu à me dire ?</i></p>	<p>Evaluer les différents aspects de la vie en France et au Koweït et faire ressortir une préférence entre les deux pays et les choses qui existent dans l'un ou dans l'autre pays. La même question est prise pour les autres thèmes.</p>

<p><i>Durant ton séjour en France, tu t'es fait des amis français ?</i></p> <p><i>Te comportes-tu de la même manière avec tes amis français qu'avec tes amis koweïtiens ?</i></p> <p><i>Trouves-tu des difficultés à te mettre en contact avec les français ?</i></p>	<p>Comprendre les stratégies d'intégration ou d'adaptation dans les rapports sociaux de l'individu en France. Cette question est suivie d'une série de deux questions permettant de comprendre comment le sujet se comporte avec l'autre, et de détecter un éventuel changement d'attitude selon les interlocuteurs. Également, nous pourrions constater si l'individu a des difficultés à se mettre en contact avec les Français.</p>
<p><i>Comment les français voient-ils les koweïtiens ?</i></p>	<p>Saisir si le regard de l'autre impose des contraintes sur l'étudiant dans ses relations sociales ou non.</p>

Fig. 19 : Grille d'entretien

D'autres questions ont été posées pendant le déroulement des entretiens et suivant l'évolution des réponses. En outre, il est important de signaler que nous avons adapté les questions posées selon les groupes et leur place dans l'espace de mobilité. C'est à dire le choix de chaque groupe correspond à une étape dans son parcours de mobilité académique.

1.2.8. La méthode d'analyse

L'analyse de contenu thématique consiste à étudier les propos tenus par les personnes interviewées. L'objectif est de comprendre chaque entretien dans sa globalité, sa cohérence, et de repérer les réponses portant sur les thèmes étudiés.

C'est à partir des données obtenues sous la forme d'un discours que le chercheur peut effectuer un travail d'assemblage et d'organisation de l'information dans des tableaux à travers les opérations d'extraction, de classification et de codage. Ces opérations vont permettre d'analyser, de repérer des logiques de penser ou d'action et des représentations.

Pour définir l'analyse de contenu, nous empruntons la définition à Muccheilli qui l'entend comme suit : « L'analyse de contenu, c'est par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire, rechercher des informations qui s'y trouvent, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication » (1986 : 17).

La construction d'un cadre rigoureux permet d'objectiver les données selon les thèmes déjà choisis et sur lesquels la grille d'entretien a pris sa forme. Ce cadre permet aussi de limiter la subjectivité. Donc un travail de recherche bien construit commence par l'étape de laisser entrevoir les unités d'analyses que le chercheur va mobiliser, une anticipation au regard du travail déjà effectué, de ce qu'il va vouloir chercher, analyser et surtout les raisons et le but énoncés au début de la recherche.

Analyser ou porter une réflexion ne se fait qu'en mobilisant des concepts, en rapprochant ce qui est dit de ce qui devrait l'être. D'où l'importance du cadre conceptuel. Mobiliser le sens du contenu, au regard du cadre conceptuel, c'est finalement ne pas perdre de vue les objectifs recherchés, c'est en portant une attention orientée et objective qui se rapporte à des données conceptuelles.

« Ce mode d'analyse est centré sur les notions ou thèmes évoqués à propos d'un objet d'étude. Il s'agit d'obtenir des informations sur cet objet, quel qu'il soit : comment il est vécu ou perçu par des personnes ou des groupes, les opinions et croyances avancées, les systèmes explicatifs fournis... la démarche la plus simple consiste à se situer d'emblée au niveau du contenu sémantique, sans s'arrêter à l'étude du discours en tant que système de signe » (Unrug, 1974 : 23).

Il est temps de faire le bilan du protocole d'enquête en récapitulant maintenant l'enquête de terrain avant de passer à la partie concernant le déroulement de l'enquête. Nous résumons dans un tableau récapitulatif les points essentiels qui composent en gros la méthodologie adoptée dans le cadre de notre étude empirique :

L'enquête de terrain	
Pôle	Micro-sociolinguistique
Objectif	Dynamique des représentations sociales
Objet	Faits langagiers (Représentations)
Approche	Qualitative
Technique	Entretien : semi-directif/ compréhensif/ récit de vie
Type de données	Discours épilinguistique/métalinguistique
Terrain	Echantillonnage d'une population koweïtienne
Analyse	Contenu thématique

Fig. 20 : L'enquête de terrain

1.3. Population et échantillonnage

1.3.1. Echantillonnage

Notre échantillon d'informateurs devait être, en principe, composé de seize personnes équitablement mixtes. Cependant, sur le terrain nous n'avons pu interviewer que des hommes qui représentent au total un nombre de quinze. Les sujets sont donc tous des hommes de nationalité koweïtienne. Nous les avons regroupés en quatre sous groupes. Trois groupes parmi les quatre sont partis en France en tant que boursiers du gouvernement koweïtien, et le quatrième groupe constitue le « groupe contrôle ». Cette structure transversale va nous permettre de comparer les représentations issues de la société d'origine avec les représentations acquises dans la société d'accueil, afin de détecter leur dynamique.

Les sous-groupes sont définis comme suit :

GROUPE 1	« groupe contrôle » : n'a pas étudié en France.
GROUPE 2	« primo-arrivants » : s'initie à la vie en France depuis un temps qui ne dépasse pas les trois mois.
GROUPE 3	« en immersion » : installé en France depuis plusieurs années (4 ans et plus).
GROUPE 4	« retour au Koweït » : ayant bouclé l'expérience de mobilité estudiantine, et de retour au pays.

Fig. 21 : les différents groupes de l'enquête

Le classement de nos quatre groupes correspond à trois phases essentielles de mobilité étudiante, englobant ainsi la dimension espace-temps : avant, pendant et après l'expérience. L'objectif de ce classement est de savoir : quel est le changement dans les processus de formation des représentations sociales et de mode de référence (les représentations en mode d'émergence, transformation ou stabilité), selon les trois modes de transformations : *brutale*, *résistante* et *progressive*.

Ces étudiants ont tous effectué leurs études secondaires dans des établissements publics et ont obtenu une bourse du gouvernement du Koweït afin de continuer leurs études universitaires en France. Ils ont pour objectif de retourner au pays et de réintégrer à la société koweïtienne.

Ci-après, le schéma présentant le cycle de mobilité étudiante des étudiants koweïtiens :

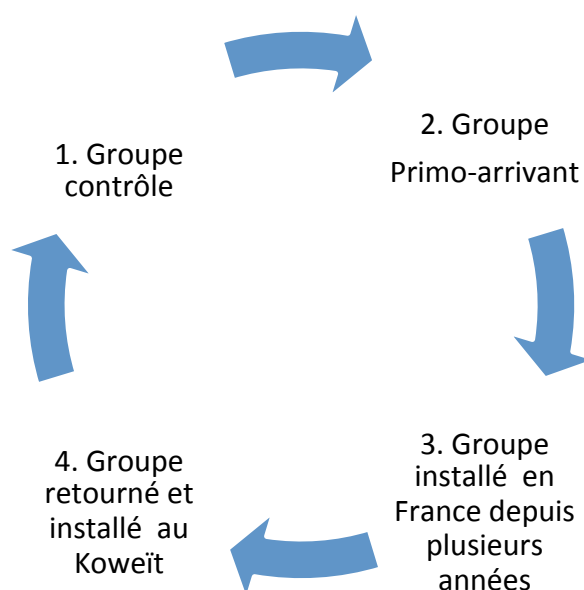


Fig. 22 : le cycle du parcours de mobilité académique

1.3.2. Premier contact avec le public cible de l'enquête

Nous avons entamé les entretiens en 2010 au Koweït avec le quatrième groupe « retour au Koweït » et le groupe « contrôle ». Nous détaillons cette première étape empirique dans les lignes qui suivent.

1.3.2.1. Le groupe 1 « groupe contrôle »

Nous avons eu recours à un membre de la famille qui fait partie de notre échantillon du premier groupe pour nous aider à trouver trois de ses amis pour la réalisation des entretiens. Pour le groupe contrôle, nous avons pu avoir une quatrième personne avec qui nous nous sommes entretenus.

1.3.2.1. Le groupe 2 « primo arrivant »

En ce qui concerne le deuxième groupe « primo arrivant », il fallait attendre une année pour l'arrivée de nouveaux étudiants boursiers du gouvernement koweïtien. Cette attente suit la condition qui exige que ces étudiants ne dépassent pas trois mois en France après leur arrivée. Le deuxième problème en ce qui concerne la préparation pour ce groupe est de savoir comment nous pouvons nous mettre en contact avec eux. Afin de résoudre cette difficulté nous avons eu recours à un membre de la fédération des étudiants koweïtiens en France en lui demandant son aide pour nous fournir une liste des noms de ces étudiants et de savoir s'il pouvait nous mettre en contact direct avec eux. La personne a été d'une grande aide et nous a arrangé les rencontres pendant un événement que la fédération était en train d'organiser à Montpellier.

1.3.2.3. Le groupe 3 « installé en France depuis plusieurs années »

Nous avons rencontré une personne à Montpellier après avoir établi un contact par téléphone en lui demandant la possibilité de la voir pour la réalisation de notre enquête. En ce qui concerne la deuxième personne nous l'avons rencontrée à Montpellier en Avril 2012 à travers notre intermédiaire qui était lui-même un de nos interviewés de ce groupe. Les deux derniers témoins étaient des compatriotes doctorant avec qui nous avons gardé le contact.

1.3.2.4. Le groupe 4 « retour au Koweït »

Nous avons eu recours, à l'aide d'un ami qui fait partie du groupe 4. Il a été l'intermédiaire avec nos trois autres interlocuteurs. Lors de notre rencontre, nous lui avons expliqué l'objectif de nos entretiens et l'importance de ses entretiens pour notre recherche, afin qu'il puisse à son tour faire comprendre aux autres l'utilité et l'aide qu'ils pouvaient m'apporter dans la réalisation de l'enquête.

Deux, parmi les quatre, sont des amis et en ce qui concerne les deux autres nous entretenons une entente cordiale. Pour fixer les rendez-vous nous nous sommes mis en accord avec notre intermédiaire pour déterminer la date des entretiens qui leur convient, et préciser notre *dywaniyyah*¹⁴ comme lieu de rencontre pour les entretiens. Nous avons choisi un jour où nous n'attendions pas d'autres visiteurs. Ce jour là, les quatre personnes sont venues, et après une demi-heure de réception et de conversation, nous avons entamé le premier entretien dans une autre salle de réception consacrée spécialement à cet effet.

1.4. Observations générales et limites

1.4.1. Déroulement et observation

Dés le départ, nous avons certains doutes en ce qui concerne la composition de chaque groupe, que nous souhaitions voir constituer de deux garçons et de deux filles. Ce doute s'est vu confirmé et est devenu la première difficulté rencontrée qui était la constitution des groupes représentatifs de l'enquête. L'idée au départ était d'avoir dans chaque groupe quatre personnes composées de deux filles et de deux garçons. Il nous a été difficile quand nous étions sur place au Koweït de nous mettre en contact avec des filles qui pouvaient faire partie des groupes 1 et 4.

¹⁴- Le "dywaniyyah" est un grand salon dans lequel les hommes se rencontrent pour bavarder. Il prend la fonction d'un café dans le monde occidental.

1.4.2. Principales difficultés rencontrées

Durant cette étude, nous avons rencontré plusieurs difficultés liées à un certain nombre de réticences propres à la société koweïtienne. Nous avons eu à faire à deux terrains entre les étudiants se trouvant au Koweït et ceux résidants en France.

Nous avons eu du mal tout au long de nos enquêtes à interviewer des filles que nous aurions souhaité inclure dans notre public cible. Nous avons établi des contacts par des intermédiaires pour voir s'il y avait des possibilités. La réponse de leur part correspondait à l'indifférence. Nous attribuons les causes de ce refus à des raisons d'ordre social. Les filles évitent de se mettre dans une situation mal vue ou qui pourrait prêter à une mauvaise interprétation. Les filles et précisément les femmes mariées, évitent le regard négatif de la société et l'idée de se trouver avec un homme étranger dans un endroit privé pour l'enregistrement, peut leur créer des problèmes.

Il est important d'attirer l'attention sur le fait que dans la société koweïtienne les hommes et les femmes se mélangent, mais suivant certains cadres professionnels ou sociaux et uniquement dans un espace public et non privé. Pour résoudre ce problème nous avons remplacé les filles de nos quatre groupes par des hommes ce qui revient finalement à avoir que des hommes.

Pour surmonter toutes ces difficultés, nous n'avons eu de cesse de remanier nos stratégies en fonction de notre agenda de travail, de notre organisation et des outils utilisés pour appréhender notre public. Les principales difficultés liées au déroulement de notre enquête peuvent être résumés en cinq points :

Difficulté 1 :

Au cours du premier entretien nous nous sommes rendu compte immédiatement qu'il était difficile de passer des questions formulées en arabe standard en termes conceptuels, théoriques aux questions que nous voulions poser directement à notre interlocuteur en langue koweïtienne. Nous avons reformulé les questions *in situ* dans les entretiens et les avons présentés en dialecte. Le passage de l'arabe standard à la langue koweïtienne posait un réel problème dans la situation d'échanges.

Difficulté 2 :

Parmi les problèmes, nous avons dû écarter un des interlocuteurs du groupe 4 « retour au Koweït » qui ne répondait pas aux questions pour des raisons inconnues, réduisant ainsi notre échantillon.

Difficulté 3 :

Le témoin qui nous a servi comme intermédiaire avec les autres personnes du groupe quatre a préféré réaliser l'entretien devant un autre interviewé avec lequel nous venions de terminer l'entretien. Cette demande m'a surpris bien que nous ayons demandé à notre interviewé d'aller dans l'autre salle de réception pour être plus tranquille. Sa réponse était qu'il n'est pas nécessaire de nous déplacer et que nous pouvions réaliser l'enquête dans le *dywaniyyah* devant l'autre personne sans problème.

Difficulté 4 :

Il y a eu cette difficulté auprès de nos interlocuteurs de se débarrasser du statut social selon l'âge et les hiérarchies sociales induites par ce biais. La société koweïtienne accorde beaucoup d'importance à cette forme de séparation entre individus d'âges différents, ce qui pouvait occasionner des gênes entre moi et mon public d'étude composé de jeunes gens. Ce phénomène nous l'avons rencontré dans les deux groupes « primo arrivant » et « contrôle », où certains de nos interlocuteurs étaient en général réservés dans leurs comportements et leurs réponses.

Difficulté 5 :

La question de la familiarité avec notre public s'est posée durant le déroulement des échanges malgré le fait que nous avons utilisé de toutes les stratégies pour rendre les rencontres cordiales et sympathiques. Ainsi, l'organisation de nos interviews dans le temps a été très compliquée en fonction des circonstances et de la disponibilité des étudiants dont l'agenda ne nous permettait pas d'étaler ces interviews dans le temps et de mieux nous entretenir avec chacun d'entre eux.

Il nous paraissait difficile également de fixer les endroits de rencontres et il fallait trouver des moyens de réajustements mutuels pour convenir de la date et du lieu pour dérouler les interviews.

1.5. La constitution du corpus

La transcription est un travail de longue haleine, facile dans son apparence mais difficile dans sa réalisation. C'est un processus qui permet de rendre visible et lisible ce qui est par source de données n'est qu'audible. La transcription est un travail d'interprétation à partir des données primaires du monde oral, vers des données secondaires de l'écrit. L'authenticité ne peut en aucun cas être totalement atteinte pour plusieurs raisons : la première raison est liée à la nature de la source indirecte de l'enregistrement. La source directe étant les interactions verbales *in vivo* et *in situ*. De point de vue énonciatif, (Luzzati, 2004 : 114) dit que la parole spontanée se définit comme un « énoncé conçu et perçu dans le fil de son énonciation ». Tout enregistrement de production orale ne peut appréhender la fluidité de la parole ni les différents éléments liés à la situation d'interaction communicationnelle. La transition d'un monde oral vers un monde d'écrit subi les contraintes d'adaptation des données au nouveau milieu qui est l'écrit avec lequel elles doivent être compatibles.

Le souci d'avoir une transcription authentique aux productions orales est une illusion. Car les différents modes de transcription correspondent aux objectifs recherchés, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on cherche à transcrire ? Ici, nous sommes devant le paradoxe de la transcription :

« Faire le rendu de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite... On va se trouver tirailé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu écrit » (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987 : 115).

Au cours de la transcription nous avons rencontré plusieurs difficultés dès le commencement. Nous allons présenter ces différentes difficultés rencontrées tout au long de notre travail de transcription.

La première difficulté était de décider face aux différentes méthodes de transcription, à savoir, à quel type de transcription nous allons avoir recours pour la transcription de nos entretiens ? La réponse à cette question est en lien direct avec notre objectif et notre mé-

thode d'analyse. Nous nous trouvons essentiellement sur le plan référentiel, c'est-à-dire ce qui nous intéresse c'est d'avoir une transcription qui nous permet de dégager fidèlement le sens des énonciations, en nous intéressant à la signification. Dès lors, nous avons eu recours à la transcription orthographique aménagée.

1.5.1. Les conventions de transcription

Nous avons adopté une codification de transcription minimale. (Une transcription orthographique aménagée) dont les conventions qui ont été finalement adoptées résultent d'un effort de compromis entre deux impératifs : celui d'une transcription lisible et celui d'une transcription fidèle. Elle se présente sous la forme d'un texte à lire, qui respecte la graphie conventionnelle du français écrit.

Les conventions :

- 1- Succession des émissions : Chaque fois que deux émissions verbales de deux locuteurs se succèdent, il y a retour à la ligne et identification du locuteur par l'initiale qui le désigne :

L 1- Intervieweur.

L X- interviewé.

- 2- (XXX) : commentaire, éclaircissement ou description.
- 3- / : Coupure de l'énoncé ou de l'idée.
- 4- ... : l'idée continue comme etc.
- 5- /// : interruption de l'extérieur.
- 6- XXX : séquence inaudible.
- 7- XXX : un chevauchement des paroles des deux locuteurs.
- 8- (FR : XXX) : mots en langue française ou (ANG : en anglais).

1.5.2. La traduction

Nous venons juste de parler de la transcription et l'idée de la transition d'un milieu de l'oralité vers un milieu scriptural. Attirant notre attention sur le fait que dans la traduction nous nous trouvons avec le même processus de transition, mais cette fois-ci d'une langue à l'autre. Les éléments propres à la traduction sont de natures différentes. Nous nous devons, en tant que traducteur de nos entretiens transcrits, de faire l'équivalence correspondant à la culture de l'autre. La reformulation est toujours présente face à la nécessité de respecter des usages de la langue cible. Cette reformulation du contenu tient compte de trois impératifs analytiques : linguistique, morphosyntaxique et cognitif (la connaissance culturelle). Ces trois impératifs analytiques correspondent à trois critères de validité, à savoir : la lisibilité, l'accessibilité et l'acceptabilité. Il existe dans le processus de traduction, deux itinéraires devant le traducteur pour traduire.

Selon Berman, « le traducteur aurait deux possibilités face au texte : mener le lecteur vers l'auteur, c'est à dire donner la priorité à la langue source ou mener l'auteur vers le lecteur c'est à dire donner la priorité à la langue cible » (1984 : 30-31).

Quand le traducteur accorde une priorité à sa langue d'origine, ayant pour ambition de l'imposer en conservant ce qu'il a de spécifique dans un espace culturel de la langue cible, il prend le risque que sa traduction apparaisse comme étrangère aux yeux des lecteurs originaires de la langue cible. Tandis que le second choix, le traducteur en privilégiant dans son travail le public lecteur de la langue cible, risque de trahir l'essence de la langue et culture du texte d'origine.

La question qui se pose ici est celle de savoir si la fidélité en traduction est vraiment possible. Cette réflexion nous pousse à se poser d'autres questions : qu'est ce que la fidélité en traduction ? Existe-t-il une traduction fidèle ? Une fidélité de traduction correspond-elle la langue/culture de départ ou celles d'arrivées ?

La définition que donne le dictionnaire de Petit Robert de fidèle est « ce qui ne s'écarte pas de la vérité », « conforme à la vérité », Synonymes : correct, exact, sincère, vrai. Il est primordial dans notre cas de traduction des textes transcrits de rester conforme à la conception de nos interviewés. La fidélité ne saurait signifier autre chose que la con-

formité au texte de départ, à l'esprit dans lequel il a été produit. La fidélité consiste alors pour nous à épouser la conception de l'interviewé, à ne pas s'en écarter. En effet, l'abandon du moindre des aspects du texte transcrit, prive la parole écrite de sa raison d'être.

En revanche, nous nous trouvons devant un dilemme, se coller au texte source ou s'adapter à la langue/culture cible. Nous essayons dans notre traduction de servir à la fois les deux maîtres, qui sont le producteur du discours et son lecteur. Servir le lecteur en général consiste à lui livrer un texte correct dans sa langue, en respectant les normes grammaticales, lexicales, stylistiques et culturelle. Tandis que servir le texte source consiste à le reproduire telle qu'il est construit dans son style, son contenu, son esprit, son effet, sa culture, etc.

La prise de décision était faite par un choix entre-deux comme espace-tampon là où se passe tout le drame de transfert qui peut être adapté dans notre cas, entre la langue source et la langue cible. Cette espace de traduction d'entre-deux se réalise soit par choix, soit par obligation.

Dans *Les fondements sociolinguistiques de la traduction* (1978), Pergnier propose de tenir compte du destinataire et de la retranscription du message en raison des différences socioculturelles. Le choix d'une traduction communicative n'est plus dans notre situation un choix. Le fait de tenir compte de la langue de départ et de la langue d'arrivée nécessite une prise de conscience de l'écart culturel ; nous risquons ici d'appauvrir l'original du point de vue de l'identité culturelle. Pour traduire un texte il faut bien comprendre d'abord sa macrostructure. Nous voulons dire par là : type de texte, le producteur, le thème abordé, la situation sociale de production, le destinataire, en gros le contexte générale de production du discours. Ces éléments interviennent dans la saisie et l'expression du contenu du discours original. L'étape suivante permet de comprendre la microstructure. Nous voulons dire par là, jeté un regard analytique à plusieurs niveaux permet de le comprendre en profondeur. Les niveaux de la microstructure sont la lexicologie, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique.

Finalement, après avoir réaliser la traduction en conservant au maximum l'esprit, la forme et le contenu du discours original. Nous avons fait appel aux natifs français afin de lire notre traduction qui garde toujours l'esprit de l'altérité ou de l'étranger. A la

moindre incompréhension, nous retravaillons le texte pour le reproduire de manière à ce qu'il corresponde plutôt à la langue/culture de notre lecteur cible.

Afin de justifier et valider notre traduction, nous avons eu recours à deux Docteurs ko-weiïtiens, car ils sont de la même communauté linguistique que les témoins. Nous leur avons donné une partie de nos enregistrements à traduire. Le recours à ces deux traductions va nous permettre de valider notre traduction.

2. Analyse et synthèse des profils

L'analyse de l'expérience de la mobilité chez les témoins et celle de la dynamique des représentations sociales possèdent une dimension temporelle, dont il a fallu tenir compte pour élaborer les entretiens. La mobilité est une expérience qui s'inscrit dans le temps, à l'échelle de la vie de l'individu. Effectuer cette analyse en temps réel exige alors de pouvoir suivre le parcours des individus depuis la décision de départ jusqu'au moment où ils retrouvent leur place dans leur société d'origine. Ceci n'est possible que si l'on dispose des moyens pour étudier la situation de chaque individu à plusieurs années d'intervalle, à des instants précis et représentatifs des différentes étapes de l'expérience.

Face à cette impossibilité, la démarche que nous proposons ici afin d'effectuer nos analyses suit la méthode dite du "temps apparent", développée par Labov (1994). Cette méthode consiste à étudier des données en synchronie, c'est-à-dire qu'à un instant précis, en tenant compte de variables prédéfinies, la comparaison est possible entre les discours d'individus qui ne se situent pourtant pas à la même étape dans leur parcours de mobilité. L'analyse pose comme préalable le fait que chacun de ces groupes d'individus est représentatif des tendances qui accompagnent chaque étape de la mobilité. Étudier les différences entre les groupes permet alors de reconstruire en temps apparent l'évolution de l'individu en situation de mobilité et l'évolution des représentations sociales qui accompagnent cette expérience. Leur comparaison permet de distinguer les changements socioculturels des individus d'une étape à l'autre, ainsi que les facteurs sociaux qui les motivent. De même, l'analyse permet de mettre en évidence les situations de mauvaise compréhension entre locuteurs de langues différentes au fil des interactions et de comprendre comment ces malentendus génèrent une évolution socio-culturelle chez les individus.

C'est pourquoi notre étude s'appuie sur un ensemble d'entretiens avec des étudiants dont les profils ont été sélectionnés en fonction de la variable temporelle. Pour chaque étape de l'expérience de la mobilité (avant le départ, primo-arrivants, en immersion, ou « retour au Koweït », un groupe de trois à quatre personnes est interrogé, de façon à observer dans une perspective diachronique la mobilité, mais à travers des variables synchroniques. Ces individus ont été sélectionnés en fonction de leur disponibilité d'une part, mais aussi en fonction d'autres exigences (étudiants boursiers par exemple) pour permettre de réaliser une étude cohérente. La présentation de ces différents profils permet de compléter l'analyse de leur discours pour mieux comprendre leur situation et les représentations sociales auxquelles ils sont soumis. Cette présentation se découpe en suivant la répartition en quatre groupes, en fonction des phases de l'expérience de la mobilité. A chaque groupe correspond une étape supplémentaire. Par exemple, le groupe 4 réunit des individus dont les profils sont présentés selon des variables propres à chacune des quatre étapes de la mobilité.

Les entretiens ont été réalisés par l'intervieweur, présenté sous le code L1. Parce que dans le cadre d'un entretien semi-directif, le discours des individus naît de l'interaction entre les locuteurs, le rôle de l'intervieweur doit être pris en compte. A certains moments, le lecteur pourra ainsi percevoir des prises de position subjectives, orientées par les expériences antérieures de l'observateur. Celles-ci sont bien sûr involontaires mais également inévitables, puisque les discours étudiés sont le produit d'un échange entre le locuteur et l'observateur. L'intervieweur est celui qui guide le discours dans le cadre de l'entretien semi-directif. C'est par cette interaction avec lui que le locuteur crée son discours. Il est donc nécessaire de connaître également le profil de l'intervieweur et pouvoir le comparer avec les autres. Cette subjectivité est inhérente à toute étude en sciences humaines, où l'homme est à la fois objet et acteur de la recherche. Elle l'est particulièrement dans le cas présent, où l'observateur L1 qui conduit les entretiens partage l'expérience de la mobilité avec les autres profils sélectionnés.

2.1. Profil de l'intervieweur L1

En 1982, L1 a présenté sa candidature pour l'obtention d'une bourse permettant de poursuivre ses études à l'étranger. Il n'avait aucunement l'intention de venir en

France, sa démarche s'inscrivait dans une envie de rupture avec sa société d'origine pour découvrir et s'aventurer dans un nouveau monde. Avant cela, il avait l'intention de rejoindre ses deux frères aux Etats-Unis. Mais les circonstances ne le lui permettant pas, c'est à ce moment qu'il a entrepris sa démarche de demande de bourse. Sa candidature a été reçue, et l'a mené en France en 1983. De là, il a appris la langue française puis a poursuivi ses études universitaires en Sciences du langage jusqu'au niveau Master I. Après le Master I, il a dû interrompre d'urgence ses études à cause de l'invasion du Koweït par l'Irak en 1990. Au terme de l'invasion irakienne, en 1991 il a été embauché aux Fonds Koweïtien pour le Développement Économique, en charge des pays en voie de développement concernant les pays d'Afrique francophones. Il a occupé ce poste durant une période de cinq ans. Puis, il a travaillé pour la Banque d'Industrie du Koweït en tant que responsable des départements « Médias – Marketing » et « Formation » pendant dix ans. En 2005, il endosse un poste d'enseignant de français pour l'Autorité Publique pour l'Enseignement Appliqué (APEA). Cette institution montre un intérêt grandissant pour la mise en place d'un département de français et c'est l'une des raisons pour laquelle trois ans plus tard, L1 prend la décision de reprendre ses études universitaires là où il les avait laissées avant son départ en 1990. Il a donc présenté un nouveau dossier auprès de son employeur (APEA) qui lui a accordé la permission de poursuivre ses projets de formation, car ceux-ci correspondaient au besoin de compétences de l'organisme.

En 2008, L1 revient en France où il s'inscrit en Master II à l'Université Paul Valérie à Montpellier, en Sciences du Langage. Après l'obtention de son Master en 2009, il s'inscrit en Doctorat, cette fois à l'Université de Franche-Comté. Le choix de son sujet le concerne personnellement. Il s'agit de comprendre sa propre expérience, à travers celle de ses compatriotes qui ont choisi de s'expatrier en France pour poursuivre leurs études. Pour L1, ces deux expériences de mobilité estudiantine en France sont complètement différentes, bien que les deux visions du monde (koweïtienne et française) ne lui soient plus étrangères.

Au cours des interviews, aux différents stades de mobilité, L1 s'étonne de retrouver, à travers les différentes situations décrites par les personnes interviewées, des éléments communs avec son propre parcours.

Cette expérience soulève une grande question touchant la posture du chercheur qui passe du vécu à l'observateur scientifique.

2.2. Groupe 1 : groupe contrôle

2.2.1. Présentation

Dans notre étude, le premier groupe constitue le groupe contrôle. Il sert de groupe de base à partir duquel nous observons les représentations sociales de la société koweïtienne à l'égard de la France, de la société française et de la langue française.

Dans le but de mettre en place des séquences chronologiques entre les différents groupes, celui-ci aura pour objet de faire comprendre la situation antérieure à l'expérience de mobilité de l'étudiant voyageur koweïtien en France.

Les personnes interrogées n'ont jamais fait d'études supérieures en France. C'est l'unique point commun entre les trois sujets qui forment ce groupe, mais aussi le seul critère de différenciation avec les trois autres groupes qui suivront le processus de mobilité estudiantine dans une perspective diachronique.

Les interviews ont été réalisées en août 2010 sur le terrain, au Koweït. Les personnes interrogées se sont déplacées à mon domicile dans la *dywaniyyah*. Le sujet L3 a joué le rôle d'intermédiaire pour établir le contact avec les sujets L2 et L4. En moyenne, les entretiens ont duré une demi-heure.

2.2.2. Les profils

Les profils suivants sont ceux des personnes qui ont été interrogées. Ils se répartissent en quatre groupes, qui correspondent aux grandes étapes de l'expérience de la mobilité : avant le départ (L2 à L4), à l'insertion (L5 à L8), en immersion (L9 à L12), retour au pays (L13 à L16).

2.2.2.1. Profil L2

L2 est un jeune homme âgé de 26 ans, marié, avec un enfant. Il travaille en tant que commandant dans la marine de l'armée koweïtienne. Ayant effectué ses études supérieures en Grande-Bretagne, il y a obtenu un diplôme d'équivalence universitaire. D'ailleurs, dans l'entretien, L2 se réfère à la Grande-Bretagne comme élément de comparaison pour parler de la France. L2 a voyagé en France à deux reprises. Une première fois à l'âge de 11 ans, en 1996, et une deuxième fois en 2004. L2 a grandi dans un envi-

ronnement où le rapport entre les deux sexes est un sujet tabou. Il n'avait quasiment jamais fréquenté de filles avant son départ pour Londres à 18 ans et l'environnement dans lequel il a pu évoluer avant ce départ a fait de lui quelqu'un de conservateur. L2 adhère à des valeurs d'éducation, de culture, d'honnêteté, de simplicité son groupe. Lorsqu'il était enfant, sa première visite en France s'est faite à Paris, dans un contexte de voyage touristique familial. Ce fût un séjour de très courte durée, trois jours. Quant au second périple, il était également de trois jours dans la capitale française. Au cours de la conversation, nous nous apercevons que le sujet L2 fait allusion à un troisième séjour en France. Il s'agirait d'un voyage professionnel, pour un entraînement militaire. Il souligne aussi le fait que tous les équipements utilisés par la marine koweïtienne sont importés de France. L2 aime vivre à l'étranger et souhaite apprendre la langue française car elle appartient selon lui à un « endroit prestigieux ». En revanche, pour L2, l'anglais constitue une langue de référence pour l'apprentissage des autres langues. L2 n'est en contact que très légèrement avec la langue française dans son cadre professionnel. Il dispose d'un réseau restreint d'amis d'origine française qu'il a rencontrés dans le contexte du travail. L2 parle le dialecte koweïtien (langue maternelle), et l'anglais qu'il a appris à l'école dès son plus jeune âge et qu'il a perfectionné à travers sa formation professionnelle en Grande-Bretagne. Il n'a jamais appris le français au lycée car il a suivi un cursus scientifique. Parmi son entourage, son beau-frère se rend souvent en France, pays qu'il « adore ». L2 dispose d'un cercle d'amis koweïtiens ayant effectué leurs études en France, mais aussi de collaborateurs ayant été formés sur le terrain dans l'Hexagone. L2 paraît avoir une préférence pour un rythme de vie calme et tranquille. Lors de ces deux voyages, il a pu visiter une partie du patrimoine historique de la capitale française et s'est adonné à des activités de loisirs. L2 ne serait pas réfractaire à l'idée de vivre en France - hors Paris – pour y apprendre la langue française qu'il aime, la considérant comme une langue appartenant à la bourgeoisie et bénéficiant d'une reconnaissance internationale, avec une prestigieuse réputation.

2.2.2.2. Profil L3

C'est un jeune homme de 22 ans, aîné dans une famille où il possède un frère et une sœur. Célibataire, il vit chez ses parents. L3 est ouvert d'esprit, il est communicatif, tolérant et respecte les points de vue des autres. Après deux années d'études de droit en Egypte, il est inscrit, au moment de l'entretien, en deuxième année de finance au sein

d'une université privée, « Golf University », où l'enseignement est donné en anglais. Auparavant, L3 a effectué deux ans d'études en droit en Egypte. Il n'a jamais voyagé en France, mais a entendu parler de Paris, Monaco et Nice. Dans son cercle d'amis, certains ont déjà voyagé en France pour des périodes d'au moins six mois. Il a l'expérience du voyage dans plusieurs pays arabes (Liban, Egypte, Pays du Golfe). Il est fasciné par l'architecture et les monuments et rêve de voyager en France et visiter le patrimoine. Il a étudié le français au lycée. Il avait peur de l'apprendre mais, dès les deux premières semaines, il a eu un ressenti positif face à la langue française. Il fait part de son désir de reprendre cet apprentissage plus tard, si l'occasion se présente. Le fait que des personnes puissent étudier en France le surprend parce qu'il imagine la quantité d'efforts que cela peut soulever, à savoir : nouveaux pays, nouvelle langue, nouvelle culture et nouveau système d'apprentissage. Pour lui, tous ces éléments sont impressionnants. Il met en évidence l'ignorance des koweïtiens face au niveau du système éducatif français devant lequel il se trouve en admiration mais sans réellement savoir comment il est constitué. L3 pointe du doigt l'éducation publique au Koweït qui n'est pas centrée sur l'étudiant mais sur la quantité d'informations transmises. L'étudiant koweïtien n'est pas valorisé. Sa vision de la France, de la société et de la langue française est positive. Cela dit, il émet une critique concernant les Français et leur rapport à leur propre langue. Pour L3, les Français n'ont aucune ouverture à l'apprentissage des autres langues.

2.2.2.3. Profil L4

L4 est un jeune homme de 22 ans, célibataire, vit encore chez ses parents. L4 possède un niveau bac. Il a appris l'anglais en étant au lycée, et a fait deux ans de français. L4 travaille actuellement en tant que banquier à la Banque Nationale du Koweït. Il a visité la France à l'âge de 9 ans avec ses parents lors d'un voyage touristique de courte durée. L4 hésite à venir en France car il craint que les Français ne communiquent pas dans d'autres langues que la leur. Il qualifie la France de pays européen et affirme que son peuple est trop fier de sa langue. Une fierté « dégoûtante » pour les touristes qui ne parlent pas le français. Pour lui le français n'est pas une langue répandue dans le monde entier. Cependant, L4 n'a jamais été en contact direct avec des Français et ne souhaite pas donner de jugement à leur sujet. Il y a 5 ans, son père se rendait en France trois fois par an pour des activités de loisirs et de détente. Il y rendait visite à son cercle d'amis. Son père parle un français limité, tout juste nécessaire pour se faire comprendre et

communiquer. L4 aime les pays réputés pour leur paysage, comme le Cachemire ou encore la Thaïlande et ignore que la France est dotée d'une grande variété de paysages. Parmi ses connaissances sur la France, il cite les principaux monuments historiques comme la Tour Eiffel ou encore l'Arc de Triomphe. Selon L4, pour les Koweïtiens, la France représente le paradis, à travers l'organisation et le système de fonctionnement du pays, ses monuments, et sa rigueur dans l'application des lois. Selon lui, la France est un pays modèle pour le peuple koweïtien.

2.2.3. Synthèse du Groupe 1

Comme il l'a été précisé dans l'introduction à ce chapitre, nous avons souhaité, à travers ces interviews, dégager les variables antérieures à l'expérience de mobilité. L'objectif ici, est de faire ressortir les représentations sociales nationales et ethniques auxquelles adhèrent les interviewés.

Nous pouvons constater que si l'occasion se présente, les trois sujets de ce groupe de contrôle n'hésiteraient pas à choisir la France comme destination pour y poursuivre des études universitaires. En effet, la représentation sociale qu'ils ont de l'étudiant koweïtien diplômé en France est évidente. Les trois s'accordent à dire qu'un diplôme français constitue une valeur ajoutée à l'étudiant au niveau social, voire un avantage compétitif au moment de l'insertion professionnelle.

Au-delà du diplôme, la dimension d'échange interculturel est abordée par les trois individus. La langue française représente néanmoins un obstacle majeur à l'accessibilité au « Monde Français ». Malgré cette difficulté, évoquée par L2, L3 et L4, ils y sont néanmoins intéressés et pourraient vouloir apprendre le français en étant immergé au sein de la société française. Cependant, ils reprochent aux Français le fait de ne pas franchir le pas de la communication avec l'étranger, et les jugent, conséquemment, condescendants dans leur rapport à la langue. Implicitement, si cet obstacle linguistique n'existait pas, il n'y aurait aucune barrière dans leur projet d'étudier en France.

Au-delà du diplôme, la dimension d'échange interculturel est abordée dans les trois entretiens. La langue française représente néanmoins un obstacle majeur à l'accessibilité au « monde français ». Malgré sa difficulté, mise en avant par L2, L3 et L4, ils n'hésiteraient pas à faire l'effort l'apprendre en étant immergé au sein de la société française. Cependant, ils reprochent aux Français le fait de ne pas franchir le pas de la

communication avec l'étranger, et les jugent, conséquemment, comme étant hautain par rapport à leur langue. Implicitement, si cet obstacle linguistique n'était pas, il n'y aurait aucune barrière dans leur projet d'étudier en France.

Les trois interlocuteurs font référence au niveau de vie avancé, au développement socio-économique, à l'histoire, au patrimoine, à la modernité, à la culture de la France. Autant d'atouts qui représentent des facteurs de motivations au départ. L2 et L3 insistent sur la loyauté du peuple français, évoquent les bonnes manières et l'éducation « à la française ».

2.2.3.1. Expérience : le rapport au « monde français »

Tous trois ont des notions de français, soit pour l'avoir étudié en tant que seconde langue étrangère au lycée (L3 et L4), soit pour l'avoir pratiqué avec les Français durant leur formation professionnelle (L2). À noter que L2 et L4 ont mentionné un séjour touristique en France pour des périodes de courte durée.

Les trois sujets se montrent très critiques envers le système éducatif koweïtien, présentant un système basé sur la quantité et l'accumulation d'informations et non centré sur l'épanouissement de l'étudiant.

2.2.3.2. Perception : l'image du « monde français »

Selon les trois sujets, la France est un pays organisé et structuré, beau, avancé dans divers domaines, notamment le droit. Certains idéalisent la France, en la présentant comme un « paradis » ou encore en la considérant comme étant à l'origine de tout développement. Ce groupe caractérise la société française de moderne à travers sa culture et ses valeurs, notamment celles d'honnêteté et de civilité. Le prestige et l'importance de la langue française ressort dans les trois interviews. Chacun avance des raisons liées à différents critères : esthétique, affectif, culturel, économique, social. Cependant, l'accent est mis sur la difficulté de la langue même, de son apprentissage. Dans la mesure où ce groupe n'a encore jamais étudié en France, sa perception du système éducatif français reste basée sur des représentations théoriques. Ainsi, nous pouvons observer que cette perception est fortement liée à l'image du pays. En effet, pour donner leur avis sur le système éducatif français, les sujets reprennent les mêmes expressions que celles

utilisées pour décrire la France « avancé », « développé », « élevé ». En outre, pour évaluer la question, ils ont recours à leurs connaissances (théoriques ou réelles) du système éducatif des pays occidentaux - notamment anglo-saxons – en positionnant la France à ce même niveau.

En conclusion, leur perception du système éducatif français est très positive. D'ailleurs, au Koweït, l'étudiant qui choisit la France comme destination, fait preuve d'une volonté d'effort linguistique bien plus forte que ceux qui étudient dans les pays anglophones.

2.3. Groupe 2 : primo-arrivants

2.3.1. Présentation

Au moment de l'interview L5, âgé de 17 ans est installé à Montpellier depuis un mois et demi où il suit des cours de français dans un centre de linguistique appliquée. C'est son premier séjour en France. Il vient d'achever ses études secondaires en section littéraire dans un lycée public koweïtien où le français faisait partie de son programme en raison de quatre à cinq heures de cours hebdomadaires. Lors de son parcours scolaire, L5 a appris quelques notions sur l'histoire de la France ; d'ailleurs, il pense que c'est ce qui la distingue des autres pays. À partir de là, il ne cache pas son amour pour le « monde français ».

Pour lui, la maîtrise de la langue française représente une plus-value par rapport à la communauté koweïtienne, qui ne parle que l'arabe et l'anglais. L5 affiche son ambition et son objectif de « s'imposer » au Koweït grâce à la langue. Depuis longtemps, L5 rêvait de venir en France. En effet, il n'a reçu que des échos positifs sur la France et le mode de vie élevé de la société française. De plus, ses parents ont déjà visité Paris qu'ils considéraient comme une ville aristocrate. A son arrivée L5 s'est lui-même rendu à Paris pour y visiter l'Arc de Triomphe et la Tour Eiffel. L5 admire la France pour son patrimoine architectural, à travers quoi il dit pouvoir revivre l'histoire au présent grâce au mélange entre l'antique et l'innovation. Il trouve regrettable de ne pas pouvoir apprécier une architecture retraçant l'histoire du Koweït. Dès le début de son séjour il constate à quel point il lui est difficile de s'adapter aux habitudes françaises (ponctualité, rigueur, organisation), malgré ses efforts. Par exemple, pour lui, la ponctualité est une notion quasi absente dans sa société d'origine. Il décrit les difficultés auxquelles il se trouve confronté dans ces premiers contacts avec les Français, obstacles qu'il considère comme

des défis à relever. L5 est également conscient de la complexité dans l'apprentissage de sa nouvelle langue. Il se rend compte que tout ce qu'il avait appris n'équivaut pas à un mois et demi d'immersion linguistique en France.

L5 passe la plupart de son temps libre avec ses compatriotes koweïtiens par nostalgie du pays. Avec eux, par esprit de solidarité dans l'apprentissage de la langue, il fait l'effort personnel de parler quelques mots de français. L5 est une personne de morale qui tient à certaines valeurs, telles que le respect et la tolérance. D'après sa courte expérience, L5 adore la France jusqu'au point de la recommander aux autres étudiants koweïtiens qui désireraient entreprendre des études à l'international.

2.3.2. Les profils

2.3.2.1. Profil L5

Âgé de 17 ans, L5 se trouve actuellement en France, inscrit dans un centre linguistique appliqué où il apprend le français. Au moment de l'interview, il est installé à Montpellier, depuis une période d'un mois et demi. Pour lui, il s'agit de sa première expérience dans le pays. Avant cela, il a achevé ses études secondaires en section littéraire, dans un lycée public koweïtien, où le français faisait partie du programme à hauteur de quatre à cinq heures de cours hebdomadaires. Lors de son parcours scolaire, L5 a appris quelques notions sur l'histoire de la France. D'ailleurs, il pense que c'est ce qui la distingue des autres pays. À partir de là, il ne cache pas son amour pour le « Monde Français ». Pour lui, la maîtrise de la langue française représente une plus-value par rapport à la communauté koweïtienne, qui ne parle que l'arabe et l'anglais. L5 exprime son ambition, avec pour objectif de « s'imposer » au Koweït grâce à la langue. Depuis longtemps, L5 rêvait de venir en France. En effet, il n'a reçu que des échos positifs sur la France et le niveau de vie élevé de la société française.

De plus, ses parents ont déjà visité Paris qu'ils considèrent comme une ville aristocrate. A son arrivée pour effectuer ses études, L5 s'est lui-même rendu à Paris pour y visiter l'Arc de Triomphe et la Tour Eiffel. L5 admire la France pour son patrimoine architectural, à travers quoi il dit pouvoir "revivre l'histoire au présent grâce au mélange entre antique et innovation". Par comparaison il trouve regrettable de ne pouvoir apprécier au Koweït une architecture qui retrace l'histoire du pays. Dès sa première expérience sociale en France, il constate la difficulté de s'adapter aux habitudes françaises (ponctuali-

té, rigueur, organisation), malgré l'effort qu'il fournit. Par exemple, pour lui, la ponctualité est une notion quasi absente de sa société d'origine. Il décrit les difficultés auxquelles il se retrouve confronté dans ces premiers contacts avec les Français, obstacles qu'il considère comme des défis à relever. De plus, L5 est conscient de la complexité de l'apprentissage de sa nouvelle langue. Même s'il l'a abordée durant deux ans au Koweït, il se rend compte que tout ce qu'il avait appris n'équivaut pas à un mois et demi d'immersion linguistique en France. Depuis le peu de temps qu'il est établi en France, L5 passe la plupart de son temps libre avec ses compatriotes koweïtiens par nostalgie du pays. Avec eux, par esprit de solidarité dans l'apprentissage de la langue, il fait l'effort personnel de parler quelques mots de français. L5 est une personne de morale et qui tient à certaines valeurs, telles que le respect et la tolérance. Le dit sujet, dès son arrivée, enclenche un mécanisme intellectuel de comparaison entre les références et repères socioculturels de la France et du Koweït. Avec sa courte expérience, L5 adore la France, au point de la recommander aux autres étudiants koweïtiens qui désireraient entreprendre des études à l'international.

2.3.2.2. Profil L6

L6 est âgé de 18 ans. Au moment de l'interview, il vient de terminer ses études secondaires au Koweït en section littéraire dans laquelle l'enseignement du français, comme seconde langue étrangère après l'anglais, est obligatoire pendant les deux dernières années du lycée. Ainsi, L6, parle l'arabe (sa langue maternelle), l'anglais qu'il considère comme la première langue dans le monde, et est en phase d'apprentissage du français. Il est fasciné par la langue française et la considère comme étant une langue capitale, car il la place au troisième rang au niveau mondial. Pour lui, apprendre le français fait appel à des efforts considérables, complexité de la langue, au niveau grammatical, syntaxique et phonétique - mais cela lui permettra de relever un défi d'une grande envergure. Dans ses relations sociales, L6 est méfiant à l'égard des étrangers et instaure une certaine distance avec eux. Il s'agit de son premier séjour en France. Avant son départ, son entourage au Koweït l'a fortement encouragé à choisir la France comme destination d'études pour « changer d'air ».

Actuellement, il vit au sein d'une famille d'accueil française ce qui lui permet de pratiquer le français dans un autre contexte, que scolaire. Hormis la famille d'accueil dans

laquelle il séjourne, et ses camarades du Centre Linguistique qui viennent d'autres pays, il n'a pas encore créé de relations sociales avec des Français. En revanche, L6 et ses amis koweïtiens se retrouvent le week-end pour ne parler que le français, en guise de révisions ou d'entraînement. Auparavant, L6 a voyagé en République Tchèque en tant que touriste, ce qui lui a permis de se faire une idée globale des pays européens, et par la même, de la France en pensant qu'elle y ressemblait. À son arrivée, L6 fût agréablement surpris des différences qu'il a pu constater entre la France et la République Tchèque, admiratif face à la beauté de l'architecture française. Paris est la première ville dans laquelle il s'est rendu, et où il a visité les sites touristiques, la Tour Eiffel et l'Arc de Triomphe. Il envisage d'y retourner pour continuer sa visite. L6 constate des différences entre les structures urbaines et les infrastructures du Koweït et de la France. Il apprécie le fait de pouvoir se déplacer rapidement et d'avoir tout à proximité. Il compare également les commodités et trouve les chambres des maisons françaises petites, au contraire de celles du Koweït. Aussi, il s'étonne des toilettes mixtes dans les espaces publics, car cela n'existe pas au Koweït. Avant de s'installer en France, L6 imaginait que le peuple français était le peuple le plus développé du monde. Mais en même temps, il imaginait les Français racistes avec les gens du Moyen-Orient et plus précisément les Arabes. Il appréhendait donc particulièrement son séjour. Mais à son arrivée en France, L6 se trouve rassuré à ce propos puisqu'il n'a pas eu le sentiment d'être victime de racisme.

2.3.2.3. Profil L7

Âgé de 18 ans, L7 vient de terminer ses études secondaires dans un lycée public koweïtien section littéraire. Dans son cursus, il a appris le français durant ses deux dernières années du secondaire, tandis que l'anglais faisait partie de son apprentissage dès la plus petite section. L7 parle donc l'arabe et l'anglais, et est en phase d'apprentissage du français. Il a choisi la France comme destination pour y poursuivre ses études universitaires. Pour L7, il s'agit de son premier séjour en Europe. L7 s'est installé en France, il vit dans une chambre d'étudiant du campus universitaire de Montpellier depuis un peu plus d'un mois. Les motivations qui l'ont poussées à choisir la France comme destination d'études, proviennent de l'image de la France, qu'il considère plus avancée au niveau de l'enseignement que l'Angleterre ou encore que les États-Unis. À ce sujet, il se demande pourquoi les étudiants koweïtiens font le choix d'aller aux États-

Unis ou en Grande Bretagne alors que la France est plus avancée. Pourtant, aucun membre de sa famille n'a jamais visité la France. Avant de faire ce choix, L7 s'est construit l'idée que les Français étaient racistes, d'après ce qu'il en a entendu dire. Cependant, pour lui la France est meilleure et belle à tous les niveaux. Depuis son arrivée, il a déjà visité les monuments les plus touristiques, à Paris, auxquels il associe la belle histoire de France.

Après un mois de séjour en France et de cours de français, L7 trouve la grammaire de la langue française difficile mais pense que c'est une belle langue. Il envisage déjà de l'apprendre à ses futurs enfants, afin qu'ils aient plus d'aisance dans l'apprentissage. Jusqu'à présent, L7 n'a pas établi de relations sociales avec les Français ; son seul interlocuteur extérieur au contexte scolaire est le garçon de café, avec qui il échange quelques mots. La plupart de son temps, il le passe avec ses compatriotes koweïtiens, avec qui il parle principalement en arabe mêlé à quelques mots de français. En statut d'observateur, L7 constate les différences au niveau de l'éducation entre la France et le Koweït et trouve que dans sa nouvelle société d'accueil, l'enseignement encourage l'étudiant à étudier contrairement à son pays d'origine. Effectivement au départ, L7 avait pour projet de poursuivre ses études supérieures jusqu'à l'obtention d'une licence universitaire, mais aujourd'hui ses projets visent le doctorat. Il trouve que la Fédération des Étudiants Koweïtien est plus dynamique en France que dans les pays anglo-saxons.

2.3.2.4. Profil L8

L8 est un jeune homme âgé de 17 ans. Il a terminé ses études secondaires dans un lycée public au Koweït et a pu obtenir une bourse pour venir étudier en France. Au Lycée, il poursuivait la branche littéraire et il a pu aborder le français durant deux années. Ses cours lui ont permis d'apprendre quelques notions sur l'histoire française. Il considère ces deux années d'apprentissage du Français comme n'étant pas un vrai apprentissage de la langue, trop léger ; il ne lui accordait donc pas la même importance qu'à l'anglais. Maintenant, sa vision de la langue française a changé, il est fasciné et enthousiaste à l'apprendre. Pour L8, l'anglais et le français sont les deux langues les plus importantes du monde. L8 aime les langues étrangères. Il parle, en plus de l'arabe et de l'anglais, quelques mots de japonais ou en encore de coréen. Il envisage déjà de transmettre ce

savoir linguistique à ses futurs enfants. Il a pour projet de poursuivre ses études universitaires dans le domaine des Sciences Politiques.

Aujourd'hui, il se trouve à Tours, depuis cinq semaines, où il apprend le français dans un programme linguistique de deux ans. Il vit au sein d'une famille d'accueil française chrétienne avec qui il entretient de très bons rapports. Il dispose de sa propre chambre qu'il considère petite par rapport au confort de la sienne au Koweït. Auparavant, L8 ne s'était jamais rendu sur le territoire européen, mais son père avait déjà visité l'Italie. Depuis son arrivée il a pu nouer des relations sociales avec des Européens, mais pas avec des Français. Il est entouré de camarades koweïtiens, avec qui il parle en dialecte et parfois en français.

L8 a une image très positive de la France et à travers sa courte expérience il contrecarre les idées négatives reçues à propos du « monde français ».

2.3.3. Synthèse du Groupe 2

2.3.3.1. Variables antérieures à l'expérience

Nous avons souhaité retracer le parcours des étudiants constituant ce groupe ainsi que l'évolution des représentations consécutives à leur départ et arrivée en France. Nous observerons ici en particulier la transformation des représentations sociales. Selon Yanaprasart (2002), de théoriques, elles deviennent pratiques, c'est-à-dire que les représentations sociales qui étaient au départ abstraites sont éprouvées par la confrontation avec le réel. Py parle, quant à lui, de représentations « de référence » ou « d'usage ». Pour mettre en évidence ce phénomène, nous avons dégagé les variables de l'insertion dans le nouvel environnement en les confrontant aux variables antérieures à l'expérience.

Le cadre dans lequel ces quatre étudiants ont choisi la France comme destination, est l'apprentissage de la langue pour une durée de deux ans, dans le but d'intégrer un cursus universitaire. Nous avons souhaité retracer les parcours des membres de ce groupe, ainsi que l'évolution des représentations consécutives à leur départ et à leur arrivée en France. Nous observerons l'altération de la perception du « Monde Français », qui sera révélée à travers la transformation des représentations sociales dites théoriques ou de référence, en représentations sociales dites d'usage (selon Py) ou pratiques (Yanaprasart). Pour mettre en évidence ce phénomène, nous avons dégagé les variables de l'insertion dans le nouvel environnement en les confrontant aux variables antérieures à

l'expérience. Le cadre dans lequel ces quatre étudiants viennent séjourner en France est l'apprentissage de la langue, pour une durée de deux ans, dans le but d'intégrer un cursus universitaire.

2.3.3.1.1. Expérience : le rapport au « monde français »

Avant leur arrivée en France, les quatre ont bénéficié de cours d'initiation à la langue française au lycée faisant partie des programmes de section littéraire. Ils sont déjà tous bilingues arabes /anglais et en phase d'apprentissage du Français. Au sujet de l'apprentissage du français au Koweït, les quatre s'accordent à dire que la méthodologie pédagogique n'est pas appropriée à l'apprentissage de la langue française, et que leur taux de motivation pour l'apprendre était faible. Effectivement, pour eux, l'enseignement du français au Koweït reste superficiel, et de ce fait ils n'accordent aucune importance à la langue, qu'ils trouvent, malgré cela, comme étant une belle langue. Trois sur quatre disposent d'un capital de mobilité certain, le quatrième ne faisant aucune allusion directe à une éventuelle antérieure expérience de voyage.

2.3.3.1.2. Perception : l'image du « monde français »

Au sujet du « Monde Français » les quatre sujets en ont une idée, fondée sur les représentations sociales circulant au sein de leur entourage au Koweït. Concernant la France, ils la connaissent à travers son Histoire, ses monuments, son statut économique et sa réputation mondiale au niveau esthétique. Ainsi, tous font références à la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, son développement avancé, sa beauté architecturale et géographique. Quant aux Français, le groupe 2 est en accord avec les représentations sociales intrinsèques à leur société d'origine. Ils adhèrent modérément à une perception plutôt restrictive et négative, en attendant de constater par eux-mêmes. L'image attribuée aux Français, porte sur leur caractère raciste, hautins, fiers de leur langue, et distant.

Ensuite, tous sont d'accord pour dire que la pratique du français au Koweït est rare, qu'il s'agit d'une langue complexe. C'est ce qui la rend plus noble et distinguée aux yeux de la société koweïtienne.

2.3.3.2. Variables à l'insertion dans le nouvel environnement

2.3.3.2.1. Situation des étudiants

À l'exception de L7 qui réside dans une chambre de campus universitaire, les trois autres sujets vivent en immersion dans des familles d'accueil françaises. Leur premier contact avec la France est Paris, ville où ils atterrissent. Tous ont eu le réflexe de visiter les lieux touristiques dont ils avaient entendu parler auparavant. En outre, après une durée moyenne d'un mois et demi en France, aucun n'a pu ou su véritablement créer de liens amicaux avec des Français exceptés ceux qui résident au sein des familles d'accueil. Tandis que leur réseau s'étend à leurs camarades de classe d'origine internationale, ils passent la plupart de leur temps libre entre Koweïtiens, dans des lieux publics de rencontre. Dans cette phase, tous font référence à leurs propres codes sociaux, qu'ils comparent avec ceux de la société d'accueil. Ce phénomène est lié à la phase du choc culturel, décrite au chapitre 2.

2.3.3.2. Perception à l'insertion

Dès les premiers contacts, on observe un changement de position vis-à-vis de certaines représentations. En effet, en ayant expérimenté la France depuis une courte durée, leur perception du « Monde Français » est en pleine évolution. Certaines idées ont été renforcées, alors que, *à contrario*, d'autres se sont vues altérées. A l'exception d'un des sujets qui avait idéalisé la France et dont les attentes étaient très élevées, les trois autres confirment l'image positive de la France en tant que pays. Ils corroborent leurs discours par la description de la France à travers sa beauté naturelle, son climat, son histoire, son architecture et ses monuments. En égard à la société française, les premiers contacts viennent renverser les représentations sociales héritées du Koweït. En effet, après une courte durée, les sujets revoient l'image des Français racistes qu'ils avaient. Même si certains ne s'en défont pas complètement, ils la nuancent en justifiant les comportements observés, dont ils transfèrent la responsabilité sur l'étranger. Leur vision du peuple français oscille entre celle d'un peuple respectueux d'autrui, ouvert à l'étranger, et celle d'un peuple distant, méfiant et renfermé.

Quant à la langue française, leur très courte période en centre linguistique, leur permet de conforter leur désir d'apprendre cette « belle » langue, tout en admettant sa complexité ainsi que les difficultés dans l'apprentissage de la grammaire.

2.4. Groupe 3 : « installé en France depuis plusieurs années »

2.4.1. Présentation

Le troisième groupe faisant partie des fondements de notre analyse, se compose de quatre sujets : L9, L10, L11 et L12. Ils sont installés depuis plusieurs années en France ce qui correspond au troisième stade du processus de mobilité. Ils ont entre 23 et 45 ans et sont tous au bénéfice d'une bourse attribuée par le Ministère de l'Education du Koweït, à l'exception de L12 qui n'a pu obtenir de bourse pour la préparation de son doctorat. L'intérêt de l'étude de ce groupe, à ce stade du processus de mobilité, est de comprendre comment ces étudiants koweïtiens se sont adaptés à leur nouvelle société. Après toutes ces années, il est important de comprendre comment ils arrivent à se positionner au sein de la société française. En ont-ils fait un rejet ? ou au contraire se sont-ils parfaitement intégrés ? Ou encore, sont-ils parvenus à un compromis entre leur culture d'origine et leur culture d'accueil ? Si l'on compare avec le groupe contrôle et celui des primo-arrivants, peut-on noter une évolution des représentations ? De quelle manière le facteur temps détermine-t-il la dynamique des représentations sociales ainsi que ce processus d'adaptation ? L'analyse des profils du groupe 3 met en évidence la dynamique des représentations sociales sur le long terme, ainsi que la capacité des Koweïtiens à s'intégrer à leur société d'accueil.

2.4.2. Les profils

2.4.2.1. Profil L9

L9 a 45 ans, il est marié et père de famille. Il prépare un doctorat en sciences du langage à Montpellier où il s'est installé en 2008. Son premier séjour en France remonte à 1986. À cette époque, il se représentait la France à travers la mode, les parfums, les filles et le football. Il ne connaissait aucune personne de son entourage qui ait visité la France. Installé au début de son premier séjour dans une famille d'accueil, il la quitte au bout de deux jours, choqué des posters de filles nues et de l'alcool. En effet, de confession musulmane, L9 est confronté à un choc culturel en arrivant en France. Pour lui, faire la bise à une femme est inconcevable. Mais il finit par trouver une stratégie afin d'éviter de se retrouver dans cette situation. Entre ses deux séjours académiques en France, L9 a pu constater une évolution de la société française. Il pense que l'ouverture à l'Europe a

permis de faire évoluer le comportement des Français, et qu'ils sont plus ouverts. L9 a des amis français avec qui il entretient des relations assez distantes, cependant il s'agit de Français d'origine étrangère. L9 avait déjà étudié le français au lycée avant de venir étudier en France. Pour L9, la langue française est une langue de poésie. L9 est un passionné de la langue et de la civilisation française.

2.4.2.2. Profil L10

Jeune homme célibataire de 27 ans, L10 est actuellement en seconde année de doctorat après une Licence et un Master qu'il a obtenu à l'Université de Grenoble après avoir terminé ses études secondaires au Koweït en 2001. Après avoir obtenu son Master à Grenoble, il est reparti au Koweït durant deux ans. L10 n'avait jamais visité la France. En revanche, il avait déjà voyagé en Angleterre, en Russie, ou encore en Turquie. Il avait appris l'italien dans un Centre linguistique en Italie et a l'intention de faire la même chose pour l'espagnol. Pour le français, L10 a suivi un programme intensif « FLE » au Centre linguistique de Royan, il s'agissait de sa première expérience en France. Il juge son expérience en France très enrichissante et si l'occasion se présentait il n'hésiterait pas.

2.4.2.3. Profil L11

L11 âgé de 32 ans prépare un doctorat en sciences du langage, spécialité phonétique. Il est marié à une franco-libanaise qu'il a rencontrée en France et avec qui il vit dans la capitale française. L11 a terminé ses études secondaires selon le système des crédits, en d'autres termes, système rendant l'apprentissage du français optionnel. L11 est arrivé en France à l'âge de 18 ans, soit depuis 1997 et ne l'avait jamais visité avant de venir pour y poursuivre ses études. Son père avait l'habitude de voyager en Europe, notamment en Allemagne et en Tchécoslovaquie, mais jamais en France. Au moment où L11 envisageait de faire ses choix pour son orientation post-bac, son frère aîné étudiait en Egypte, une des raisons pour laquelle L11 souhaitait le rejoindre pour se consacrer à un cursus universitaire en Droit. Lorsqu'il s'est présenté au bureau des bourses du Ministère de l'Education Supérieure du Koweït, il avait le choix entre plusieurs destinations : l'Italie, l'Allemagne, l'Espagne et la France pour les pays européens ou encore la Chine et le Japon pour les pays asiatiques.

Il avait opté pour la France comme premier choix, suivi de l'Espagne, la Chine et enfin le Japon. Son choix pour la France a été spontané sans raisons précises et c'est celui qui a été retenu. Lorsque sa décision était officielle, son entourage n'a pas manqué de le mettre en garde par rapport aux valeurs éthiques et religieuses auxquelles il devrait rester fidèle. À son arrivée en France, L11 a été reçu au sein d'une famille d'accueil française à Royan, où il étudiait le français dans un Centre Linguistique. L11 était déjà trilingue - arabe, perse et anglais – avant de venir en France. Au fil de son expérience en France, L11 a eu l'opportunité de vivre dans quatre villes différentes, successivement à Royan, à Besançon, à Montpellier et enfin depuis ces deux dernières années à Paris. Il a été directement confronté à un choc culturel. Lorsqu'il est arrivé chez sa famille d'accueil il y a découvert un chien qui était convié à table au moment des repas. Il ne comprenait pas ce qui se passait, car au Koweït les chiens ne sont pas admis à l'intérieur des maisons, et encore moins à table. Également, au même moment, il a remarqué que sa chambre donnait à côté de celle d'une fille. Idée inconcevable pour un koweïtien qui se considère lui-même comme un étranger par rapport à cette fille. Aussi, il a été surpris par l'univers des boîtes de nuit et des bars même s'il savait préalablement que ce genre de lieux existait. Durant son séjour en France, L11 a pu faire un stage d'un peu moins d'une année à l'UNESCO dans le cadre de ses études. La plupart de son temps libre, L11 le passait en compagnie de Koweïtiens ou d'Arabes. Avec certains d'entre eux, particulièrement les Maghrébins, il communique en français. Aujourd'hui, après y avoir passé la moitié de sa vie, il considère la France comme son deuxième pays.

2.4.2.4. Profil L12

L12, 23 ans, est étudiant en Licence à l'Université de Montpellier en sciences du langage. L12 est arrivé en France à l'âge de 17 ans, après avoir obtenu son baccalauréat en section littéraire où l'étude de la langue française est obligatoire durant les deux dernières années. Les notes qu'il a obtenues au bac ne lui ont pas permis de réaliser son rêve de poursuivre ses études universitaires dans un pays anglo-saxon. En effet pour l'Angleterre et les Etats-Unis le Ministère exige une mention très élevée, car les candidats pour ces destinations sont nombreux. Le seul choix qui lui restait, était la France. Avant de venir en France, L12 ne s'y était jamais rendu auparavant. En revanche, il avait eu la chance de voyager dans des pays d'Europe tels que l'Allemagne ou encore

l’Autriche. Par contre, son père et son frère, avaient déjà eu l’occasion de visiter Paris en tant que touristes. L12 était déjà bilingue arabe-anglais, puis au fil de son séjour en France, il a choisi d’élargir son apprentissage des langues, et parle aujourd’hui le français et l’italien. Pourtant, ce n’était pas gagné. En effet, L12 avait de réelles difficultés d’adaptation à la langue française. Il avait une certaine réticence alors qu’il l’abordait pour la première fois lors de ses études secondaires. Il dit clairement que sa plus grande difficulté était d’accepter la langue française et qu’il s’est trouvé confronté à un véritable conflit intérieur. L12 est de nature sociable et passe la plupart de son temps libre avec des amis en provenance de divers horizons, mais le plus avec des Arabes et quelques Koweïtiens. Selon L12, poursuivre ses études universitaires en France est à déconseiller en faveur d’autres destinations anglo-saxonnes.

2.4.3. Synthèse du Groupe 3

2.4.3.1. Variables antérieures à l’expérience

Pour rappel, les membres de ce groupe se trouvent en France, à Montpellier, depuis plusieurs années. En les interrogeant, nous avons souhaité suivre leur parcours, en nous intéressant plus particulièrement au regard qu’ils avaient de la France avant de venir y étudier, ce qu’ils ont découvert à leur arrivée, et comment, depuis, ils se sont intégrés. En d’autres termes, quelles étaient leurs représentations sociales théoriques et comment celles-ci avaient évolué au fil de leur immersion au sein de la société française.

Puisqu’il s’agit de la troisième étape de la mobilité, il devient possible d’étudier le processus d’intégration des individus sur le long terme, ce qui n’était pas possible avec les groupes 1 et 2. On peut ainsi s’interroger sur les stratégies identitaires (Camilleri, 1990) qu’ils ont mises en place pour intégrer leur société d’accueil. L’étudiant se crée une nouvelle identité, en fonction de l’image qu’il a de sa société d’accueil. Il développe également des stratégies d’acculturation pour parfaire son apprentissage du nouvel environnement dans lequel il évolue et y construire sa place.

2.4.3.1.1. Expérience : le rapport au « monde français »

L9, L10, L11 et L12 ont fait le choix, après avoir terminé leurs études secondaires, de candidater auprès du ministère de l’Éducation pour obtenir une bourse d’études internationale. Seul L9, a délibérément opté pour la France, par amour du pays, de son histoire

et de sa langue. Pour les trois autres, le choix n'a été que le résultat d'un concours de circonstances. Avant cela, tous quatre sont au moins bilingue arabe – anglais. C'est en étant installé en France, que deux, parmi eux, ont appris l'italien en plus du français. Ces quatre sujets font preuve d'un capital de mobilité bien ancré. Les quatre ont déjà eu des expériences de voyage, deux d'entre eux s'étaient déjà rendus en Europe avant de s'installer en France. Sinon, des membres de leur famille ont expérimenté l'Europe de manière touristique.

2.4.3.1.2. Perception : l'image du « monde français »

Avant leur arrivée, ces quatre étudiants avaient dans l'idée de découvrir la France telle qu'ils se la représentaient dans la société koweïtienne. Ils imaginaient une France à l'histoire et au patrimoine riche, développée et reconnue internationalement, une France esthétique et agréable pour son climat. Ils voyaient la société française libérée « socialement », ce qui ne correspond pas aux valeurs éthiques propres à la religion musulmane et aux mœurs koweïtiennes. Enfin, pour eux, la langue semblait difficile à apprendre, à prononcer et à écrire et le système éducatif français était avancé.

2.4.3.2. Variables à l'insertion dans le nouvel environnement

2.4.3.2.1. Situation

Tous les quatre sont installés en France depuis plusieurs années. Ils ont tous fondé leur ménage en célibataire ou marié et ont pu se créer un réseau d'amis pour la plupart constitué de Koweïtiens, d'Arabes ou de Français d'origine étrangère. Tous remarquent que se lier d'amitié avec des Français « pure souche » relève d'un défi difficile à relever et qui nécessite un temps considérable. Ils s'accordent à dire que le Français est quelqu'un de distant qui n'accorde pas facilement sa confiance et son amitié aux étrangers. En dehors de leur contexte universitaire, ils parlent principalement l'arabe avec leur entourage, composé essentiellement de compatriotes koweïtiens.

2.4.3.2.2. Perception à l'insertion

A ce stade, il est intéressant de constater les divergences d'opinion sur la perception du « Monde Français » et probablement liées aux différentes expériences, mais aussi aux

différentes personnalités. Tous considèrent les Français comme un peuple cultivé, sérieux, travailleur, mais en même temps économe, distant et râleurs ; Tous pensent également que le système éducatif français permet une meilleure implication de l'étudiant et un développement optimal des compétences intellectuelles des universitaires. D'autre part, concernant la France, tous font référence à la qualité organisationnelle des transports publics et à la beauté du pays. Pour la langue française, d'un commun point de vue, c'est une langue importante au niveau mondial et au niveau personnel.

2.5. Groupe 4 : « retour au Koweït »

2.5.1. Présentation

Le quatrième et dernier groupe de notre étude, repose sur les entretiens avec quatre sujets : L13, L14, L15 et L16. Le présent groupe a pu expérimenter les étapes antérieures de mobilité, retracé par l'ensemble des sujets des trois groupes précédents. Ainsi, ils ont fait le choix de partir en France dans le cadre de leurs études universitaires, ils ont vécu l'expérience des premiers contacts avec la société d'accueil, ils ont pu vivre en immersion au sein de cette nouvelle culture pendant plusieurs années, ils ont achevé leur cursus académique, et enfin ils sont de retour au Koweït.

Tous sont de sexe masculin et ont entre 27 et 35 ans. Deux d'entre eux sont aujourd'hui enseignants de français au Koweït, un troisième est engagé au sein de la garde nationale koweïtienne et le dernier vient à peine de rentrer au pays. L'étude de ce groupe doit nous permettre d'observer et ainsi de comprendre le cycle complet de mobilité estudiantine pour un étudiant koweïtien. En effet, au départ ils ont quitté leur pays et tout ce que cela évoque, pour se retrouver confronté à un nouvel univers radicalement opposé à leur.

L'objectif ici, sera de mettre en évidence l'évolution des représentations sociales selon les quatre instances diachroniques que nous avons choisies et qui sont propres au cycle de mobilité : avant le départ, aux premiers contacts dans la société d'accueil, en immersion durant plusieurs années et au retour. A partir de là, nous pourrions observer comment se construit la dynamique des représentations pour un étudiant koweïtien ayant réalisé et terminé ses études en France.

Ainsi, au moment du retour dans leur société d'origine, ils auront certainement changé de perception du monde et devront se réadapter au mode de vie au Koweït. Plusieurs

questions se posent alors. Quelle aura été leur perception de la France une fois leur expérience achevée ? De quelle manière, les codes et valeurs de la société française, influenceront-elles leur vision des choses, ainsi que leur personnalité ? Comment vivront-ils le retour au pays ? Auront-ils regretté, ou au contraire seront-ils satisfaits de leur choix initial ? Comment se réintégrera-t-il au sein de sa société d'origine ?

2.5.2. Les profils

2.5.2.1. Profil L13

L13 est un homme marié âgé de 31 ans et père de trois enfants. L13 a séjourné en France entre 1998 et 2005, période durant laquelle il a obtenu un Master 1 en Sciences du Langage.

Avant de choisir la France comme destination pour y poursuivre ses études universitaires, L13 ne l'avait jamais visitée. Il était déjà bilingue arabe-anglais, et parle aujourd'hui le français en plus. L13 est assez ouvert d'esprit. Lorsqu'il part pour la France il est conscient qu'il devra se confronter à une nouvelle culture et des nouveaux codes et à les adopter. A son intégration dans la société française, L13 a su s'adapter pour trouver sa place et se créer des relations sociales avec les autres cultures. L13 s'est construit un cercle d'amis français avec qui il est toujours en contact depuis le Koweït. Malgré son expérience réussie et sa fierté qu'il en tire, il déconseille aux étudiants boursiers koweïtiens de venir en France pour un parcours universitaire. Il conseille de privilégier des destinations anglo-saxonnes pour ceux qui cherchent à obtenir uniquement un diplôme. À son retour au Koweït, L13 éprouve de la nostalgie à l'égard de son expérience en France qui le renvoie à sa jeunesse, sa liberté et son insouciance.

2.5.2.2. Profil L14

L14 est un homme marié âgé de 35 ans, et père de famille. Il est en possession d'une Licence en Sciences du Langage. Actuellement, il réside au Koweït, où il est professeur de français au lycée. Avant son expérience de mobilité estudiantine, L14 s'était déjà rendu en France pendant deux semaines dans le cadre d'un voyage scolaire. Il avait été choisi car il faisait partie des meilleurs élèves en français. L14 est arrivé en France à l'âge de 17 ans juste après l'obtention du bac et a vécu six ans et dans le cadre de ses

études universitaires. Lorsqu'il se trouvait en France, L14 a fréquenté des personnes de différentes nationalités, ce qui démontre une certaine ouverture d'esprit. L14 est musulman modéré. Il tolère et respecte les autres pour ce qu'ils sont. L14 est conscient des différences culturelles entre lui et les Français. D'ailleurs, il tente d'adapter son comportement lorsqu'il se trouve avec des Français, ce qui le met mal à l'aise. L14 parle plusieurs langues : l'arabe, l'anglais, le français et le bengali. Encore aujourd'hui, L14 ne parvient pas à faire preuve de spontanéité lorsqu'il s'exprime en français. Il doit réfléchir à la structure de ses phrases et à la sélection des mots. Au Koweït, sa pratique de la langue française s'en tient à un contact passif avec la langue française à travers les émissions télévisées, l'ordinateur et la radio. L14 conseille aux étudiants boursiers de choisir la France comme destination d'études. Cependant, il nuance ses propos, en précisant que le choix pour la France doit se faire selon deux perspectives : apprendre la langue française et obtenir un diplôme permettant d'accéder à un métier. L14 admet que son expérience en France lui ont permis de façonner sa personnalité et d'acquérir de nouvelles valeurs civiques et de prendre en charge ses responsabilités. Il éprouve une certaine nostalgie à l'égard de la France.

2.5.2.3. Profil L15

L15 est un homme célibataire âgé de 30 ans. Il occupe un poste d'enseignant dans un lycée public koweïtien depuis quatre ans. L15 a vécu en France de 1998 à 2006, où il a obtenu une Licence en sciences du langage. Avant son séjour pour la France, L15 ne s'était jamais rendu dans un pays européen. En revanche, ses oncles se sont rendus en France à plusieurs reprises dans un cadre professionnel. Concernant les langues, L15 parle arabe, anglais et français. Il est passionné par la langue française. Et pour garder contact avec la langue, il essaie de trouver des Français pour pratiquer et entretenir ses connaissances. Lors de son expérience en France L15 a évolué, de sorte que lorsqu'il est retourné au Koweït toute sa manière de penser ne correspondait plus aux pratiques et aux valeurs admises par son entourage. A ce sujet, ses proches n'ont pas manqué de le mettre en garde avant son départ par rapport à l'influence que pouvait avoir la culture française sur ses propres valeurs. Entre autres, c'est en France que L15 a appris les notions de citoyenneté et de civisme, ainsi que ce qu'était la discipline. L15 encourage les étudiants boursiers koweïtiens à choisir la France comme destination d'études, à condition qu'il choisisse des disciplines permettant d'accéder au marché du travail au retour.

Pour sa part, il a été lui-même confronté à la problématique d'insertion professionnelle, puisque le seul choix qui s'imposait à lui était l'enseignement du français. Il remet en cause la capacité d'information du Ministère de l'Education au Koweït, qui ne renseigne pas sur les orientations possibles et les débouchés, avant le dépôt des candidatures ou avant le départ. La France lui manque. Il regrette le mode de vie à la française, malgré tout le confort dont il dispose au Koweït.

2.5.2.4. Profil L16

L16 est un jeune homme marié de 27 ans. Actuellement, il vient tout juste de repartir au Koweït après avoir suivi un cursus universitaire en Master 2 sciences du langage à l'Université de Montpellier. Lorsqu'il se trouvait au lycée au Koweït, L16 a suivi des cours de français durant les deux dernières années, à l'époque où le système était basé sur les crédits et où le français n'était pas une option obligatoire.

L16 est plurilingue, il parle arabe, anglais, français, un peu persan et est en cours d'apprentissage de l'espagnol. L16 reconnaît qu'il a toujours son accent d'origine lorsqu'il parle le koweïtien. Le principal facteur qu'il a encouragé à se rendre en France réside dans le prestige de la langue française, qu'il serait le seul de sa famille à pouvoir parler. À ce moment, L16 avait pour ambition de devenir traducteur français/arabe. À son arrivée, L16 a perdu beaucoup de ses illusions, car il s'attendait à trouver la France très urbanisée, à l'image des grandes villes des États-Unis. Lorsqu'il a débarqué en France, il était surpris de découvrir des campagnes. Après une première étape à Rouen, où il suivait des cours de Français au Centre Linguistique, L16 s'est dirigé à Montpellier pour se consacrer à ses études universitaires. Pour L16, le système éducatif français lui a permis de s'épanouir. Ce fût pour lui une expérience enrichissante, qui lui a permis d'apprendre comment organiser ses idées et comment construire une logique. L16 n'est pas intéressé par les visites de monuments touristiques, mais accompagne tout de même ses proches lorsqu'ils viennent le voir. Lorsqu'il se trouve en France, il passe la plupart de son temps libre en compagnie de ses compatriotes koweïtiens, de quelques amis maghrébins et de quelques autres français, plus rares. L16 considère la France comme son deuxième pays et envisage d'y retourner chaque année. Il a des amis Français avec qui il entretient toujours des rapports. Ceux-ci le considèrent comme eux, comme un Français ne faisant plus partie de la communauté koweïtienne. Il éprouve une certaine nostalgie vis-à-vis de la France.

2.5.3. Synthèse du Groupe 4

2.5.3.1. Variables antérieures à l'expérience

Actuellement, tous les membres du groupe 4 se trouvent au Koweït, pays d'origine et de départ, où ils ont repris la vie qu'ils avaient laissée il y a quelques années, avec un nouveau regard et une expérience en plus. À travers les interviews, nous avons pu suivre leur parcours, mais surtout l'évolution des représentations paramétrées par les dimensions espace et temps. Ainsi, le Koweït se trouve à la fois point de départ et point d'arrivée, fermant le cycle du circuit relatif à la mobilité estudiantine des étudiants koweïtiens.

Ici se pose la question suivante : comment les étudiants koweïtiens, après avoir évolué en France, vont-ils réagir face à des représentations sociales répandues dans leur pays qu'ils ne partagent plus entièrement ?

2.5.3.2. Expérience : le rapport au « monde français »

Tous les quatre se sont engagés dans cette aventure sans trop savoir à quoi s'attendre. Ils ont principalement fait leur choix par amour de la langue française, et pour la valeur ajoutée que celle-ci aurait été susceptible de leur apporter.

Avant d'entreprendre cette démarche, trois sujets ont suivi la branche littéraire au lycée, où le français est obligatoire, tandis que le quatrième était tributaire du système de crédits dans lequel le français est une matière optionnelle. Aujourd'hui, ils sont tous plurilingues.

Un seul, parmi le groupe, avait eu l'occasion de visiter la France, dans un cadre scolaire, avant de venir y poursuivre ses études universitaires. Les trois autres n'avaient jamais mis un pied en Europe auparavant.

2.5.3.3. Perception : l'image du « monde français »

L13, L14, L15 et L16 partagent tous quatre une perception positive de la France, avant leur départ. En effet, il la considère comme un pays d'histoire, un pays de prestige et de luxe, une destination touristique. Quant à leur vision sur la société française, la majorité

des sujets s'accordent pour dire que les Français sont un peuple libertin, distant et raciste.

Concernant la langue française, tous mettent en avant l'esthétique de la langue, remarque sa particularité phonétique, et la considère comme une langue qui permet de se distinguer en raison de sa rareté de pratique au Koweït, en d'autres termes comme une langue prestigieuse.

2.5.3.1. Variables à l'immersion dans le nouvel environnement

2.5.3.2.1. Situation

Durant leur immersion au sein de la société française, ils ont tous pu créer des relations amicales et fidèles avec des Français, à l'exception d'un des sujets qui reste mal à l'aise lorsqu'il est amené à entrer en communication avec les Français. En revanche, ils passent la plupart de leur temps libre en compagnie d'amis majoritairement koweïtiens, mais aussi avec quelques amis arabes. Lorsqu'ils sont en France, ils sont tous quatre confrontés à des difficultés dans leur perfectionnement de la langue française, à différents niveaux : lexicale, syntaxique, phonétique.

A fortiori, du fait des différences culturelles des deux sociétés et du contraste entre les valeurs et les pratiques de celles-ci, la majorité des quatre sujets a été confrontée à un choc culturel à différents degrés. Par exemple, L16 s'attendait à une France à l'image des États-Unis et a découvert des campagnes. L15, quant à lui, s'est complètement refermé sur lui-même face à une intimité plus forte entre hommes et femmes. Quant à L14, qui n'était pas habitué à célébrer son anniversaire, il s'est trouvé désorienté quand on lui en a fait la surprise.

2.5.3.2.2. Perception durant l'insertion

Relativement à leurs différentes expériences d'immersion au sein de la société française, chacun des sujets a pu effectuer ses propres constats, et de ce fait confirmer, ou à l'inverse, infirmer les représentations sociales qui circulent au Koweït au sujet du « Monde Français ».

Concernant la France, il s'avère que les perceptions antérieures à l'expérience de mobilité, prennent leur sens. Les quatre sujets partagent les mêmes stéréotypes entretenus par

la société koweïtienne au sujet du peuple français. Ils renversent la perception selon laquelle les valeurs et pratiques de la société française sont à contre-courant de celles en vigueur au Koweït. Ainsi, les clichés relatifs au comportement des Français les caractérisant comme un peuple distant et raciste sont complètement démentis suite à l'expérience des quatre sujets. En effet, ils constatent que les Français sont ouverts, respectueux, francs, serviables et cultivés.

Quant à leur rapport à la langue française, tous les quatre lui accordent un sentiment privilégié. Ils la décrivent comme une belle langue, mélodieuse, riche et prestigieuse. Néanmoins, tous s'accordent à reconnaître sa complexité et les efforts nécessaires à son apprentissage.

Comme les trois précédents groupes, les quatre sujets mettent en avant le système éducatif français qu'ils considèrent comme performant. En effet, en comparaison avec le système éducatif koweïtien, ce groupe juge l'encadrement académique véritablement favorable au développement des compétences intellectuelles et pratiques de l'étudiant. Tandis que le système éducatif koweïtien est centré sur la quantité d'informations transmises et l'apprentissage par cœur, sans tenir compte des besoins et du potentiel des étudiants.

2.5.3.3. Variables postérieures à l'expérience de mobilité

Nous pouvons constater, qu'à l'issue de leur expérience, de retour au Koweït, les quatre sujets font part d'un sentiment de nostalgie à l'égard de la France. Par exemple, L15 raconte qu'aujourd'hui il est à l'affût du moindre Français qu'il est susceptible de rencontrer au Koweït. L16, lui, envisage de retourner en France au moins une fois par année, parce qu'il la considère comme son deuxième pays. Quant à L13 et L14, ils gardent de bons souvenirs de la France où ils disent y avoir construit leur personnalité.

En revanche, concernant leur réintégration au sein de la société koweïtienne, ils se trouvent devant la problématique liée au marché du travail. Ils constatent que leur diplôme et leur nouveau statut n'est pas en adéquation avec les besoins économiques du pays, et sont extrêmement déçus de cette réalité inattendue. La réintégration à l'environnement initial n'est donc pas aussi simple qu'ils l'auraient souhaitée.

En croisant les différents profils sélectionnés pour constituer chacun de ces groupes, nous offrons à cette étude une dimension diachronique. Les quatre phases choisies, auxquelles sont associés profils, représentent les moments où les changements sont les plus évidents, tant pour la socialisation de l'individu que pour l'évolution de ses représentations. Si une étude en temps réel est impossible à réaliser à l'échelle d'un individu, le fait de sélectionner des groupes de sujets à différentes étapes du parcours permet de comprendre le processus dynamique qui accompagne l'expérience de la mobilité. L'essentiel de ce processus s'accomplit entre l'arrivée dans la société d'accueil et l'immersion totale, au bout de plusieurs années. C'est pourquoi l'évolution des représentations est souvent plus marquée entre les groupes 2 et 3.

Inversement, si la mise en perspective des groupes permet de mettre en évidence les différences, elle permet au même titre de dégager des continuités entre les groupes. Il s'agit donc d'un véritable outil de mesure de l'évolution sociale de l'individu et de ses représentations. L'analyse permet alors de saisir l'ampleur des changements, de montrer la continuité dans l'évolution et l'évolution dans la continuité, ou encore de nuancer la pérennité de l'identité sociale de l'individu. L'analyse doit donc être d'abord celle de l'expérience de la mobilité elle-même, pour comprendre et mesurer le processus de socialisation de l'individu dans la société d'accueil : quels en sont les réussites et les échecs ? En quoi l'expérience des Koweïtiens en France est-elle spécifique ? Ensuite, à travers la mobilité, c'est la question de la dynamique des représentations sociales qui se pose : comment et dans quelle mesure l'expérience de la mobilité affecte-t-elle l'ensemble du système sociocognitif de l'individu ?

***Chapitre 6 : Analyse de l'expérience de la
mobilité étudiante koweïtienne en France***

Dans le cadre des interviews réalisées, les témoins produits par interactions verbales vont nous permettre de démontrer comment des éléments discursifs contribuent de manière originale à mieux comprendre la nature, le rôle et les dynamiques des représentations sociales, ainsi que la construction de la réalité *in situ*. Ces discours sont des pratiques langagières des représentations sociales à travers lesquels elles se diffusent dans le tissu social. Car le langage est « un instrument efficace de catégorisation, grâce à sa fonction de dénomination. En suivant les critères imposés par le système linguistique, il permet de classer et regrouper les expressions préfabriquées du discours dans le processus d'interaction » (Py, 2004 : 6).

En outre, le discours est le lieu où les représentations sociales « se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (Py, 2004 : 6). Ceci n'exclut pas que d'autres pratiques sociales peuvent être impliquées, mais leur rôle est souvent infléchi et médiatisé à travers le discours même, et la dynamique de ses représentations ne prendra forme qu'à travers les différents discours à leur propos.

Ces discours rendent ces représentations observables : grâce à leurs particularités, elles permettent aux protagonistes membres d'une communauté, de partager un ensemble de stratégies discursives de manipulation symbolique, telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la citation, l'évocation, la modélisation, etc.

Le langage apparaît donc dans ce cas comme la matrice à l'intérieur de laquelle, les représentations sociales se construisent grâce aux activités transactionnelles émergentes du discours entre protagonistes.

Ces représentations se définissent par un caractère préfabriqué, là où des formules toutes prêtes sont utilisées et, à travers elles, véhiculent les représentations sociales. Ces représentations sociales sont économiques car elles sont immédiatement disponibles, prêtes à être utilisées ici et maintenant. Elles ne requièrent aucun autre travail que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente

légitimité et elles font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale et à ses pratiques sociales de communication.

Mais avant de s'intéresser aux représentations sociales produites et à leur dynamique évolutive, nous retracerons les différentes étapes déterminantes et par lesquelles les sujets de notre étude sont passés. Cela nous permettra ainsi une analyse fine de l'évolution de l'individu à travers la dimension diachronique intrinsèque au cycle de mobilité et ce que cela implique pour l'étudiant koweïtien. Nous résumons, ci-dessous, les trois grandes étapes qui seront détaillées dans les lignes qui suivent :

- 1- « avant le départ »,
- 2- De la socialisation secondaire à l'acculturation,
- 3- Le retour au pays.

1. « avant le départ »

Cette première étape du cycle de mobilité correspond à tout ce qui précède l'expérience même du parcours migratoire. Même si la décision définitive de poursuivre les études à l'étranger appartient à la personne, ce choix relève, comme nous le verrons à travers les données déclaratives de certains témoins, non seulement de sa personnalité, de son parcours de vie, de ses ambitions, mais aussi de son environnement. Selon les données recueillies et à ce stade précédant le parcours migratoire, les témoins de notre enquête sont conscients que le choix de départ ne peut que leur apporter une expérience supplémentaire, et que ce choix constitue une valeur ajoutée à leurs parcours. Ces expériences représentent chez la majorité des témoins rencontrés un challenge faisant appel à un désir de s'expérimenter, de se mettre à l'épreuve, de connaître l'autre et de s'ouvrir au reste-du monde.

De nombreux stimuli personnels ou environnants influenceront le processus intellectuel de l'étudiant pour l'encourager à se lancer. Cependant, apprendre la langue ou encore s'engager dans un parcours académique sont les principales raisons apparentes ou dites « motivations raisonnables » avancées par les étudiants en partance pour une destination étrangère.

Le premier champ d'interrogation autour du capital de mobilité de la population étudiée, nous amène à soulever la question qui s'impose en amont de ce parcours migratoire, à

savoir la motivation. Nous dégagerons dans ce qui suit, les facteurs de motivations à l'expérience du voyage. Il est important de rappeler ici que le groupe (1), que nous avons volontairement nommé « groupe contrôle », ne présente aucune intention identifiable de partir réellement étudier à l'étranger, mais que si l'occasion se présentait, il la saisirait.

En effet, ce groupe de témoins composé de 3 personnes est inséré dans la vie active au Koweït, et nous ne l'avons choisi que comme écho et image de la société koweïtienne. En revanche, les groupes 2, 3 et 4 vivent ou ont déjà vécu l'expérience de mobilité estudiantine et ont donc été sujets à cette phase pré-ambulatoire.

1.1. La mobilité potentielle

Si le choix d'effectuer un séjour à l'étranger est au départ, un choix personnel, la mobilité de l'étudiant, quant à elle, ne dépend pas seulement de l'individu. Elle est au contraire le produit d'un ensemble de paramètres qui participent à la construction de l'imaginaire social, construisent les représentations et influencent la décision de partir. Ainsi, de nombreux éléments que nous nous proposons d'étudier ici, comme l'histoire du pays, son ouverture économique, ou les habitudes familiales, créent chez l'étudiant koweïtien une forme de prédisposition à la mobilité, avant même que ne soit prise la décision de partir.

1.1.1. Le voyage, un héritage historique

Rappelons ici que le Koweït est un pays récent construit en 1961. Aujourd'hui, ce pays est conscient des différents enjeux que représente la mobilité estudiantine. En effet, pour un pays nouveau, il est important de construire la matière grise qui lui permettra de se développer et d'atteindre les besoins relatifs au contexte actuel de mondialisation.

Ainsi, comme le soulignent nos témoins, dans les déclarations suivantes, les stratégies gouvernementales visent à favoriser les études à l'étranger, à travers la mise en place de partenariats avec différents pays du monde. Concrètement, il existe un système de bourses conçu pour permettre aux bacheliers de poursuivre leurs études à l'étranger.

Je lisais le journal, et j'ai trouvé qu'il y avait des bourses pour ceux qui voulaient continuer leurs études à l'étranger. (L10-S.100)

Pour moi lorsque je suis venu pour la première fois, j'étais boursier, du Ministère de l'Education Supérieure du Koweït, ils avaient proposé des bourses pour l'Europe, par exemple l'Italie – l'Allemagne – l'Espagne - et la France. Je suis allé (au ministère) avec mon frère pour m'inscrire. (L11- S.34)

En 93 j'étais encore lycéen lorsque j'ai été choisi parmi un groupe d'étudiants dit élites en langue française. On est parti pour la France et on est resté pendant deux semaines. (L14-S.4)

Dans chacun de ces trois cas cités, on trouve un exemple concret de la mise en place de ces bourses d'études. La stratégie gouvernementale y est visible de façon plus ou moins directe. De la simple information sur l'existence de bourses à travers les médias à la constitution de groupes d'élites destinées au voyage, l'étudiant koweïtien est largement informé de l'existence de ces bourses d'études, qui favorisent les déplacements à l'étranger dans le cadre de parcours étudiant. Ces discours s'inscrivent dans une politique éducative fortement tournée vers l'international.

En outre, rappelons que le Koweït a connu des flux migratoires importants, et que la constitution même de la population est le résultat de flux de populations en provenance de divers horizons. En conséquent, la structure de la société koweïtienne est faite d'une grande mixité culturelle. Comme indiqué dans le premier chapitre, en 1957, la population s'élevait à 206 000 habitants pour atteindre aujourd'hui, en 2013, les 3 870 590 millions d'habitants. En à peine plus d'un demi-siècle, la population a été multipliée par dix-huit environ. Il s'agit donc d'une véritable explosion démographique, qui repose en partie sur l'apport de l'immigration. Parmi la population actuelle, 1,2 million sont koweïtiens et 2,6 millions non nationaux. Les principales communautés immigrées sont les Indiens, Egyptiens, Bangladais, Sri Lankais, Pakistanais, Philippins, Indonésiens, Syriens, Iraniens, Palestiniens, Libanais, et une minorité classée comme *Bidoon*, des Arabes apatrides.

Ce rappel par les chiffres et ces faits historiques sont pertinents ici, car ils reflètent génétiquement une société habituée à se déplacer et / ou à être en contact permanent avec l'étranger.

1.1.2. Une société habituée au voyage

1.1.2.1. Contexte climatique

Au-delà d'un héritage historique, le Koweït est une société habituée à voyager et ce pour plusieurs raisons que nous explorons dans les lignes qui suivent, à travers les données déclaratives de nos témoins. Trois grands facteurs ont fait l'unanimité dans les discours des interviewés : le contexte familial, économique et climatique. En effet, le climat représente un facteur qui encourage les individus en général, et nos témoins en particulier, à voyager :

Il y a aussi le climat qui est plus froid en France, alors qu'au Koweït il fait plus chaud... Le Koweït est généralement connu par ses hautes températures... C'est une chose qui nous tient à cœur, le fait que le climat ici soit différent de celui du Koweït. (L6-S.54)

De façon générale, les Koweïtiens voyagent beaucoup et n'hésitent pas à rechercher des destinations au climat plus doux. En effet, la chaleur insupportable, qui peut atteindre les 55°C pendant la période estivale, encourage fortement les familles koweïtiennes à se rendre dans des destinations où les températures sont plus agréables. Pour échapper aux conditions climatiques du désert et se rapprocher d'un environnement plus « vert », les destinations privilégiées se trouvent en dehors de la péninsule Arabique et varient en fonction des moyens financiers des familles ou de leur intérêt à découvrir un nouveau pays. De ce point de vue, la France apparaît dans le discours des étudiants interrogés comme une destination attractive pour les Koweïtiens :

Il y a aussi le climat qui est plus froid en France, alors qu'au Koweït il fait plus chaud... Le Koweït est généralement connu par ses hautes températures... C'est une chose qui nous tient à cœur, le fait que le climat ici soit différent de celui du Koweït. (L6-S.54)

Mais ce qui nous attire le plus en France est son bon climat et la nature. (L14-S.30)

Ce qu'il faut retenir de ces déclarations, c'est que le facteur climatique n'est certes pas décisif pour l'étudiant koweïtien mais il le conforte dans son choix d'une destination au climat plus doux. De plus, l'habitude du voyage estival imposée par le climat contribue à créer une culture du voyage chez les Koweïtiens qui joue sur la mobilité de l'étudiant.

1.1.2.2. Contexte économique

Dans le cadre des activités économiques du pays, nous pouvons également mettre en évidence deux grands types de déplacements. D'une part, il existe des flux migratoires de travailleurs, qui concernent les populations étrangères venant au Koweït dans le but d'améliorer leur situation. Et d'autre part, les déplacements diplomatiques et commerciaux des Koweïtiens sont nombreux. Ceux-ci visent à favoriser les relations de commerce avec les autres pays, parmi lesquels nous retrouvons la France qui occupe une place importante dans les dires des témoins. Comme le confirme, ici, les témoins (L5 et L15) :

Oui, la plupart, mais aussi mes parents ont déjà visité la France. (L5-S.28)

Mes oncles sont allés plusieurs fois (en France) pour leur travail. (L15-S.28)

Dans ces exemples, l'étudiant vient s'installer en France après que ses parents ou des membres de sa famille proche y soient eux-mêmes venus, que ce soit dans le cadre d'un voyage touristique ou d'un déplacement professionnel. La mobilité potentielle de l'étudiant est donc influencée par la fréquence des voyages touristiques et/ou professionnels effectués par ses proches.

1.1.2.3. Contexte familial

Les étudiants qui viennent en France sont issus de familles pour lesquelles les excursions font partie intégrante des loisirs, à l'image de ce qu'il en est pour l'ensemble de la société koweïtienne. Que cela soit pour échapper à la chaleur, pour faire du shopping, ou plus simplement pour s'ouvrir à de nouvelles découvertes, voyager est devenu une habitude pour bon nombre de familles koweïtiennes. Celles-ci n'hésitent pas à se rendre dans des pays étrangers, relativement éloignés, même pour de courtes durées.

À travers les données recueillies, les témoins de notre étude évoquent leurs différentes expériences de voyage, dont celles qu'ils ont partagées avec leurs familles :

Est-ce que vous avez déjà visité la France ? (L1-S.7)

Pour 3 jours seulement. (L2-S.8)

Ah ! Vous étiez déjà à Paris ? (L1-S.26)

Non... C'est vrai, que j'y étais une fois avec ma famille, il y a longtemps mais je n'ai pas tout visité. (L2-S.27)

C'était pareil, pour trois jours seulement. (L2-S.28)

La première fois, j'avais 11 ans et c'était en 1996. La deuxième en 2004. (L2-S.54)

A chaque fois, il s'agit de séjours de courte durée, malgré l'éloignement entre les pays. Ces séjours rapides sont généralement concentrés sur la capitale et ne permettent pas à l'étudiant d'acquérir une connaissance réelle du pays d'accueil. Néanmoins, ces expériences le rendent plus mobile et le familiarisent avec une destination aussi éloignée.

Plus largement, ces expériences montrent une certaine prédisposition au voyage. De même, la diversité culturelle présente dans la société koweïtienne encourage les interactions interculturelles établies dans le cadre des voyages touristiques, voyages d'affaires, ou plus localement avec les étrangers résidents au Koweït.

1.1.3. L'étudiant koweïtien, initié au voyage

Par conséquent, l'histoire du Koweït et les habitudes de voyage des membres de sa société conduisent l'individu à bénéficier d'un capital de mobilité bien ancré. L'étudiant lui-même aura déjà souvent vécu l'expérience du déplacement à l'étranger, dans un cadre touristique et dans un contexte familial. Comme le soulignent les témoignages recueillis, cette prédisposition au voyage favorise ensuite l'expatriation temporaire.

L'Europe oui, j'y étais ; auparavant j'ai visité l'Europe, mais sans passer par la France. (L10-S.12)

J'ai visité Londres, la Russie, la Turquie, c'est tout ce que je me rappelle. (L10-S.14)

Ou encore :

J'ai visité l'Europe avant de venir en France, oui, j'étais en Allemagne et en Autriche. (L12-S.10)

L'Europe fait partie des destinations touristiques fréquentées par les Koweïtiens. Les étudiants qui choisissent de venir effectuer un séjour en France dans le cadre de leur formation sont donc souvent habitués à voyager et connaissent quelques pays européens. Cette habitude du voyage détermine ainsi leur mobilité.

Avant même son départ pour la France, la mobilité de l'étudiant est déjà préacquise. En effet, par son histoire personnelle, celle de son pays, la société à laquelle il appartient, l'informateur est plongé dans une culture de l'étranger qui lui donne les prédispositions

nécessaires pour prendre sa décision de partir en France. Plus qu'ailleurs, le voyage est ancré dans la culture koweïtienne et le fait de partir faire ses études à l'étranger devient alors un élément assez commun dans les représentations sociales. L'étudiant koweïtien dispose donc d'une mobilité potentielle assez élevée.

1.2. Motivations

Même si le voyage fait partie de la culture koweïtienne, le choix de poursuivre ses études à l'étranger représente une décision lourde d'investissements, impliquant des enjeux personnels et matériels qui sont parfois difficiles à appréhender. En effet, d'un point de vue personnel, ce type d'expatriation suppose des engagements : l'apprentissage d'une nouvelle langue, condition *sine qua non* pour la réussite des études et l'intégration dans la société d'accueil, l'adaptation à un nouveau système d'enseignement ou encore la capacité à nouer des relations avec des étudiants d'autres cultures. Outre ces aspects personnels, les enjeux relèvent également d'une dimension plus matérielle. Il est vrai qu'une période d'études à l'étranger induit des frais non négligeables que les bourses ne couvrent pas forcément en totalité.

Malgré la pluralité de ces enjeux, nous avons pu constater lors des entretiens effectués pendant notre enquête qu'une grande majorité des expatriés soulignent le caractère très positif de leur expérience d'études à l'étranger. Dans une certaine mesure, leur séjour a pu répondre à une partie de leurs attentes. Comprendre ces réactions suppose alors de bien comprendre quelles étaient les motivations de ces étudiants au moment où ils ont fait le choix de partir étudier en France.

1.2.1. Les bourses d'État : une invitation à l'expatriation

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le gouvernement koweïtien a mis en place des systèmes de bourses pour les étudiants souhaitant poursuivre leurs études universitaires à l'étranger (cf. chapitre 1). Dans ce contexte, les bourses allouées offrent une réponse aux obstacles matériels et financiers qui pourraient démotiver l'étudiant. En effet, les bourses offertes sont évaluées en fonction du niveau de vie moyen des pays cibles. Elles permettent ainsi à l'étudiant de s'installer convenablement dans son nouvel environnement, et de se consacrer pleinement à ses études.

Même si au départ, l'allocation de bourses ne devait être qu'un moyen de faire aboutir un projet d'études, elle constitue pour certains d'entre eux le facteur de motivation principal. Lorsqu'un étudiant souhaite vivre l'aventure de l'expatriation, peu importe le pays de destination à partir du moment où il peut bénéficier d'une bourse d'études pour subvenir à ses besoins. Au final, le choix du cursus n'a que peu d'importance et l'étudiant souhaite avant tout voyager. Il accepte alors les destinations qui lui sont accessibles, quelques soient le pays dans lequel il va vivre et les études qu'il va suivre. Dans cette perspective, le choix de la France comme destination d'études ne résulte donc pas d'une initiative purement personnelle mais plutôt de facteurs extérieurs. Nos sujets expliquent ce qui les a influencé dans leur décision :

Simplement pour être boursier. (...) Et je n'y ai même pas pensé, j'ai simplement regardé le journal et j'ai pensé à la France. Peut-être que si j'avais continué à lire le reste de l'article, j'aurais opté pour l'Angleterre ou Malte ou ... Je ne sais pas, je ne sais pas ; mais quand j'ai vu la France, je ne voyais pas autre chose, j'ai fermé le journal et je me suis dit (FR : allez, on va aller en France). (L10-S.102)

Non. C'était par hasard comme je l'ai dit au début ; je me suis inscrit pour une bourse et je suis venu car j'ai été sélectionné pour le français en premier choix (L11-S.154)

Aux dires de ces deux témoins, on constate à quel point le hasard a contribué à déterminer la France comme destination d'études. Le choix de l'étudiant n'est pas celui d'une attraction particulière vers la France mais le produit de sa volonté de s'expatrier et des aides financières dont il a pu bénéficier.

En effet, les bourses d'études sont attribuées sur demande à destination de différents pays. Au Koweït, les destinations les plus prisées correspondent aux pays anglophones, comme les États-Unis ou la Grande-Bretagne. La demande étant très forte, il n'est pas facile d'obtenir une bourse d'études pour ces pays. Au contraire, des pays comme la France sont moins demandés et la bourse d'études est alors plus facile à obtenir. Ceci s'explique aussi par les difficultés liées à la nature des bourses allouées pour la France, qui présentent a priori moins d'intérêts pour les étudiants (cf. Chapitre 1). Plus qu'une réelle volonté de venir étudier dans ce pays, c'est donc la stratégie de l'étudiant pour bénéficier à coup sûr d'une aide financière qui peut motiver le départ pour la France. Cette destination est d'autant moins demandée que poursuivre ses études en France signifie en parallèle apprendre une nouvelle langue. Mais pour certains étudiants, ce nouvel apprentissage fait partie des arguments décisifs.

1.2.2. Partir pour apprendre la langue

L'idée de parler une nouvelle langue peut paraître excitante. Murphy-Lejeune dans son ouvrage *L'Étudiant Européen Voyageur, Un Nouvel Étranger* (Murphy-Lejeune, 2003 : 85), souligne que « la langue permet une dilatation du moi, proche d'une seconde naissance ». En effet, lorsqu'un individu se retrouve en immersion au sein d'une nouvelle culture, il doit communiquer dans une langue étrangère à sa langue maternelle ou à la langue avec laquelle il communiquait dans sa société d'origine. Pour parvenir à créer des liens avec sa société d'accueil, il n'a pas d'autres choix que celui d'apprendre cette nouvelle langue. À travers ce processus, il va de soi que l'individu élargi son champ de compétences linguistiques, et par là même, sa capacité à communiquer avec l'autre. Ce nouveau « terrain » linguistique est une invitation à une nouvelle perception du monde, voire à celle d'un nouveau monde.

Parmi les étudiants que nous avons rencontrés, l'un d'entre eux, le sujet L5, insiste sur l'intérêt qu'il porte à la langue française et sur sa motivation à l'apprendre :

Que la langue est très belle et c'était ça qui m'a poussé à venir ici. (L5-S.176)

C'est parce qu'elle est plus pratiquée. C'est la troisième langue sur l'échelle mondiale, et elle est parlée dans pas mal de pays. Je vais sûrement l'utiliser dans le futur. (L5-S.200)

La motivation linguistique amène alors l'étudiant à choisir un pays dont la langue lui est encore inconnue mais en même temps, un pays dont la langue est suffisamment répandue pour qu'il puisse avoir d'autres occasions de la pratiquer. Dans la perspective de cet étudiant, c'est un choix d'apprentissage utile à long terme.

Cependant, l'apprentissage d'une nouvelle langue suppose des bouleversements d'ordre personnel que les étudiants interrogés mesurent de façon intuitive. Ainsi, dans ce que Murphy-Lejeune appelle une « seconde naissance », elle considère la langue comme marque identitaire. L'acquisition d'une nouvelle langue donne naissance à une nouvelle personne.

Cette idée de renaissance de l'individu est liée au rôle essentiel que joue la langue dans le rapport de l'étudiant à la société d'accueil. L'apprentissage de la langue est la clé pour comprendre le fonctionnement de cette nouvelle société et y trouver ses propres repères.

Dans les témoignages recueillis, l'apprentissage de la langue est donc naturellement devenu un moyen de s'approprier le pays d'accueil. Comme le souligne le témoin (L11), connaître le français signifie être impliqué dans une relation affective avec la France :

Bien sûr ! J'ai appris la culture française et j'ai connu la société française ; mais tout d'abord bien sûr, j'ai appris la langue française qui m'a aidé à comprendre la culture, la société française et les impressions françaises. En général, j'ai très bien connu la France. J'attire ton attention que j'ai quitté le Koweït quand j'avais dix huit ans et aujourd'hui on est en deux milles douze, ce qui signifie que la moitié de ma vie est au Koweït et l'autre moitié en France. Tu peux dire que la France est mon deuxième pays, j'y suis resté la moitié de ma vie. (L11-S.22)

Ces propos montrent un attachement fort à la France : "*c'est mon deuxième pays*". Ce qu'il faut souligner, ici, c'est que la durée de séjour dans le pays d'accueil peut jouer un rôle important dans le parcours migratoire de l'individu. Nous pouvons supposer, suite aux dires de notre témoin, que, plus la durée de séjour dans le pays d'accueil est longue, plus l'individu est apte à connaître, apprendre et pratiquer la langue et par la même la culture du pays d'accueil. Plusieurs chercheurs, spécialistes dans le domaine de l'immigration, se sont penchés sur la question. Cependant, l'apprentissage d'une nouvelle langue à travers l'immersion dans une nouvelle société représente plus encore. Parce qu'elle s'organise différemment de la langue d'origine, il s'agit de s'approprier une nouvelle façon d'exprimer ses idées, d'apprendre à penser autrement, avec de nouveaux outils de communication. C'est donc toute l'identité de l'individu qui s'en trouve "bouleversée".

Dans cette perspective schizophrénique, Murphy-Lejeune met en évidence deux chemine-ments intra-personnels possibles :

- D'une part, un dédoublement de personnalité laissant présager une nouvelle vie positive, grâce à une personnalité renforcée et enrichie par l'acquisition d'une langue supplémentaire.
- *A contrario*, ce second *Moi* peut surgir de façon à délaisser une partie de soi, ce qui suppose une perte identitaire et un rejet forcé de l'une ou l'autre des deux cultures.

La qualité de l'immersion dans la nouvelle culture pendant le séjour détermine alors l'une ou l'autre des solutions. Soit l'apprentissage de la nouvelle langue élargit les possibilités linguistiques de l'individu, en lui permettant de s'approprier de nouveaux outils

d'expression, soit au contraire, l'individu se trouve dans une situation où il ne peut pas s'exprimer totalement dans sa nouvelle langue. Dans ce cas, il se crée un décalage entre la personnalité de l'individu et la personnalité qu'il est à même de renvoyer par le langage. C'est ce dédoublement de soi qui crée la perte identitaire.

L'étudiant qui fait le choix de poursuivre ses études à l'étranger n'a pas une connaissance précise de ces deux cheminements possibles. Mais il a l'intuition du que représente l'apprentissage d'une nouvelle langue par immersion dans la société. Il veut se donner un atout linguistique supplémentaire grâce à l'expatriation. C'est pourquoi l'apprentissage de la langue compte bien parmi les motivations décisives des étudiants koewitiens. Néanmoins, l'apprentissage d'une nouvelle langue est difficilement pensable sans accès à la nouvelle culture dont elle fait partie.

1.2.3. Partir pour découvrir une nouvelle culture

Alors que certains de nos témoins sont motivés par l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'autres considéreront l'expatriation estudiantine comme une expérience permettant de partir à la découverte d'une nouvelle culture. Quoique les deux étant très liées, leur première motivation n'est donc pas linguistique mais bien culturelle. Cette motivation culturelle se retrouve indirectement dans les discours des étudiants interrogés. En exprimant leur désir de voir autre chose de la France que la capitale, d'aller à la rencontre du peuple français, ils expriment leur besoin de découvrir une réalité culturelle autre que la leur. C'est ce qui ressort du discours de ce témoin (L2) :

Je voudrais bien voir et rencontrer le peuple français, mais pas au sein de la capitale. Partout dans le monde on voit beaucoup de monde dans la capitale, les gens sont très occupés et on a l'impression qu'on ne voit pas véritablement la ville même. (L2-S.36)

En outre, vivre au quotidien dans une langue autre et avec de nouvelles personnes permet aussi de porter un regard nouveau sur sa propre culture et sur l'altérité, au-delà des préjugés. L'expérience tangible de la différence culturelle est ainsi très présente dans les témoignages. Celle-ci se manifeste le plus souvent dans la confrontation au choc culturel :

Tout d'abord c'est l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ensuite, tu apprends les traditions et la culture du pays de cette langue ; comment tu vis avec ces gens qui ont des habitudes et traditions opposées à la tienne, com-

ment tu peux t'adapter à eux. Et en plus tu repars avec un diplôme. (L3-S.200)

Ces propos révèlent qu'après un premier apprentissage de la langue vient celui de la culture, ce qui montre à quel point, dans l'esprit des étudiants, les deux sont indissociables. Cet extrait nous montre aussi que le témoin fait l'expérience de la différence avec sa culture d'origine. Lorsqu'il découvre les traditions et la culture du pays d'accueil, il met en relation ce qu'il apprend avec ce qu'il connaît, c'est-à-dire les repères qu'il a acquis dans sa propre culture. La différence entre les deux l'oblige à réévaluer ces repères qu'il pensait comme acquis et à porter un regard nouveau, enrichi de nouveaux horizons, sur sa culture d'origine. Ce besoin de découvrir autre chose pour mieux comprendre ou remettre en question sa culture d'origine peut lui aussi compter parmi les motivations de l'étudiant.

1.2.4. Partir pour rompre avec sa culture d'origine

L'expatriation, avec tout ce qu'elle implique pour l'individu, représente un véritable défi assez lourd à relever. Pour certains, au contraire, c'est ce défi lui-même qui représente la motivation initiale. C'est le cas de ce témoin qui s'expatrie avant tout pour quitter le Koweït :

Euh... c'était une sorte de (FR : défi), une sorte de défi pour moi ; (un défi entre toi et la famille ou avec toi-même ou quitter le Koweït ?) oui en quelque sorte, Ben... j'étais jeune et j'avais l'intention de sortir du Koweït je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas d'autres opportunités puisque je n'ai pas eu de bonnes notes à l'examen de l'anglais du TOFEL et la seule possibilité qui me restait était le français. (L12-S.108)

Le témoin L12, affirme que son intention était de quitter le Koweït et qu'il a utilisé la voie des études pour concrétiser ce qu'il appelle « défi ». Il ne s'agit pas de rejeter son pays d'origine mais bien d'un défi personnel : il veut tester sa capacité à vivre en dehors de sa culture d'origine. Dans ce cas-là, le lieu de destination n'est pas une priorité. En effet, dans sa démarche, c'est la France qui s'offre à lui comme choix.

1.2.5. Partir dans une perspective professionnelle

La langue peut parfois représenter une valeur ajoutée au curriculum vitae, encore plus lorsqu'il s'agit d'une langue peu pratiquée dans le marché du travail du territoire

d'origine. Plus qu'un atout linguistique, elle démontre les capacités de l'étudiant, futur candidat à l'emploi, à s'adapter à une nouvelle culture, mais elle prouve aussi son ouverture d'esprit, son dynamisme, sa capacité à entreprendre, et son envie d'apprendre et de découvrir. Cette idée que l'expatriation temporaire peut faciliter l'insertion professionnelle représente elle aussi une incitation au voyage.

Dans cette optique, pour certains de nos témoins, un séjour en France représente une expérience bien plus originale pour un étudiant koweïtien qu'un séjour dans un pays anglophone. Le choix de cette destination est alors perçu comme le souligne le témoin L5, comme un moyen de se démarquer sur le marché du travail :

Oui, les étudiants venant des pays anglophones sont par milliers. Par contre, Je me sens rare en apprenant le français et j'en suis sûr que je vais m'imposer. (L5-S.284)

Dans la démarche de cet étudiant, il y a une réelle motivation professionnelle. Il fait de la rareté du français au Koweït un atout qui le rend plus compétitif dans sa future recherche d'emploi.

Dans le cas du témoin L16, amoureux de la langue française, c'est son rêve de devenir traducteur de français qui l'a poussé à se rendre en France pour étudier. On retrouve dans sa démarche les motivations linguistiques et culturelles, la volonté de relever un défi en apprenant une langue considérée comme difficile, mais aussi une motivation professionnelle évidente puisqu'il prépare son avenir de traducteur à travers son séjour :

Je ne savais pas quelle était son importance par rapport au Koweït. En ce qui me concerne, elle était un facteur de fierté, plus qu'une question d'importance. Quand tu viens d'une famille où tu es le seul à parler français, cette langue de l'art, de la mode, langue des oiseaux comme on l'appelle, et le fait qu'elle soit difficile, il est presque impossible de l'apprendre. C'est de là que vient mon rêve de devenir traducteur de français. (L16-S.82)

Quant à L5, il dénonce une trop forte concurrence entre les étudiants koweïtiens ayant effectué leur cursus universitaire dans un pays anglophone. Il aurait donc choisi la France et l'apprentissage du français pour se distinguer sur le marché du travail. Le français étant une langue moins pratiquée, moins demandée, sa connaissance représente un atout plus rare pour construire son avenir professionnel.

Ainsi, parce qu'il vient d'un pays où le voyage est une évidence culturelle et historique, dans lequel le gouvernement facilite les séjours à l'étranger par l'allocation de bourses

d'études, l'étudiant koweïtien est prédisposé à une certaine forme de mobilité. Celle-ci s'affirme ensuite à travers une grande variété de motivations personnelles qui poussent l'étudiant à quitter son pays d'origine et à effectuer des séjours de plus ou moins longues durée dans un nouveau pays. Souvent choix du hasard, parfois choix personnel, la France compte parmi ces destinations où l'étudiant koweïtien vient s'immerger totalement dans une nouvelle culture. Cette expérience représente alors pour lui une forme de mise à l'épreuve, lors de laquelle il teste sa capacité d'adaptation à une nouvelle société.

La « seconde naissance » n'est pas seulement d'ordre linguistique, mais elle est aussi d'ordre social. En souhaitant se confronter à une nouvelle culture, basée sur de nouveaux codes, l'étudiant s'apprête à « renaître » dans sa société d'accueil. Cette expérience effectuée dans le cadre du parcours universitaire est effectuée à un moment charnière dans la construction de l'individu. En effet, à l'heure où s'achève la socialisation primaire, l'étudiant koweïtien en séjour en France entame sa socialisation secondaire dans un contexte nouveau. Pour lui, la socialisation devient alors synonyme d'acculturation. La mobilité peut alors s'apparenter à une troisième socialisation, en marge des socialisations primaire et secondaire.

2. De la socialisation secondaire à l'acculturation

Par socialisation, on désigne généralement le processus par lequel l'individu est construit par la société. En effet, nos manières de penser et de faire ne sont pas naturelles mais relèvent d'un construit social et culturel. Elles nous sont transmises par la société. Rocher définit ainsi la socialisation comme le : « processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (1968 : 269). Il s'agit donc du processus qui permet à un individu de s'insérer dans la société à travers l'apprentissage des valeurs et des normes qui la caractérisent.

On distingue en effet les normes sociales, d'ordre comportemental, des valeurs, d'ordre moral. Une norme sociale peut être définie comme le « principe ou modèle de conduite propre à un groupe social ou à une société. Les normes sociales sont conformes à ce qui est communément admis et légitimé par le système de valeurs propre à chaque société ou à chaque groupe social. Les normes sociales sont intériorisées par les individus au

cours de la socialisation et régulent les comportements par des sanctions positives ou négatives, formelles ou informelles, quand il y a transgression ou non-conformité » (Alpe et *al.*, 2007 : 204) A l'inverse, les valeurs sont associées aux principes moraux et permettent à chaque individu de distinguer ce qui est acceptable ou non dans la société. Une valeur se définit comme « un idéal pour les membres d'une société, elle guide les « bonnes » manières de penser, d'être et d'agir [...] » (Barbusse et Glaymann, 2004 : 129).

L'objectif de la socialisation est d'organiser la société, de lui donner une homogénéité, en construisant des individus sociaux. Elle permet à l'individu de remplir ses rôles selon un ensemble de normes auxquelles est soumise son action. Ces rôles lui sont assignés à travers ses statuts, c'est-à-dire les positions particulières occupées par chaque individu dans la société. Les statuts et les rôles de l'individu favorisent ainsi son intégration sociale.

On distingue la socialisation primaire, qui s'effectue pendant l'enfance et l'adolescence, de la socialisation secondaire, qui est la poursuite de ce processus à l'âge adulte. Ces deux étapes sont néanmoins profondément liées puisqu'il y a continuité dans les instances et les modes de socialisation à travers les âges de la vie.

La socialisation passe alors par un double mouvement : d'une part, une socialisation manifeste, qui relève d'un effort éducatif conscient et méthodique de la part des adultes, et d'autre part, une socialisation latente, hors de toute démarche d'apprentissage, qui passe par une influence non-intentionnelle, plus diffuse de la société sur l'individu. On peut opposer ainsi la transmission de savoirs et de savoir-faire par l'institution scolaire, dimension la plus explicite de la socialisation, à une socialisation plus implicite, liée aux rapports sociaux quotidiens, qui consiste à intégrer les valeurs, les façons de faire et de penser apprises au contact des autres.

Le mouvement de socialisation est donc continu, tout au long de l'existence de l'individu. De ce fait, l'individu et son identité évoluent en permanence. L'individu se construit dans une dimension objective : avec ses références culturelles, ses manières de faire et de penser, il est le résultat objectif d'un processus de socialisation (incorporation, intériorisation de références et de normes culturelles). Inversement, l'identité évolue de façon subjective : elle se construit à partir des ressources et des références culturelles dont

l'individu dispose. C'est donc une pluralité d'identités qui s'offre à chaque individu (cf. Chapitre 3).

Dans le cas de l'étudiant koweïtien installé en France, nous pouvons parler de socialisation anticipatrice. En effet, la socialisation anticipatrice désigne le fait de vouloir quitter son groupe d'appartenance pour intégrer un groupe de référence. Ce processus n'est possible que si l'individu fait l'effort d'intérioriser les normes et les valeurs de ce groupe de référence. Celles-ci peuvent se concilier facilement avec celles du groupe d'appartenance, mais elles peuvent aussi entrer en conflit avec elles, conduisant l'individu à une véritable crise identitaire. On retrouve clairement ici le cheminement suivi par l'étudiant expatrié en France. Il quitte son groupe d'origine, la société koweïtienne, à laquelle il appartenait, pour tenter d'intégrer un nouveau groupe social. Il doit donc intégrer les normes et valeurs de la société française pour réussir cette nouvelle étape de sa socialisation, quand bien même celles-ci seraient profondément différentes de son groupe d'origine. Il s'expose ici à un véritable choc culturel, dont nous pourrions voir les traces dans les discours des étudiants interrogés.

Cette socialisation anticipatrice s'effectue ici dans un contexte particulier puisqu'il s'agit de la confrontation entre deux cultures très différentes. Puisqu'il y a un réel rapport de force entre deux cultures, on peut considérer que l'étudiant koweïtien se trouve dans une situation d'acculturation. Celle-ci se définit selon Tyler comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou l'autre des deux groupes » (Cuche, 1996 : 54). Ce phénomène d'acculturation est d'autant plus marqué qu'il existe une asymétrie entre les deux cultures. Plus que dans le cadre du simple syncrétisme culturel, l'individu passe alors nécessairement par un processus d'adoption de certains éléments de l'autre culture.

Pour aller plus loin, Herskovits (1952) considère qu'il y a non seulement adoption de traits culturels de l'autre culture, mais aussi « *réinterprétation* » (Cuche, 1996 : 55). En effet, l'acculturation ne repose pas sur un rapport de forces égales entre les deux cultures. Au contraire, il existe une culture dominante et une dominée. Cette situation conduit l'individu appartenant au groupe dominé à sortir d'une perspective ethnocentriste, qui consiste à évaluer ce que l'on voit de la réalité sociale « à l'aune de sa propre expérience et de sa propre culture », c'est-à-dire que l'on juge les autres cultures en référence à sa propre culture. Au contraire, dans le cadre du processus d'acculturation, l'individu

analyse la réalité sociale en lui apportant un sens nouveau, détaché de sa culture d'origine, dont il perçoit alors toute la relativité. L'idée de « réinterprétation » exprime bien ce nouveau regard que l'individu porte sur sa culture d'origine. Herskovits la définit comme « le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes » (*ibid*)

On assiste donc bien à un double mouvement, de l'ancienne culture vers la nouvelle mais aussi de la nouvelle vers l'ancienne. Une signification ancienne peut être attribuée à un élément culturel nouveau mais l'inverse est également possible, grâce à l'adoption de nouvelles valeurs, issues de la culture avec laquelle on est en contact.

Le processus d'acculturation est particulièrement déterminant pour l'individu quand les deux cultures sont très différentes, comme dans le cas d'un déplacement d'une société, certes moderne, mais considérée comme traditionnelle (le Koweït) vers une société occidentale (la France). L'acculturation passe alors par l'intégration du processus d'individualisation, dans lequel l'individu est, selon Elias, « l'être humain pris isolément ». Il est vrai que dans les sociétés traditionnelles, l'individu n'existe pas. Seuls importent les groupes comme la famille, le clan, la tribu, etc. La notion d'individu, produit de la modernité, est une construction historique qui résulte du processus d'individualisation. Selon Danilo Martuccelli, « être un individu, c'est être défini par le double sceau incompressible de la souveraineté sur soi et de la séparation avec les autres » (Alpe et *al.*, 2007 : 153-154).

Pour l'étudiant koweïtien, l'intégration de ce processus d'individualisation représente un bouleversement majeur. Issu d'une société traditionnelle, l'étudiant est resté jusqu'à présent dépendant de sa famille. A l'inverse, son départ vers la France représente pour lui une véritable quête de soi, puisque c'est pour lui l'occasion de prendre pour la première fois sa vie en mains, d'en assumer la responsabilité complète en tant qu'individu. Cependant, loin de s'effectuer de façon progressive, l'intégration du processus d'individualisation, ainsi que l'ensemble du phénomène de socialisation s'effectue pour l'étudiant qui arrive en France de façon très rapide. La brutalité de ce passage entre deux sociétés aux normes et valeurs très éloignées n'est pas sans conséquence sur l'identité de l'individu et sur ses représentations sociales. L'arrivée de l'étudiant en France et son comportement doivent donc être considérés comme un objet d'études à part entière afin de mesurer l'écart culturel, parfois véritable choc, auquel chacun d'entre eux est confronté.

2.1. L'expérience en France : de l'insertion à l'adaptation

L'étape la plus décisive de l'expérience de la mobilité de l'étudiant koweïtien correspond à l'arrivée en France et aux premiers contacts avec la société française. Cette étape est déterminante car elle s'apparente à un changement radical d'univers, de l'ancien monde de l'étudiant vers le nouveau. Elle oblige l'individu à ajuster son comportement aux attentes de ce nouveau monde. Or, ce passage entre deux mondes s'effectue de façon systématique selon un schéma précis dans lequel Van Gennep (1909) distingue dans son livre *rites de passage*. Chaque individu effectue cette transition entre deux mondes en passant par des phases similaires. En effet, à différents niveaux, le sujet doit concevoir un aménagement de son espace de vie quotidien, de son propre système de relations sociales et de différences des pratiques culturelles.

Selon Van Gennep (1909), on peut distinguer trois phases dans ces « rites de passage ».

- « Les rites préliminaires » au cours desquels l'individu se sépare de ses relations antérieures
- « Les rites liminaires ou de transition », qui préparent l'individu à passer le cap du changement.
- « Les rites post-liminaires » ou d'agrégation au monde nouveau.

Ces trois étapes, qui seront détaillées dans les lignes qui suivent, peuvent être mises en parallèle avec celles du processus d'adaptation dans sa généralité. On y retrouve ainsi une première phase de rupture, une seconde de transition et enfin, la dernière phase, l'adaptation (Park et Burgess, 1928). Dans notre étude, ces trois étapes du processus d'adaptation prennent une dimension toute particulière dans la mesure elles s'appliquent à une situation spécifique : celle de l'entrée de l'individu dans un nouveau monde culturel, d'où cette idée plus appropriée de « rite de passage ».

Dans ce pays d'accueil où il n'a pas grandi, l'étudiant koweïtien devient alors un étranger. Sa non-appartenance au groupe culturel du pays d'accueil, caractéristique fondamentale qui oppose l'étranger au natif, est perceptible dans son comportement mais surtout dans sa maîtrise limitée de la langue. C'est ce qui le désigne comme étranger.

Il se trouve dans un déficit de socialisation dans ce nouveau contexte qui justifie l'idée de rite de passage. En effet, cette étape correspond selon Wood (1934) à un « change-

ment dans la vie d'un individu qui a pour résultat un changement dans sa position dans le groupe et dans ses relations aux autres » (Wood, 1934 : 36). L'étudiant koweïtien passe d'un territoire à un autre et sa position social n'est plus la même. Il passe d'un groupe auquel il appartenait entièrement à cette situation d'étranger en déficit de socialisation, ce qui entraîne des changements multiples à tous niveaux : linguistique, professionnel, culturel et social, psychologique et comportemental.

Ce faisant, il met à l'épreuve ses frontières sociales pour mieux tester sa capacité d'adaptation à ce nouveau contexte. Il se met dans une situation où seules les stratégies qu'il met lui-même en place pour s'insérer dans le nouveau groupe culturel sont réellement efficaces. C'est-à-dire qu'il doit gagner sa place dans la société par lui-même et son succès est conditionné par les choix qu'il effectue et les situations par lesquelles il passe. Ainsi, selon Wood (1934), « l'arrivée de l'étranger crée une situation dynamique » (Wood, 1934 : 17). Et le degré d'acculturation de l'individu dépend en grande partie de cette dynamique.

Elle n'en est certes pas la seule condition. Le processus d'acculturation nécessite des ajustements des deux côtés, celui de l'individu et celui de la société qui l'accueille. L'insertion d'un individu en tant que rite de passage est donc également en partie déterminée par la nature de la société d'accueil, par son degré de réceptivité et d'ouverture à l'étranger. Néanmoins, pour un étudiant qui s'installe dans un nouveau pays, l'arrivée sur place constitue un moment capital qui va déterminer l'ensemble de son expérience.

Dans le cadre de notre étude, le groupe 2 est en pleine situation de transition. Pour reprendre la notion de rite de passage, il se situe précisément à l'étape des rites liminaires, tandis que les groupes 3 et 4 ont déjà traversé cette phase. Les sujets concernés ont donc déjà vécu une rupture avec la culture native et s'appêtent à entrer dans une phase de transition. Métaphoriquement, nous pourrions esquisser l'image d'une personne qui se retrouve au milieu d'un pont.

Les témoins de notre enquête sont en partance pour la France où ils s'imaginent découvrir, un monde qu'ils ont préalablement idéalisé et à propos duquel ils ont entendu certains discours. Il y aura nécessairement confrontation entre les deux cultures, mais aussi entre les perceptions antérieures à l'expérience et les constats effectués sur place.

L'insertion au sein de la nouvelle société suppose un certain nombre de paramètres qui favoriseront ou, au contraire, handicaperont l'étudiant koweïtien dans son processus

d'intégration au sein de la société française. La phase transitive, dont il est question à présent, est donc fondamentalement liée à la situation de l'étudiant koweïtien et à ce qu'il advient de lui au sein de sa société d'accueil.

Au fil des interviews, nous avons tenté de mettre en évidence ces différents paramètres afin de comprendre la situation dans laquelle se retrouve l'étudiant lors de ses premiers instants en France. Ainsi, nous verrons de quelle manière il parvient à s'insérer dans la société française, dans quelle mesure il pratique la langue française, comment il dépense son temps libre ou encore quels sont les contacts qu'il entretient avec sa culture d'origine. Il sera également intéressant de constater quels ont été les obstacles culturels auxquels l'étudiant Koweïtien a dû faire face et dans quelle mesure il les a surmontés.

2.2. La vie en France : un choc culturel

Du point de vue de l'étudiant koweïtien qui arrive en France, le changement d'univers s'effectue de façon brutale. Il passe d'un monde dont il connaissait parfaitement les valeurs et les normes pour les avoir pratiquées depuis l'enfance à un monde où ceux-ci lui sont étrangers. La brutalité de ce changement n'est pas sans conséquences sur l'individu qui vit ce rite de passage avec intensité. Le bouleversement est parfois tel que l'on peut parler d'un véritable choc culturel. En effet, un choc culturel se définit comme « le résultat d'un changement soudain d'un environnement ordinaire prévisible à un environnement étranger imprévisible » (Kracke, 1987 : 79), Dans le cadre de notre enquête le choc culturel est perceptible de façon immédiate, c'est-à-dire dans les premiers constats effectués par l'étudiant à son arrivée en France. Par exemple, l'étudiant L9 liste les éléments qui l'ont perturbé à son arrivée en France :

La première chose c'était les bises. (L9-S.72)

Les bises entre qui ? (L1-S.73)

Entre une fille et un garçon, ensuite, les nombreux chiens, ce sont des choses qui m'ont choquées. (L9-S.74)

Quoi d'autre ? (L1-S.75)

Se mettre nu sur les plages ! (L9-S.76)

Tu étais choqué, dérangé ? (L1-S.77)

Evidemment, j'étais très dérangé, c'était un (FR : choc) plus qu'un simple dérangement, surtout à la plage. Lorsque tu vas à la plage et tu vois les gens

nus ou de l'alcool par tout, il y a aussi d'autres choses. Quand je suis arrivé, je voulais rester dans une famille, je n'ai pas pu supporter plus de deux jours, parce que dans la chambre il y avait le poster d'une fille nue qui m'a choqué. Le lendemain je suis parti. (L9-S.78)

Tout ce qu'il peut observer autour de lui met en évidence la différence culturelle entre son pays d'origine et son pays d'accueil. Il est placé en situation d'étranger dans son nouveau pays sans que le doute ne lui soit permis. Ses premières observations lui montrent avec évidence que le fonctionnement de son groupe culturel de référence diffère de celui qu'il connaissait. Mais le choc culturel peut être également plus indirect, quand il s'inscrit dans le cadre des relations humaines. Là où *a priori* la différence culturelle n'est pas immédiatement visible, l'étudiant koweïtien est pourtant renvoyé à sa situation d'étranger de façon implicite. Il est en décalage avec les discours, les comportements et doit s'adapter à cette nouvelle situation. C'est pourquoi nous pouvons distinguer le choc culturel lié à la perception immédiate de l'environnement, du choc culturel plus indirect lié à la modification des normes et des valeurs entre les deux pays.

2.2.1. Choc culturel lié à la perception immédiate

Dès le moment du voyage lui-même, l'environnement de l'étudiant change. Les codes de sa société d'origine ne fonctionnent plus et à peine a-t-il débarqué en France qu'il est directement placé dans son statut d'étranger. La perception de l'individu s'en trouve profondément modifiée. De lui-même, l'étudiant koweïtien se considère comme étranger dans la société d'accueil et se conforme à ce qu'il connaît de ce statut de sa propre expérience. Régulièrement mis au contact d'étrangers dans son propre pays, il en a une représentation à laquelle il tente de s'adapter. Dès le trajet, il effectue inconsciemment un travail de préparation psychologique qui l'amène à incarner sa nouvelle identité d'étranger en territoire français telle qu'il se la représente. Celle-ci repose sur des principes que l'on retrouve de façon implicite à travers les témoignages. Nous prenons, ici, comme exemple pour illustrer nos propos, l'étudiant L7 qui évoque une expression koweïtienne qui pose les bases morales de ce que doit être le comportement d'un étranger dans sa terre d'accueil :

On a une expression qui dit « hé étranger ! Comportes toi bien ». (L7-S.60)

Dans le même ordre d'idée, l'étudiant L15, qui revient après coup sur sa prise de conscience de son propre statut d'étranger en France, explique les principes qui doivent, selon lui, régir les rapports sociaux d'un étranger :

Donc, c'est à moi d'accepter leurs idées et non pas leur imposer les miennes. Je peux leur montrer mon regard sur la vie mais je ne l'impose pas. (L15-S.24)

C'est à partir de ces principes de base hérités de sa culture d'origine que ce témoin construit sa propre perception de l'étranger qu'il est en passe de devenir et qu'il tente de s'y conformer.

Si cette image qu'il s'est construit du statut d'étranger est parfois en décalage avec la réalité de sa situation, il n'en reste pas moins que l'ensemble des observations qu'il peut effectuer dès son arrivée le conforte dans ce nouveau statut.

2.2.1.1. Urbanisation et infrastructure

Dès son arrivée en France, l'étudiant koweïtien ne peut pas échapper à la perception du changement d'environnement. Il lui suffit de regarder autour de lui pour mesurer toute la différence entre la France et le Koweït. Loin de l'image de la ville au Koweït, l'urbanisation en France est différente et les infrastructures sont conçues autrement. Devoir s'y habituer représente une première forme de choc culturel pour l'étudiant koweïtien. Les témoignages concordent pour montrer que ce premier constat est déjà une véritable épreuve pour les étudiants et marque de façon profonde leur expérience de la mobilité.

Ne serait-ce qu'en ce qui concerne l'utilisation des transports publics, le jeune koweïtien doit s'adapter et vivre de nouvelles expériences en décalage avec son ancien mode de vie :

Oui ! J'ai dit choquant car je n'avais jamais vécu cette expérience au Koweït, où je n'utilisais pas les moyens de transport publics comme les trains et les bus, mais uniquement ma propre voiture. (L16-S.10)

Dans ce témoignage, l'utilisation des transports en commun, pourtant simple fait du quotidien pour beaucoup de Français, devient une expérience de la découverte pour l'individu qui ne peut que constater la différence.

Le constat est identique en ce qui concerne le bâtiment. L'architecture française, héritée de l'histoire du pays, est d'un style bien différent de celui que l'on peut trouver au Koweït et les politiques de rénovation de bâtiment laissent parfois les étudiants perplexes, comme le confirme notre témoin :

Ici en France, on a conservé les anciens bâtiments en les rénovant à 100% de l'intérieur. (L5-S.62)

On a conservé ce qui est antique ? (L1-S.63)

Oui ! On a conservé l'antique en le rénovant, c'est un mélange entre l'ancien et la nouveauté, c'est une chose qu'on n'a pas au Koweït. (L5-S.64)

Le premier choc culturel est donc visuel. Il rappelle en permanence à l'étudiant la différence entre son pays d'origine et son pays d'accueil. Ce premier choc culturel est d'autant plus profond que l'étudiant koweïtien arrive en France avec des représentations préconstruites mais bien souvent erronées sur ce pays. La question des formes d'urbanisation du pays, par exemple, montre un certain décalage entre les représentations et la réalité :

Je me souviens toujours de cette première image que j'avais dans ma tête concernant la France. Quand j'étais au Koweït, je croyais que la ville de ma destination ressemblait aux Etats-Unis. Des grattes ciels partout. Je me rappelle de mon voyage en train pour Rouen. On a passé longtemps dans le train ne voyant que les paysages et la campagne. C'était hallucinant de voir soudainement une station moderne ; voilà l'idée que j'avais car je croyais que la France ressemblait aux Etats-Unis. (L16-S.14)

Ainsi, le choc ressenti par le témoin à son arrivée en France est plus fort car les représentations préconçues sont bien marquées. Le constat du décalage entre ce qu'il pensait être de la France et ce qu'il en voit réellement est donc ressenti avec plus de force.

2.2.1.2. Confort de vie

Parce qu'il n'a pas non plus le même confort de vie en France qu'au Koweït, l'étudiant ressent aussi à son arrivée toute la différence entre les deux pays. L'aménagement et l'occupation de l'espace n'y sont pas effectués de la même façon. Dans un pays à l'urbanisme récent comme le Koweït, les bâtiments sont dans l'ensemble spacieux et le rapport à l'espace n'est pas le même. En France, l'ancienneté des bâtiments et la densité croissante de population dans les villes ont conduit à économiser l'espace. L'individu constate que ses repères habituels sont faussés dans un autre contexte de vie :

Financièrement, là-bas on a une maison et ici une chambre. (L8-S.34)

Je trouve très étranges les petites chambres. (L6-S.132)

Le choc est ressenti plus négativement dans le sens où la différence de rapport à l'espace donne à ces témoins, en France, une sensation de perte de confort. Avec des espaces de vie aux dimensions plus réduites, il peut avoir un sentiment de perte de statut social qui renforce le phénomène de choc culturel.

2.2.1.3. Pratiques sociales

De manière évidente, ce sont les comportements que l'étudiant peut observer qui sont souvent le plus déroutants pour lui. Il y a choc culturel parce que le Koweïtien mesure toute la différence entre les comportements de son groupe de référence et ceux des personnes qui l'accueillent. Que ce soit sur le lieu de travail ou dans la famille d'accueil, il fait le constat immédiat d'un vrai décalage entre les deux pays. Il se trouve alors dans des situations qu'il ne peut pas comprendre faute d'avoir les mêmes repères culturels. Cette situation d'incompréhension du monde qui l'entoure définit la notion même de choc culturel et peut être ressentie de manière très intense par l'étudiant. En effet, l'individu cherche à comprendre son nouveau contexte de vie et utilise ses premières expériences pour se créer de nouveaux repères. Toutes les difficultés qu'il rencontre pour y parvenir marquent alors profondément son rapport au pays d'accueil.

L'un des constats qui ressort de nos données déclaratives et qui montre le décalage entre les deux pays concerne la ponctualité. Les témoins de l'enquête doivent s'adapter à un monde où le rapport au temps est différent de ce qu'ils connaissaient. Citons à titre d'exemple les propos de L5 :

Oui, bien sûr ! Lorsqu'on est arrivé, on n'a pas pu les suivre dans l'organisation et le respect du temps. Ici, ils sont très ponctuels. (L5-S.72)

On n'a pas réussi à s'adapter à leur ponctualité. (L5- S.74)

Cela veut dire ... Ils sont organisés, ils ont des horaires précis pour le travail, ils ont un système, les gens sont bien organisés, les enfants aussi ; on voit la vie réelle telle qu'elle est ; tout le monde est en effervescence et chacun occupe sa place dans la société...voilà ! (L5-S.76)

Plus que la ponctualité elle-même, il s'agit bien d'un rythme de vie qui est différent entre la France et le Koweït. Pour l'étudiant koweïtien, l'arrivée en France est vécue comme

une accélération du rythme de vie. S'il éprouve des difficultés à s'y adapter, alors le choc culturel peut être négatif.

De la même façon, alors qu'il pense maîtriser les codes comportementaux du pays d'accueil, l'étudiant koweïtien peut être confronté à la faiblesse de ses certitudes et se retrouver dans des situations qui le décontenancent parce qu'il ne les comprend pas. Étonnement et stupeur accompagnent nos témoins dans leurs rapports sociaux en les laissant parfois bien désarmés face à des comportements qui leur paraissent inhabituels et improbables :

Vous êtes-vous déjà retrouvé dans des situations embarrassantes ou énigmatiques ? (L1-S.63)

Oui, deux situations. La première est difficile à raconter, la deuxième était dans le train. (1) Nous étions à Paris et voulions aller à Charles de Gaulle. Un ami qui était avec nous, a marché sur le pied d'une personne. Je lui ai dit ne t'inquiète pas, tu n'as qu'à lui dire pardon et c'est bon, elle se contentera de ton excuse. Mais la personne s'est mise en colère et a commencé à insulter en arabe, je ne sais pas qui lui a appris ces injures en arabe. Pour notre part, on a gardé le silence, et on a continué la trajectoire encore pour quatre ou cinq stations ensemble avec la personne, puis elle est partie. (L8-S.64)

Ici, le témoin n'est pas préparé à de telles réactions. Mais il vit d'autant plus la situation comme très embarrassante qu'il avait anticipé une autre réaction de la part du Français concerné. Il est dans une situation où sa capacité d'adaptation est limitée et dans laquelle il ne peut pas réagir. Son expérience en France va alors être marquée par de tels moments saisissants.

Ce sont donc les comportements des Français qui déstabilisent l'étudiant koweïtien à son arrivée. Des réactions qu'il ne peut pas anticiper aux habitudes qui lui sont étrangères et qui entrent en confrontation avec ses propres normes, les premiers instants du quotidien lui permettent d'évaluer la distance entre les deux cultures. L'étudiant est alors en quête de nouveaux repères et cherche les clés pour comprendre son pays d'accueil, au risque parfois de considérer une situation particulière comme une norme admise. L'étudiant n'a d'autres possibilités que d'étendre le cas particulier de son observation à l'ensemble du pays d'accueil. Prenons l'exemple des animaux domestiques, cité par l'un de nos témoins :

Lorsque la première fois je suis arrivé pour étudier, c'était à Royan où j'ai étudié une année, et pendant ce temps-là j'étais dans une famille française et par exemple, j'étais choqué de voir un chien à la maison ; il venait, mangeait

à table avec nous ; et même plus que ça, on lui donnait à manger, cette chose n'existe pas au Koweït. Ainsi on/ j'avais peur, (je me disais), qu'est-ce qu'il fout ici celui-là ? (L11-S.26)

On n'a pas de chien qui s'assoit avec nous à qui on donne à manger ; ça n'existe pas. Un chien pour nous au Koweït est un animal sauvage. J'étais choqué ! (L11-S.28)

Ici, la norme varie d'une famille à l'autre et n'est pas prédéfinie à l'échelle nationale. Pourtant, face au constat d'un comportement qui n'existe pas dans sa société d'origine¹⁵, l'étudiant koweïtien peut y voir une norme partagée par l'ensemble des habitants de son nouveau pays. Si la même stupeur pourrait être ressentie par un Français dans la même situation, le jeune koweïtien la vit avec beaucoup plus d'intensité car il est dans l'incapacité de distinguer ce qui est un comportement particulier de ce qui est une norme sociale. La seule norme qu'il connaît en la matière, celle du Koweït, est issue de la culture musulmane du pays qui considère le chien comme impur. L'islam interdit de posséder un chien, sauf pour la chasse ou pour garder des troupeaux ou des champs.

Sa méconnaissance des normes sociales le conduit à vivre des situations quotidiennes avec un stress exacerbé qui participe à la brutalité du choc culturel. Sa découverte des normes sociales est jalonnée de ces moments d'incompréhension, vécus dans la peur, là où la situation, si elle avait été bien comprise, aurait pu être vécue dans le calme :

Le responsable m'a demandé de m'asseoir sur la chaise au centre, je me croyais dans un procès. J'ai franchement eu peur. J'étais encore jeune, je n'avais que 18 ans. Puis le responsable m'a demandé mon âge, je lui ai répondu que j'avais 18 ans. Il m'a demandé mon âge exact. Je me disais, que ça devait être un truc de Français, qu'ils aimaient avoir les détails à la minute près. Je lui ai donc répondu : demain le 21 juillet j'aurais 18 ans. Et tout le monde a commencé à chanter Joyeux Anniversaire (...). Voilà la différence culturelle. Je te parle de moi-même. La vérité c'est que chez moi on ne fête pas les anniversaires. Il est possible que maintenant avec la nouvelle génération, ça se pratique. (L14-S.66)

Très rapidement, par la simple observation, le témoin qui arrive en France mesure toute la différence entre les deux pays. L'environnement et les comportements lui paraissent incongrus et le placent immédiatement dans sa nouvelle situation d'étranger.

¹⁵ La bouche et la salive du chien représentent l'impureté. Conséquemment, le musulman, par exemple, doit se laver et laver ses vêtements pour la prière.

2.2.1.4. La communication interculturelle

Le choc culturel est également ressenti par les témoins de notre enquête au niveau de la communication au quotidien avec les habitants. Sans parler de l'apprentissage de la langue elle-même, qui représente un objet d'étude à lui seul et sur lequel nous reviendrons plus loin, nous pouvons déjà évoquer la gestuelle et les attitudes, qui diffèrent entre les deux pays. En effet, les gestes ont une signification implicite, partagée par les membres d'un même groupe culturel. Leur sens s'acquiert progressivement, depuis l'enfance, pendant la phase d'apprentissage du langage. Mais l'étudiant qui arrive dans un pays étranger doit faire cet apprentissage de façon instantanée, quand bien même celui-ci entre en contradiction avec ses propres codes de communication. Les différents témoignages recueillis mettent en évidence la stupeur des jeunes koweïtiens devant des gestes qui n'ont pas la même signification en France que dans leur pays d'origine :

Oui, oui, beaucoup même. Je me rappelle des gestes français comme par exemple lorsqu'on te dit il faut bien travailler ; ce geste de la main (FR : il faut travailler) ; je me rappelle qu'on avait un professeur à la fac qui travaillait sur les gestes. Bon voyons... lorsque j'étais en première année au centre de linguistique, on nous dit (FR : il faut travailler), ce mouvement est grave, pour nous on le comprend différemment. (L11-S.126)

Non, non, uniquement chez les Koweïtiens, les Koweïtiens, je ne sais pas pour les Arabes, mais certainement chez les Koweïtiens, que (FR : les gestuelles sont différentes chez les Français) ; c'est une des choses qui m'a choqué ; plus tard on a compris que ce mouvement signifie, il faut bien travailler ; ce geste me faisait rire et j'étais en première année. (L11-S.130)

Face au constat de la différence, la réaction des étudiants varie, entre gravité et amusement, selon le degré de compréhension qu'ils peuvent en avoir. Mais dans tous les cas, ce qui semble relever de l'anecdote représente au départ un véritable choc qui renvoie l'étudiant à sa situation d'étranger, exclu des normes sociales de son nouveau contexte.

L'expérience de la différence culturelle, quand elle relève de la communication, peut représenter un véritable traumatisme pour l'étudiant. Il peut aller jusqu'à remettre en cause le choix de la mobilité quand le choc culturel le conduit à de vraies déceptions. L'évidence des rapports sociaux n'est pas la même entre les deux pays et leur méconnaissance amène l'étudiant à commettre des erreurs dans son parcours d'adaptation. Ainsi, et comme l'illustrent les propos du témoin L14, ci-dessous, en voulant créer le contact

avec les habitants, en appliquant les codes de son pays d'origine, il constate la différence sans comprendre la situation :

(...) Je donne un exemple, lorsque j'étais en cours d'apprentissage de la langue, mon professeur nous a un jour conseillé de faire connaissance avec les Français pour mieux et vite acquérir la langue. Alors, moi, et avec ma naïveté, directement, j'ai foncé trop vite et à la koweïtienne, quand j'ai croisé deux français au bord de la mer, je les ai deux fois salués en disant "bonjour !" mais les deux amis ne m'avaient pas répondu. Alors je me suis mis à côté d'eux en expliquant que j'étais étudiant désirant faire des amis français pour améliorer le niveau de langue. Comme ils n'étaient pas intéressés, ils m'ont répondu par (FR : on s'en fout). A peine une demi-heure s'est écoulée suite à cette mésaventure qui m'a vexée et rendu mélancolique ! J'ai décidé d'aller faire mes bagages et de rentrer chez moi. (L11-S.48)

Dans ce cas précis, le témoin applique les normes sociales de son pays d'origine aux rapports sociaux en France. Sa méconnaissance de la différence renforce la sensation de choc culturel, qu'il vit avec beaucoup de violence, comme un véritable traumatisme.

Surmonter le choc culturel lié à la perception immédiate demande beaucoup de ressources à l'étudiant koweïtien qui doit, par lui-même, se placer dans une dynamique d'adaptation. Son arrivée en France correspond alors à un rite de passage, en tant que rite préliminaire, puisqu'il doit se défaire de tout ce qu'il considérait comme acquis, faire table rase de son ancien monde. L'immédiateté renforce la force de ce choc culturel mais représente aussi une phase nécessaire de l'expérience de la mobilité, puisque c'est également une phase de découverte du pays d'accueil qui prépare l'étudiant à l'étape suivante, la longue phase d'acculturation.

2.2.2. Chocs culturels liés aux valeurs religieuses et traditionnelles

Si la différence culturelle peut être perceptible de façon immédiate et permet de parler de choc culturel, l'étudiant passe également par une perception plus indirecte du décalage. En effet, l'étudiant koweïtien emporte dans ses bagages l'ensemble des valeurs religieuses et traditionnelles propres à son pays d'origine et au monde arabo-musulman. Il emporte avec lui la représentation qu'il a de la société française. Ainsi, nos entretiens font ressortir la vision que les témoins ont de la société française, passée au crible de ces valeurs traditionnelles :

Avant d'aller en France, je croyais que c'était un peuple sans morale (FR : Libertain). Ce que pensent les arabes en général. (L13-S.30)

Ou encore :

Comment ? Tu as quitté la famille ? (L1-S.79)

Oui, j'ai quitté la famille, je n'ai pas pu supporter, avec l'alcool qui était partout à la maison, je ne supportais plus. (L9- (S.80

Est-ce que c'était lié à quelque chose ? (L1-S.81)

Premièrement, du point de vue social, du fait que j'étais habitué à une société différente, mais aussi du point de vue de la religion, j'étais en quelque sorte dérangé. (L9-S.82)

Or, dans une société occidentalisée comme la France, ces valeurs ne sont pas toujours applicables et placent l'étudiant dans des situations d'embarras vivement ressenti.

Cet autre volet du choc culturel participe lui aussi au rite préliminaire, phase durant laquelle l'individu doit se défaire des normes et valeurs de sa société d'origine.

2.2.2.1. La mixité au quotidien

Parmi les éléments qui entrent en contradiction avec les valeurs religieuses et traditionnelles acquises par l'étudiant koweïtien, le plus évident n'est autre que la question de la mixité dans les rapports sociaux. Les écoles mixtes, la place des femmes dans la société française surprennent dans un premier temps les étudiants koweïtiens qui s'en trouvent déstabilisés dans leurs rapports sociaux. L'ensemble des témoignages insiste sur le choc :

Je trouve très étranges les petites chambres, les toilettes mixtes, par exemple dans le centre des langues où j'étudie, les toilettes sont mixtes. (L6-S.132)

La seconde chose qui m'a choqué, c'est qu'il y avait à la maison deux chambres ; ma chambre, et la seconde chambre était pour une fille ! (un bruit de bouche). Tu me comprends ? Comment est-il possible de laisser une fille comme ça seule ? Tu comprends ! (L11-S.28)

La première réaction de l'étudiant koweïtien correspond donc à une forme d'incompréhension face à la découverte de la mixité et de la promiscuité entre hommes et femmes, en particulier en présence d'un étranger. Celle-ci entre en profonde contradiction avec ses valeurs traditionnelles et religieuses. Face à ce choc culturel, il éprouve de réelles

difficultés d'adaptation. Ainsi, le simple fait de saluer une fille devient source de difficultés et d'embarras :

Bien sûr ; au début, la première chose c'était le fait de tendre la main pour se saluer. Le premier (FR : choc) pour moi, c'était lorsque une fille est venue pour me faire la bise, je me suis éloigné. A ce moment là, elle a rougi et alors, j'étais perturbé ; c'était moi qui avait causé cet embarras par mon éloignement ; ce n'était pas fait exprès pour m'éloigner ; c'était pour éviter les (FR : bises). (L9-S.190)

Bien sûr, chez nous au Koweït lorsqu'on se salue (rires), on tend la main. Ici en France la salutation est la même entre les hommes, par contre avec les femmes on s'embrasse, enfin on se fait ce que l'on appelle la « bise ». (Rires) Donc, la première des deux semaines je tendais la main, et les filles me jetaient des regards d'étonnement. On ne tend pas (rires) la main ici. (L10-S.78)

Néanmoins, si ce choc culturel lié à la mixité des rapports sociaux peut être déstabilisant au départ, les témoignages concordent pour montrer que l'adaptation est rapide. La différence vécue au quotidien devient une forme de tremplin pour accéder à la compréhension de la société d'accueil. Parce qu'il s'agit d'une différence culturelle liée aux valeurs transmises, dont on a dès le départ conscience qu'elles sont relatives à la culture, et non aux normes sociales acquises, dont la relativité n'est pas évidente, les étudiants se sont dans l'ensemble rapidement adaptés à la mixité au quotidien :

De l'ouverture dans laquelle vie ce pays. Je me rappelle que parmi les choses que j'entendais et qui m'ont fait peur au début, étaient les rapports entre garçons et filles, ce qu'on voit dans la rue comme les baisers et les câlins etc. Tous cela a créé au départ une sorte de repli, mais après, avec un certain temps, je me suis rendu compte que c'est leur monde et leur mode de vie, et je suis un hôte chez eux. Donc, c'est à moi d'accepter leurs idées et non pas leur imposer les miennes. Je peux leur montrer mon regard sur la vie mais je ne l'impose pas. (L15-S.24)

En ce qui me concerne pour les deux premières années j'ai rencontré des grandes difficultés, pourquoi ? Parce que chez moi on est que des garçons. Et à l'école, il y a que des garçons, mais lorsque je suis venu en France (sourire), je n'avais jamais eu des relations avec des filles. Tu vois, j'ai rencontré des difficultés à ce propos car je ne savais pas qu'il y avait, en fait (FR : deux codes à suivre), entre les garçons d'une part, et un autre code entre garçons et filles. J'ai découvert qu'il n'y a que des codes (FR : élémentaires), et tu n'as besoin de personne pour apprendre. Il est évident que tu ne vas pas parler à un garçon comme tu parlerais à une fille. Cette situation (rire) a duré quelque temps. Mais une fois que je me suis habitué au système, et en plus

en France le code ici est plus facile, on peut dire que les relations par exemple/ qu'il est plus facile/ par exemple ici. (malaise) Est-ce que tu m'as demandé à propos des relations entre les étudiants koweïtiens garçons et filles ou non ? (Inquiétude) (L10-S.70)

La mixité de la société française est donc vécue comme un véritable choc culturel à l'arrivée de l'étudiant koweïtien. Si son adaptation est rapide, elle n'en reste pas moins un souvenir marquant pour la plupart des étudiants interrogés, parce qu'elle est à l'opposé des valeurs traditionnelles qu'ils ont acquises dans leur pays d'origine.

2.2.2.2. Pudeur

Dans cette même optique, les étudiants ont dû faire face à une appréhension différente de la notion de pudeur entre les deux pays. Les valeurs liées à l'exposition du corps sont différentes et conduisent à de vrais chocs, violemment ressentis par les étudiants koweïtiens :

Quoi d'autre ? (L1-S.75)

Se mettre nu sur les plages ! (L9-S.76)

Tu étais choqué, dérangé ? (L1-S.77)

Évidemment, j'étais très dérangé, c'était un (FR : choc) plus qu'un simple dérangement, surtout à la plage. Lorsque tu vas à la plage et tu vois les gens nus ou de l'alcool partout, il y a aussi d'autres choses. Quand je suis arrivé, je voulais rester dans une famille, je n'ai pas pu supporter plus de deux jours, parce que dans la chambre il y avait le poster d'une fille nue qui m'a choqué. Le lendemain je suis parti. (L9- S.78)

Dans cet exemple, le choix que fait le sujet de quitter sa famille d'accueil montre toute la violence du choc ressenti. Celle-ci est intense pour le Koweïtien car elle touche aux interdits moraux hérités des valeurs traditionnelles et religieuses. Son départ anticipé de la famille d'accueil montre à quel point l'étudiant tente de préserver ses propres valeurs, comme fondement de son identité religieuse. Elle s'y accroche d'autant plus qu'il la sent menacée par le monde qui l'entoure.

2.2.2.3. La sexualité

Il en va de même avec le rapport à la sexualité. La mesure de la tolérance en la matière n'est pas la même entre les deux pays et amène parfois l'étudiant à une forme de

rejet de ce qu'il découvre en France. Dans un pays où le mariage pour tous est récemment devenu légal, l'étudiant koweïtien perd ses repères et se replie sur ses propres valeurs, entrant ainsi en opposition avec les valeurs de sa société d'accueil :

Par exemple qui sont le (FR : le lesbien ou l'homosexuel), le reste, c'est bon mais pas ça, quand même pas ça ! (L9-S. 88)

Je ne les accepte pas, ce n'est pas la question d'accepter, mais si... je n'accepte surtout pas ça, mais le reste c'est bon. (L9-S.90)

Là encore, la question des interdits moraux, liée à l'héritage des valeurs, est source d'inconfort pour le jeune koweïtien et génère un véritable choc.

2.2.2.4. Plaisirs individuels et notion de vice

Enfin, les deux sociétés koweïtienne et française n'ont pas la même tolérance en matière de loisirs et de plaisirs. Ce qui peut être acceptable, voire courant, en France peut relever de la notion de vice si l'on se réfère aux valeurs traditionnelles et religieuses du Koweït. Par exemple, la place de l'alcool n'est pas du tout la même entre les deux pays. Dans un pays où la culture du vin et des spiritueux est particulièrement présente, l'étudiant koweïtien voit ses propres valeurs entrer en contradiction avec les pratiques de sa société d'accueil :

Comment ? Tu as quitté la famille ? (L1-S.79)

Oui, j'ai quitté la famille, je n'ai pas pu supporter, avec l'alcool qui était partout à la maison, je ne supportais plus. (L9-S.80)

Est-ce que c'était lié à quelque chose ? (L1-S.81)

Premièrement, du point de vue social, du fait que j'étais habitué à une société différente, mais aussi du point de vue de la religion, j'étais en quelque sorte dérangé. (L9-S.82)

Lorsque tu vas à la plage et tu vois les gens nus ou de l'alcool partout. (L9-S.78)

Ce qui ressort de ces déclarations, c'est que ce sont bien les valeurs morales et religieuses que le sujet interviewé emporte avec lui à son arrivée en France qui le mettent dans une situation d'embarras vis-à-vis des pratiques françaises. Le choc vécu par le cas cité ci-dessus, s'apparente alors à une véritable épreuve et génère bien des difficultés d'adaptation.

De même, bien qu'illicite, l'usage des drogues est bien plus répandu dans la société française qu'il ne l'est au Koweït. Y avoir été confronté reste souvent un souvenir fort, parce que source d'un véritable embarras, pour les individus :

Vous êtes-vous déjà retrouvé dans des situations embarrassantes ou énigmatiques ? (L1-S.63)

Oui, deux situations. La première est difficile à raconter, la deuxième était dans le train. (...) (2) La seconde anecdote s'est passée à Tours, un soir où nous sommes allés dans un café, et nous avons rencontré une personne qui s'est présentée comme quelqu'un qui venait de sortir de prison. Il voulait nous vendre du cannabis, il croyait que nous cherchions à fumer, puis, il est resté toute la soirée et ne voulait plus partir. (L8-S.64)

L'expérience du séjour en France se double donc bien souvent pour l'étudiant koweïtien d'une expérience nouvelle, liée aux tabous de sa propre culture. Si les pratiques évoquées ici sont certes présentes dans la société koweïtienne, elles n'ont pas la même visibilité au quotidien, tant les valeurs religieuses posent de limites. Au Koweït, l'individu a conscience de leur présence mais il ne les voit pas ou presque pas. Il n'en a pas une expérience concrète. En France, au contraire, il y est rapidement confronté et prend conscience de la réalité de leur existence.

En ce qui concerne les valeurs religieuses et les limites morales qu'elles ont fixées chez l'individu, le choc culturel vécu par les étudiants koweïtiens lors de leur arrivée en France est donc assez violent, tant les deux sociétés fonctionnent sur valeurs différentes. C'est ce qui rend l'expérience de la mobilité des étudiants koweïtiens en France si spécifique.

Pourtant, avant même leur départ, les étudiants en partance pour la France ont déjà une conscience de ces différences. Préparés au voyage, en contact permanent avec l'international, ils ont une connaissance de ce qui les attend et l'intuition de la différence culturelle. Mais cette intuition n'empêche pas le phénomène de choc culturel. Au même titre que les autres éléments qui mettent en évidence la différence culturelle, la prise de conscience réelle s'effectue une fois arrivé en France, malgré une connaissance préalable de ce qui l'attend :

Exact, un étranger ! mais ceci comment ! On est où ! Bien sûr qu'au Koweït on n'a pas ceci ! rester ! (un étranger qui reste à la maison), ces choses n'existent pas. Euh ce qui m'a surpris le plus, ce n'est pas tant une surprise puisque je le savais. Ok, toi tu pars dans un pays où il n'y a aucun signe de culture musulmane ou même la religion musulmane, n'existent pas ; c'est à dire, il y a des

bars, des discothèques etc. Ces choses n'existent pas au Koweït ; elles ne sont pas étranges d'autant que tu ne connaissais pas, tu les découvres et tu t'attendais à ça ; elles existent et tu le sais. Du fait que tu pars en France, tu me comprends, ce n'est pas une surprise bien qu'inconnu, et que j'ai découvert. (L11-S.30)

La première phase de l'expérience de la mobilité de l'étudiant koweïtien en France passe donc par un véritable choc culturel, dans le sens où l'ensemble des normes et des valeurs de sa société d'origine est rendu caduque par celles de sa société d'accueil. L'individu doit apprendre à se défaire de ce qu'il tenait pour acquis, de ce qui régissait ses rapports sociaux au quotidien, pour apprendre de façon brutale et instantanée les normes et valeurs de son groupe culturel de référence. La brutalité de ce passage génère nombre de situations difficiles, embarrassantes, vécues douloureusement pour certains étudiants et permet de parler de choc violent.

Confronté à la caducité des représentations sociales de sa société d'origine, l'étudiant entre alors dans la deuxième phase de son expérience de la mobilité, celle de l'adaptation, voire acculturation, à sa société d'accueil. Le rite de passage préliminaire cède la place à un rite de passage dit liminaire, pendant lequel l'étudiant doit mettre en place par lui-même les facteurs favorisant son acculturation.

2.3. Les voies de la socialisation : vers l'acculturation

Après l'expérience du choc culturel proprement dit, immédiatement ressenti, l'étudiant koweïtien en France entre dans une autre phase de son expérience de la mobilité. Phase de transition vers l'immersion dans la société d'accueil, cette étape correspond au second rite de passage, dit liminaire. Elle concerne essentiellement les groupes d'étudiants interrogés 2 à 4, installés depuis longtemps en France. Les variables à étudier sont les mêmes pour tous les groupes, mais elles sont renforcées dans les groupes 3 et 4 par la plus longue expérience qu'ils ont de la société d'accueil.

Cette nouvelle étape, celle de la socialisation progressive vers l'acculturation, s'effectue sur le long terme. Elle est cependant déterminante dans le sens où sa réussite dépend de la capacité d'adaptation de l'étudiant lui-même. Par exemple, l'étudiant L5 s'est adapté au rythme de vie des Français, avec lequel il se trouvait en décalage à son arrivée :

Oui, bien sûr ! Lorsqu'on est arrivé, on n'a pas pu les suivre dans l'organisation et le respect du temps. Ici, ils sont très ponctuels. (L5-S.72)

L5 a dû surmonter ce décalage pour pouvoir s'adapter à sa société d'accueil. En effet, en tant qu'étranger dans une société qui fonctionne de façon indépendante, c'est lui qui est en situation de déficit de socialisation. C'est à l'individu de mettre en place les conditions qui vont lui permettre d'effectuer sa socialisation dans ce nouveau groupe de référence. Il doit donc aménager son espace de vie et ses rapports sociaux de façon à pouvoir trouver sa place dans la société d'accueil, en fonction de ses propres attentes et de ses capacités à surmonter le choc culturel.

2.3.1. L'aménagement d'un nouvel espace

La première étape de cette phase de socialisation passe par l'aménagement d'un nouvel espace dans lequel l'étudiant va vivre au quotidien et prendre ses premiers repères dans la société. Qu'il s'agisse de ses choix en matière d'hébergement, de l'institution scolaire qu'il va rejoindre ou de ses activités extérieures, l'ensemble des décisions qu'il prend dans cette nouvelle étape conditionne son insertion dans la société d'accueil. Chacune de ces décisions va placer l'étudiant dans une nouvelle situation d'apprentissage de la société d'accueil.

Schild (1962) évoque trois modes principaux d'apprentissage de l'étranger :

1. L'observation : comme mode inévitable dans les étapes initiales de l'apprentissage. L'observation suscite des hypothèses, des déductions, des constatations, à partir d'une position extérieure à la scène observée.
2. La participation : c'est expérimenter la situation à laquelle on est confronté en entrant en action et en interaction. L'étudiant essaye de jouer le rôle indiqué par la situation et son efficacité peut se mesurer grâce à la réaction des hôtes.
3. La communication : grâce à une certaine maîtrise de la langue, l'étudiant possède un niveau de langue qui facilite l'entrée en communication et en interaction avec les autochtones à différents moments de la vie.

Néanmoins, plus les situations d'apprentissage sont variées, plus l'étudiant va voir son apprentissage linguistique et culturel facilité. De la même façon, il aura également plus de contacts avec les autochtones et développera des liens plus étroits avec eux. En retour, l'étudiant pourra affiner et diversifier ses modes d'apprentissage en s'appuyant sur ces nouveaux liens créés.

2.3.1.1. Les choix d'hébergement

Une fois le voyage effectué, l'étudiant doit d'abord déterminer le mode d'hébergement qui lui convient. Il lui faut trouver l'adresse où se créeront les premières expériences de vie intime en France. Tandis que certains de nos témoins ont opté pour loger chez l'habitant, au sein d'une famille d'accueil, d'autres préféreront conserver leur espace dans un campus universitaire ou une chambre d'étudiant.

La première solution est un moyen de s'introduire directement au cœur de la vie à la française. De comprendre les habitudes de vie au quotidien des Français, d'être confronté à la langue même en dehors d'un cadre scolaire, d'intégrer immédiatement un nouveau système de règles et de codes.

Pour ce qui est de l'option des chambres universitaires, elle est avantageuse pour ceux qui ne se sentent pas prêts à intégrer une famille d'accueil et préfèrent garder certaine liberté. Ils font alors le choix de vivre une vie étudiante avec les autres camarades universitaires.

Ce passage obligé par le choix entre famille d'accueil et chambre en campus universitaire est malgré tout déterminant pour les premières années d'étude de la langue. Par la suite seulement, et si l'étudiant koweïtien a acquis une première expérience de la société d'accueil et se sent plus autonome, il choisira souvent de prendre un logement indépendant, dans un appartement.

Dans l'ensemble, on peut distinguer deux formules de logement auxquels peuvent avoir recours, en général, les étudiants lors de leur installation : soit une famille d'accueil, soit un logement indépendant (une chambre universitaire ou un appartement). La violence du choc culturel lors de l'arrivée en France et les premières difficultés d'adaptation aux pratiques quotidiennes dans les familles d'accueil expliquent cependant que beaucoup d'étudiants koweïtiens fassent, dès que possible, le choix de trouver un logement indépendant, dans lequel ils vont pouvoir recréer leur propre espace intérieur, aménagé selon des repères hérités de leur société d'origine. Par exemple, parmi les étudiants rencontrés, au moins trois d'entre eux ont au départ fait le choix d'être hébergés dans une famille d'accueil avant de la quitter pour s'installer en logement indépendant. Dans une situation permanente d'étranger, le besoin de retrouver ses propres repères, d'avoir un « chez-soi » est très fort. Cela permet à l'étudiant de retrouver régulièrement une vie in-

time rassurante et de gagner en stabilité pour mieux affronter les difficultés du quotidien. L'exemple de l'étudiant L9 montre bien cette nécessité de recréer un univers familial, correspondant aux normes de la société d'origine, qui pousse les étudiants à d'installer seuls :

Oui, j'ai quitté la famille, je n'ai pas pu supporter, avec l'alcool qui était partout à la maison, je ne supportais plus. (L9-S.80)

2.3.1.2. L'institution scolaire

L'étudiant koweïtien pendant son séjour en France reste d'abord un étudiant. Si ce statut social lui est familier, il n'en reste pas moins qu'il doit acquérir de nouveaux modes d'apprentissage et de nouvelles façons d'étudier. Dans un premier temps, il faut apprendre le français, langue qui lui est étrangère. C'est ce qui va lui permettre de communiquer et d'entrer en interaction avec les autres à chaque instant. Il doit progresser dans son apprentissage de la langue pour atteindre un niveau supérieur, nécessaire pour entrer en communication réelle avec les autres.

Par la suite, une fois le niveau de langue suffisant, l'étudiant koweïtien change de situation professionnelle. A chaque situation correspond alors un mode d'apprentissage propre. Dans tous les cas, l'étudiant koweïtien se retrouve au contact de personnes elles-mêmes en processus de formation et destinées à former une forme d'élite dans la société française. L'individu doit alors être à même de faire jeu égal avec ses nouveaux camarades.

Décrire les pratiques universitaires et les situations d'apprentissage dans lesquelles se retrouve l'étudiant est alors nécessaire pour comprendre les difficultés auxquelles l'étudiant est confronté dans son expérience. Il faut s'interroger sur la manière dont il interprète ces différentes expériences d'apprentissage ainsi que sur le passage qu'il effectue entre le mode d'apprentissage de son pays d'origine, auquel est habitué, à celui du pays d'accueil. Sur cette question des modes d'apprentissage, on peut distinguer l'apprentissage encadré, au sein d'une institution scolaire, et l'apprentissage hors du cadre scolaire.

Pour les personnes interrogées, le centre linguistique et l'université représentent des instances de socialisation importantes car elles permettent une intégration collective forte. Néanmoins, entre les difficultés linguistiques et les différences de pratique de l'ensei-

gnement, l'étudiant koweïtien doit faire face à de nombreuses difficultés dans le cadre de l'institution scolaire. L'enseignement en France est ainsi beaucoup plus largement axé sur l'autonomie de l'étudiant que celui du Koweït, ce qui complique la donne pour les arrivants. Les étudiants interrogés sont assez unanimes sur la question et insistent longuement sur tous les obstacles qu'ils ont rencontrés dans le cadre scolaire :

2.3.1.2.1. Les difficultés linguistiques

La première difficulté à laquelle certains membres de notre public ciblé sont confrontés concerne la langue elle-même. Suivre des cours à l'université avec des étudiants français suppose de pouvoir maîtriser la langue de façon suffisante pour progresser au même rythme que les autres. Or, bien qu'ayant étudié le français au Koweït, la plupart d'entre eux n'ont pas le niveau requis pour être en parfaite situation d'adaptation au milieu universitaire. La langue française, écrite notamment, pose de nombreux problèmes aux sujets de notre enquête qui vivent leur faiblesse linguistique comme un véritable handicap pour leurs études. Comme l'indique le témoignage suivant, l'apprentissage de la langue passe par celui de la culture du pays d'accueil, qui ne peut s'effectuer que lors de l'expérience réelle de la mobilité :

Je veux dire que celui qui vient pour apprendre le français, il doit/, je veux dire (FR : il ne faut pas dissocier la langue de la culture), parce que toutes les deux forment un seul cadre. Si tu essayes d'apprendre uniquement la langue, tu ne peux pas arriver. Et puis, il faut se mettre à fréquenter les Français pour ne pas être comme moi. J'ai appris le français et la grammaire mais lorsque je parle, les phrases sont (FR : sémantiquement incorrectes). Lorsque je suis avec les Français, j'essaie de parler, de m'intégrer ; une dernière chose, (FR : La rédaction fait partie intégrante de la langue). (L9-S.375)

Ce témoignage, qui met l'accent sur l'importance de la langue écrite dans le cadre des études souligne bien le paradoxe qu'il y a à se retrouver dans une situation d'apprentissage en institution universitaire, ce qui suppose un niveau de langue équivalent aux autres étudiants, alors même que l'apprentissage de la langue s'était jusqu'alors effectué sans celui de la culture nécessaire à sa maîtrise totale. L'étudiant insiste sur ce handicap linguistique qui le poursuit tout au long de son expérience. L'apprentissage du français tel qu'il est effectué au Koweït semble donc insuffisant par rapport au niveau requis pour une socialisation dans le cadre universitaire. Tous les témoignages indiquent que

les individus ont pris conscience de leur faiblesse linguistique au moment où ils ont intégré un parcours universitaire :

Au niveau de la langue, l'enseignement ici est mieux. En revanche, les deux ans d'apprentissage au

Koweït étaient zéro, il n'y avait aucun fondement pédagogique ; ici après avoir étudié la langue et même jusqu'à maintenant, je trouve que l'enseignement ne se fait pas n'importe comment. Il est basé sur des pensées et des recherches qui ont poussé à avoir un bon enseignement. Voici la grande différence. (L12-S.208)

Il y a donc un double apprentissage dans le cadre des instances scolaires pour l'étudiant koweïtien : d'une part, le contenu scientifique des cours, mis au premier plan, et d'autre part, en second plan, celui de la langue, qui doit s'effectuer en totale autonomie. Cette difficulté est renforcée par la différence entre les systèmes d'enseignements français et koweïtiens, qui fonctionnent selon des principes méthodologiques différents.

2.3.1.2.2. Des cultures universitaires différentes

L'un des faits saillants qui ressort de notre enquête est celui des cultures universitaires. L'étudiant koweïtien en situation d'apprentissage en France doit donc également faire face à des difficultés d'ordre culturel qui le gênent dans le cadre de ses études. En effet, les systèmes d'enseignement français et koweïtien ne mettent pas l'accent sur les mêmes méthodes d'apprentissage et l'étudiant koweïtien n'est pas préparé aux exigences du système universitaire français. Selon les discours de nos témoins, l'étudiant se retrouve donc dans une situation où l'on exige de lui qu'il obtienne des résultats équivalents à ceux des autres étudiants sans pour autant qu'il ne possède les moyens méthodologiques d'y parvenir. Plus que de simples difficultés linguistiques, il s'agit de véritables lacunes rédactionnelles qui compliquent son parcours scolaire. Les étudiants interrogés ont tous mis en évidence la différence entre les deux systèmes scolaires, en insistant sur le fait que le système français accorde une très large place à l'autonomie de l'étudiant, à un apprentissage personnel, qui doit amener l'étudiant à être capable de réfléchir, d'écrire ses propres idées et développer ses propres compétences. A l'inverse, ils indiquent que le système d'enseignement au Koweït repose sur une transmission directe du savoir et un apprentissage par cœur, laissant peu de place à la rédaction, qui ne les prépare pas à leur nouvelle expérience. Plus qu'un apprentissage de la production tel qu'il est pensé en

France, l'enseignement au Koweït repose sur un apprentissage de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) :

Premièrement je dois me dissocier du mode d'apprentissage acquis au Koweït, qui est basé sur l'apprentissage par cœur. Il n'y a pas (FR : la prise de notes). On n'a pas (FR : la prise de notes) ; Comment alors acquérir cette compétence que je n'ai pas ; je me tourne vers un Français et je lui demande ses (FR : notes) ; en plus, pour lire ici ils ont certaines techniques d'abréviation ; troisièmement, lorsque j'écris on ne veut pas que j'écrive ce qui est au tableau, mais ce que j'ai compris, écris le selon (FR : tes propres mots). [...] Disons plutôt en cinq mots (FR : Tu dois être capable de maîtriser la prise de notes ; tu dois comprendre et formuler tes propres phrases) ; ensuite tu obtiens ton indépendance. Tu ne dépends dorénavant que de toi-même, dans la lecture, les résumés de livre. (L9-S.348)

Dans ce témoignage, la solitude de l'étudiant koweïtien face aux méthodes d'apprentissage du système français est largement perceptible et se double des difficultés de communication avec les autres étudiants ou de difficultés linguistiques avec la question de l'apprentissage de la prise de notes. De la même façon, les étudiants koweïtiens manquent de connaissances en ce qui concerne la méthodologie, les conventions de rédaction et les codes utilisés dans la recherche scientifique :

Les mêmes difficultés que celles que je viens d'expliquer ; Il nous manque les compétences qui nous permettent d'écrire, d'organiser les idées, de s'exprimer, de commencer un texte ; tu ne sais pas comment commencer, tu n'as aucune idée ! On a appris peu de français ; ils ont des règles qu'il faut respecter pour écrire un article, comme par exemple l'introduction, ensuite le développement puis la conclusion. Ce sont des choses qu'on ignore, en plus il y a la phrase et la ponctuation, (FR : Ponctuation) c'est une ignorance complète. (L13-S.144)

Au-delà des difficultés linguistiques, le témoin (L13) doit surmonter des difficultés méthodologiques qui compliquent la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve. Cette particularité exige de lui un effort de travail intense, ce qui explique que l'institution scolaire, par l'investissement qu'elle exige de l'étudiant, représente pour lui la principale instance de socialisation. La participation aux cours et le travail personnel deviennent donc le principal mode d'apprentissage de l'étudiant. Pourtant, le fait de poursuivre des études universitaires en France suppose également que l'étudiant koweïtien ait accès à des activités annexes, liées au monde étudiant. Lorsqu'il y participe, il se trouve alors dans une autre situation d'apprentissage, moins scolaire. Néanmoins, l'effort

de travail qu'il doit fournir pour assurer ses études est tel que l'étudiant koweïtien est la plupart du temps très indifférent à la vie étudiante. Par exemple, il ne s'investit quasiment pas dans les syndicats étudiants :

Ce que j'entends par équilibre ; euh...c'est l'atmosphère général et son influence sur l'enseignement ; par exemple tu observes que les études en France ne sont pas à l'abri des facteurs extérieurs. Il y a beaucoup de facteurs externes qui t'influencent comme les blocages ou les manif etc. Et pour moi en vérité, en tant qu'étranger, ça ne me regarde pas ; je suis venu faire mes études sans m'occuper de ce qui se passe, je ne veux pas que cela affecte mes études ; en revanche, il y a beaucoup de monde qui participe avec une forte mobilité sociale. (L12-S.166)

D'une part, sa situation d'étranger, et donc mobile, ne l'incite pas à s'investir dans des projets universitaires à long terme ou à prendre part aux revendications sociales du milieu étudiant, et d'autre part, ces activités étudiantes sont difficilement accessibles directement, hors un réseau relationnel très développé que ne possède pas l'étudiant koweïtien. Malgré tout, ce dernier a bien conscience de la nécessité de varier ses modes d'apprentissage et recherche la possibilité de pratiquer des activités hors du cadre universitaire pour favoriser sa compréhension de la société dans laquelle il s'installe.

2.3.1.3. Les activités en dehors du contexte universitaire

Parmi les différents modes d'apprentissage accessibles à l'étudiant koweïtien en France, la possibilité d'avoir d'autres activités, en dehors du contexte universitaire, représente un moyen d'insertion important. Elles lui permettent de développer une relation plus conviviale avec les membres de sa société d'accueil d'une part, mais d'autre part, elles lui permettent aussi de mieux comprendre le monde nouveau qui l'entoure.

Pour la plupart des étudiants interrogés, les activités extérieures au cadre universitaires passent par la découverte du pays d'accueil, à travers des sorties touristiques, des voyages ou même du shopping, qui sont à chaque fois l'occasion de porter un nouveau regard sur le pays. Chaque individu effectue sa propre expérience du tourisme en France, en fonction de sa localisation. Néanmoins, on peut dégager quelques traits communs qui caractérisent ces excursions touristiques. En effet, il y a des passages obligés pour l'étudiant koweïtien qui s'installe en France. Par exemple, la plupart d'entre eux ont concentré leurs visites et sorties touristiques sur des lieux mondialement con-

nus, représentatifs de la France à l'international. Leurs choix touristiques sont donc ici le résultat des représentations de la France héritées de leur culture d'origine.

Les sorties hors du contexte universitaire pousse nos témoins à visiter en priorité la capitale et les monuments de France les plus célèbres :

Depuis que vous êtes en France, est ce que vous avez visité des monuments importants ? (L1-S.19)

L7- Bien sûr, j'ai visité la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, dès mon arrivée. (L7-S.20)

On est allé voir la Tour Eiffel, on est monté en haut et on a vu la Seine. En ce qui concerne le Louvre, on n'a pas encore eu le temps de le visiter. On est allé à la Défense. (L8-S.18)

C'est-à-dire en premier lieu, j'ai visité Paris, j'ai visité les quartiers, les quartiers touristiques de Paris, la tour Eiffel, et les grands Boulevards, les musées, et au niveau plus général j'ai visité le nord le sud, disons en général, j'ai fait le tour, ce qui attire le plus mon attention, c'est le (FR : coté) architecture, c'est ce qui m'a marqué. (L12-S.18)

Les choses que tout le monde connaît, comme la Tour Eiffel, le musée du Louvre, le Palais de Versailles, j'ai visité tous ces endroits, et du fait que j'étais à Besançon pour les études, j'ai visité aussi certains endroits, comme la Citadelle ou les églises.(L15-S.18)

L'ensemble des étudiants interrogés a ainsi effectué un séjour plus ou moins long à Paris, avec un passage obligé par la Tour Eiffel, symbole de la France dans le monde entier, ou autres lieux tout aussi emblématiques de la société française. A travers la découverte des monuments célèbres, c'est la découverte et l'apprentissage du pays qui s'effectue. Chaque excursion touristique, si elle a un lieu de destination précis, représente à elle seule une expérience lors de laquelle l'étudiant se confronte au monde nouveau qui l'entoure. Comme l'indique le dernier témoignage ci-dessus, c'est à chaque fois l'occasion d'effectuer des comparaisons entre la France et le Koweït. Il s'agit pour l'étudiant de remettre en cause ses représentations préalables en les confrontant avec la réalité de son pays d'accueil. Il se trouve donc bien dans un mode d'apprentissage différent du cadre universitaire qui lui permet de varier son expérience du pays.

Quoiqu'il en soit, les activités effectuées en dehors du cadre universitaire ne sont pas nécessairement des activités partagées. Elles ne permettent pas toujours à l'étudiant koweïtien d'entrer dans un mode de communication approfondi avec les membres de sa société d'accueil. Pourtant cette expérience est précieuse dans le cadre d'une expérience

de mobilité. Après avoir aménagé son espace de vie, entre hébergement, instance scolaire et autres activités, l'étudiant koweïtien en France doit donc aménager ses rapports sociaux pour développer sa socialisation et atteindre le stade de l'acculturation.

2.3.2. Les réseaux de relations sociales

L'expérience de la mobilité vécue sur la longue durée est l'occasion pour les témoins de développer de nouveaux réseaux rapports sociaux. Les réseaux de relation sociales seront compris ici dans le sens de Gumperz (1989). Ceux-ci, conditionnent l'insertion des témoins dans leur société d'accueil dans la mesure où, ils peuvent favoriser ou défavoriser cette insertion en fonction du type de rapports qu'ils sont à même de créer. Dans leur position spécifique d'étranger en France, ils sont souvent en déficit de socialisation et doivent mettre en œuvre les moyens d'action nécessaire au développement des relations sociales par eux-mêmes. Ils effectuent alors des choix de socialisation qui conditionnent la réussite de leur acculturation.

2.3.2.1. Les différents groupes d'insertion possibles

L'acculturation de l'étudiant koweïtien est différente selon le groupe social auquel il se réfère au sein de la société française. Dans le cas de l'étudiant koweïtien, on peut distinguer quatre groupes sociaux différents avec lesquels il peut nouer des relations plus ou moins développées :

- Le groupe international : en tant qu'étudiant, le Koweïtien se trouve au contact d'autres étudiants étrangers en France, venus d'autres pays, qu'il rencontre dans le cadre des instances scolaires, ou dans le cadre spécifique du centre d'apprentissage des langues.
- Le groupe des Français d'origine étrangère : Du fait de l'existence d'une forme de stigmatisation des personnes d'origine arabe en France, l'étudiant koweïtien est souvent assimilé de force à ce groupe social, constitué de natifs français mais de culture étrangère.
- Le groupe des Français : Immergé au sein de la société française, en famille d'accueil ou à l'université, l'étudiant koweïtien rencontre des Français avec lesquels il tente, de manière plus ou moins fructueuse de nouer des relations amicales.

- Le groupe des Koweïtiens résidant en France : Parce qu'il partagent la même langue et la même culture, les relations avec les autres Koweïtiens sont souvent une première étape nécessaire de la socialisation. Néanmoins, elles conduisent parfois à une forme de communautarisme qui empêche de créer d'autres relations.

2.3.2.1.1. Le groupe international

En tant qu'étudiant étranger en France, le Koweïtien est rapidement mis en relation avec d'autres étudiants étrangers, eux aussi venus étudier le français et partageant une expérience de mobilité similaire. Beaucoup d'étudiants koweïtiens interrogés ont mentionné leurs rapports avec ce groupe social dès leur arrivée dans le pays. En effet, la première phase de leur séjour passe généralement par une phase d'apprentissage de la langue française en centre linguistique où la communauté internationale est largement représentée.

Au-delà des simples rencontres effectuées dans ces premiers moments du séjour, certains individus cherchent à s'ouvrir plus largement à la culture européenne dans son ensemble. Comme le montre notre enquête par entretien, certains étudiants font le choix d'apprendre une autre langue. Par exemple, c'est le cas de l'étudiant L10, qui profite de son séjour de longue durée en France pour effectuer un séjour linguistique en Italie, dans un centre d'apprentissage, et partir ainsi à la découverte d'autres cultures européennes. Ce faisant, il met en place lui-même une nouvelle situation d'apprentissage grâce à laquelle il effectue de nouvelles rencontres. A travers cette expérience, il est à même de mieux comprendre les autres cultures européennes et de cerner les différences culturelles entre la France et les autres pays, notamment les pays latins :

Oui, pour avoir plus d'espace. Parmi les choses que j'ai remarqué en France, il y a le fait que les français sont renfermés ; par exemple, je suis parti en Italie pour étudier l'italien dans un Centre Linguistique, et si je veux comparer les Français et les Espagnols tu sens que les Espagnoles sont comme nous, comme les Arabes, si ce n'est pas comme les gens du golfe. Il suffit que de t'asseoir un quart d'heure avec la personne pour que tu commences à raconter des blagues, rigoler, plaisanter et tu prends un rendez-vous pour le lendemain ; Ils sont très ouverts et ils acceptent le (FR : contact). , les Espagnols, les Italiens et les Latins aiment les blagues et on devient facilement amis. Par contre les Français d'ici/ je veux dire que ça fait dix ans ici, et j'ai pu me faire que deux copains français ; je veux dire ceux avec qui je peux

sortir pour dîner, leur téléphoner, les inviter chez moi, aller chez eux. Uniquement deux personnes, deux en dix ans, et de plus j'étais à l'université, et non pas dans un endroit où l'on ne peut pas faire des connaissances. (L10-S.38)

Ce qui ressort de son expérience permet de souligner le degré peu élevé d'ouverture de la société française à la culture koweïtienne. Plus que dans un autre pays européen, les difficultés liées à l'insertion dans la société sont perceptibles par l'étudiant koweïtien. Cet état de fait est en partie lié à la structure de la société française, qui distingue dans les faits les Français d'origine étrangère du reste de la population.

2.3.2.1.2. Les amis français mais d'une origine étrangère

La société française est une société composite, marquée par plusieurs vagues d'immigration qui posent encore de lourds problèmes d'intégration. Derniers arrivés, les membres des communautés d'origines arabe et maghrébines sont les plus lourdement affectés par la situation. Si aujourd'hui ces familles issues de l'immigration sont présentes en France depuis plusieurs générations, elles n'en restent pas moins stigmatisées par le reste de la population et sont souvent les premières victimes d'un racisme latent. Bien que de nationalité française, elles possèdent leur propre héritage culturel qui a du mal à se concilier avec la société française dans son ensemble.

Parce qu'ils sont eux-mêmes issus du monde arabe, les étudiants koweïtiens sont victimes de la même forme de stigmatisation, ce qui les rapproche naturellement de ce groupe social particulier dans leurs rapports sociaux. De nombreux témoignages évoquent les relations amicales que les étudiants ont développées avec les Français d'origine étrangère :

Oui, bien sûr avec des Français mais d'une autre origine ; c'est-à-dire qui ne sont pas natifs. (L9-S.175)

Que veux-tu dire par (FR : d'origine) ! (L1-S.176)

Des Algériens ou des Marocains, c'est ça. (L9-S.177)

Veux-tu dire par là (FR : d'origine arabe) ? (L1- S.178)

(FR : D'origine arabe) ; si tu veux les appeler comme ça, je suis d'accord (FR : Entre guillemets, des Français). (L9-S.179)

Ce type de relations possède un intérêt tout particulier pour l'étudiant koweïtien qui peine à comprendre sa société d'accueil. En effet, les Français d'origine étrangère,

mieux aguerris aux pratiques de la société mais également ouverts à la culture d'origine arabe, permettent de créer un pont culturel entre les étudiants koweïtiens et la société française. En partageant leur expérience, les étudiants acquièrent les clés pour s'insérer dans leur nouvel univers. La communication est par ailleurs facilitée avec les membres de cette communauté qui partagent bien souvent la pratique de l'arabe et peuvent répondre aux interrogations des Koweïtiens, même celui-ci s'exprime dans un français approximatif.

Dans un autre témoignage, on retrouve l'idée que cette relation est forcée par la société française, créant une forme de fraternité particulière entre les communautés :

Écoute, au début je passais mon temps avec les Koweïtiens ; c'est normal, on vient d'arriver en France et on ne sait pas parler le français. Nous, les Koweïtiens en général on a besoin les uns des autres en tant que Koweïtiens. Après, les frères arabes sont arrivés avec nous ; on rencontre les Arabes et on était tout le temps ensemble ; disons plutôt... on était obligé d'être ensemble ; jusqu' à la deuxième, troisième ou la quatrième année ; on était obligé d'être en groupe ; mais dès que je suis allé à Paris, les choses ont changé car je travaillais. J'ai travaillé dans un endroit où il y a... Comment dirais-je... toutes les nationalités. (L11-S.114)

Selon ce témoin, les étudiants koweïtiens développent donc avec plus de facilités des relations avec les Français d'origine arabe parce qu'ils sont victimes de la même discrimination. Celle-ci rend la situation de l'étudiant koweïtien en France bien spécifique, dans le sens où cette discrimination est propre au pays d'accueil. Elle accentue fortement les difficultés de communication de l'étudiant en recherche de socialisation. Néanmoins, s'ils sont lucides sur la situation, cet état de fait génère chez eux un sentiment d'incompréhension qui transparaît dans les témoignages :

Voici un bon exemple, imagine que ton nom est arabe et que tu te présentes à un poste dans une compagnie ou dans un endroit quelconque ; tu as un niveau plus élevé que celui qui s'appelle Philippe ; celui qui s'appelle Mohamed a une note excellente et Philippe a une très bonne note ; on va choisir Philippe et non pas Mohamed ; Pourquoi ? Simplement parce que son nom est Philippe, il est Français, et non pas Mohamed qui n'est pas Français ; même s'il est français mais pas d'origine. T'imagines ? On est arrivé au point que le gouvernement français a utilisé les C.V. anonymes. Pourquoi à ton avis ils ont fait ça ? Imagine pourquoi cette chose a été faite ? Parce qu'on sait qu'il y a un défaut dans la société ; on comprend qu'il y a des gens qu'on n'accepte nulle part à cause de leur nom ; le fait de s'appeler Mohamed, Khaled, Mahboba ou autre ; je veux dire africain ou étranger ; imagine

que le gouvernement français a exigé un C.V. anonyme, sans nom, ni numéro. (L11-S.88)

De façon évidente, cette caractéristique propre à la société française est un obstacle au bon développement de relations amicales entre l'étudiant koweïtien et les membres de sa société d'accueil. Mais elle ne suffit pas à expliquer les difficultés que celui-ci rencontre à se faire des amis français.

2.3.2.1.3. Les amis français

Outre la stigmatisation globale des personnes originaires du monde arabe qui caractérise la société française, d'autres éléments viennent gêner le développement de relations étroites entre l'étudiant koweïtien et les Français. De fait, si certains individus interrogés réussissent à intégrer ce groupe social, les relations avec des amis français restent la plupart du temps assez limitées.

D'abord parce que l'étudiant koweïtien est en situation de demande de socialisation, alors que l'étudiant français ne l'est pas. Il y a donc une situation de déséquilibre qui risque de compliquer la tâche pour les Koweïtiens :

Bien sûr le Koweïtien ne fait pas le premier pas et se dirigent vers les Français, ils ont une difficulté d'intégration avec les Français. Il faut qu'ils fassent ce premier pas et se dirigent vers eux et leur parler, pour que les rapports soient faciles. (L9-S.145)

Selon les dires du témoin, c'est donc l'étudiant koweïtien qui doit mettre lui-même en place les conditions de sa socialisation, en créant seul les contacts, sans garantie de réussite puisque la demande n'est pas partagée.

Un autre obstacle évident au développement des relations sociales avec les Français est lié à la langue. En effet, le fait de ne pas maîtriser la langue française dans toute sa subtilité empêche de créer une relation d'amitié étroite, basée sur le partage des mêmes références. Les étudiants évoquent régulièrement cette difficulté : la socialisation de l'individu passe par un apprentissage complet de la langue :

Les Koweïtiens, ont-ils en général, des difficultés d'avoir des rapports ou des amitiés avec les Français ? (L1-S.51)

Oui. (L13-S.52)

Pourquoi ? (L1- S.53)

Oui, parce que... On a vécu nous-même ce problème. Au début le fait de parler avec l'autre ne se limite pas à connaître la langue mais aussi à avoir une relation d'entendement mutuel. Deuxième point, les amitiés s'améliorent avec un meilleur niveau de français, plus le niveau est élevé, plus les possibilités deviennent importantes. (L13-S. 54)

Le fait de devoir parler français représente un réel effort, quand bien même l'étudiant possède un bon niveau linguistique. Nous pouvons supposer que les difficultés d'expression, de grammaire viendront complexifier l'usage du langage, outil indispensable de communication. Comme le témoigne L.14, la difficulté est telle que les étudiants vont avoir tendance à rechercher des relations avec lesquelles ils pourront communiquer dans leur langue d'origine :

En arabe, lorsque je parle le français je dois toujours faire des efforts pour réfléchir à la construction de la phrase, comment il faut la dire, comprendre quel temps utilisé, comment conjuguer le verbe... Lorsque je parle le Français je sens que je dois faire un effort mental, contrairement à lorsque je parle l'arabe qui sort spontanément. C'est ce qui me pousse à parler avec les Koweïtiens et les Arabes. (L14-S.47)

Ainsi, par facilités culturelles et linguistiques, l'étudiant va d'abord nouer des relations avec les autres koweïtiens qu'il pourra rencontrer. Mais parce qu'il n'a pas la capacité de multiplier les types de relations au même moment, le fait d'être en relation avec d'autres Koweïtiens devient parfois un obstacle à la création d'autres relations. En effet, le besoin de socialisation est comblé, de façon confortable puisqu'il n'y a pas le même effort d'adaptation à fournir. Dès lors, l'étudiant n'est plus en demande et ne cherche plus autant à cultiver ses relations avec ses amis français :

Regarde. Je vais diviser les rapports en deux périodes, la première était pendant la Licence et les Masters, les sorties avec les Français étaient limitées à l'université et peut être quelques sorties pendant le weekend, autrement je passais la plupart du temps avec les Koweïtiens. En doctorat, la situation a changé, parce que mes amis sont retournés dans le pays et j'ai commencé à passer la plupart du temps au (FR : labo) où on discute tout le temps avec des Français et à part ça, je passe mon temps à la maison. (L10-S.75)

Il faut alors attendre que l'individu se débarrasse de ses premières relations avec les membres de la même communauté que lui pour que puissent enfin se créer d'autres relations. Malgré tout, celles-ci restent limitées et sont d'une autre intensité que celles qu'il a pu développer avec des personnes dont il partage la culture d'origine. Entre l'effort à

fournir dans le cadre des études universitaires et les difficultés d'adaptation à la culture française, l'étudiant koweïtien est, et c'est le constat qui ressort de notre étude, souvent dans une situation de socialisation limitée qui le pousse à une forme de repli sur lui-même.

Autre constat relevé dans notre enquête, c'est que le Koweïtien en France est victime à son tour des représentations sociales. Les Français connaissent peu la culture koweïtienne et la réduisent bien souvent à quelques éléments qui n'ont pas le même sens pour un Français ou un Koweïtien. Par exemple, le Koweït en France est associé à l'exploitation du pétrole ou à la guerre du Golfe. Ces éléments n'ont pas une image très attractive pour la majorité des Français et contribuent à stigmatiser les étudiants dans leur statut d'étranger :

D'accord. Comment le Français voit-t-il le Koweïtien ? Je pense que tu as vécu cette expérience puisque tu as été longtemps étudiant en France. (L1-S.97)

(un sourire) D'abord, lorsque tu dis Koweït, on te dit pétrole, et ensuite vient l'idée de l'invasion, et la guerre du Golfe. Ils ne disent pas l'invasion, mais la guerre du Golfe. Ils ne font pas de distinction ; simplement la guerre du Golfe sans plus ; en général, c'est chez les personnes qui ne te connaissent pas ; par contre dès qu'on te connaît, la situation change ; tu parles de toi, de ton pays ; l'impression change bien sûr, mais lorsque tu dis je suis koweïtien, on te dit oui le pétrole. (FR : pays riche) et un pays riche cela signifie que les gens sont riches. (L11-S.98)

Le développement de liens d'amitié forts avec des Français s'effectue donc dans la longue durée pour les étudiants koweïtiens qui doivent faire face à de nombreuses difficultés. Cela nécessite un fort investissement de la part de l'individu qui souhaite renforcer ses liens avec la culture de son pays d'accueil. La situation est encore plus difficile pour les primo-arrivants qui n'ont bien souvent, pour toute relation avec les Français, que celles qu'ils entretiennent avec leurs professeurs, la famille d'accueil ou le garçon de café. De plus, l'apprentissage de l'acculturation au sein d'un réseau social français exige bien souvent de l'individu qu'il délaisse les relations qu'il a pu naturellement mettre en place avec ses compatriotes koweïtiens.

2.3.2.1.4. Une tendance marquée par le repli communautaire

Face aux difficultés qu'il rencontre à créer des relations sociales et à se faire des amis parmi les habitants de son pays d'accueil, le premier réflexe de l'étudiant koweïtien

qui s'installe en France consiste à entrer en relation avec d'autres Koweïtiens, dans la même situation que lui. Le fait de parler la même langue, d'avoir les mêmes références culturelles facilite le contact. Entre étudiants originaires du même pays, les discussions sont plus faciles, plus spontanées. Au cours des différents entretiens, la rencontre avec d'autres Koweïtiens apparaît comme un premier passage obligé pour nos témoins. Cependant, cela laisse supposer que le contact permanent avec d'autres Koweïtiens représenterait pour l'étudiant une forme de repli culturel qui tend parfois vers le communautarisme et pourrait gêner son acculturation à long terme.

La première explication est évidemment d'ordre linguistique. Parler en français, donc dans une langue étrangère au quotidien représente un effort intellectuel permanent et intense. Le langage est alors limité par les connaissances en vocabulaire, en grammaire de l'individu qui doit réfléchir et structurer ses phrases artificiellement à chaque fois qu'il veut s'exprimer. Ces limites linguistiques empêchent la conversation d'être spontanée et l'individu ne peut exprimer entièrement son identité à travers le langage. Par conséquent, il recherche avec les autres Koweïtiens la possibilité de s'exprimer dans sa langue maternelle, de façon naturelle, pour réaffirmer son identité.

Par ailleurs, si la construction de relations sociales avec des personnes appartenant à d'autres communautés prend du temps, celle que l'individu pourra construire avec d'autres Koweïtiens sont beaucoup plus immédiates et viennent combler le manque de socialisation de l'individu dans les premiers temps de son séjour. Les étudiants interrogés expliquent tous que les premiers contacts qu'ils ont eus étaient de ce type :

J'ai beaucoup de connaissances et d'amis koweïtiens que je fréquentais depuis les études à l'institut ; il y a A.H¹⁶, A.J, A.L et un ancien ami N.EH ?. Côté filles, il y a S., N.EM et N. J'ai aussi des amies de l'université. Plus tard j'ai créé des amitiés avec des Français, la plupart étaient des camarades de classes, on sortait ensemble après les cours, on déjeunait ensemble, mais ce n'étaient que des relations limitées à l'université. Je me suis aussi fait des amis d'origine marocaine. (L16-S35)

À part les cours durant la semaine je passe les week-ends avec mes amis koweïtiens. (L6-S.6)

¹⁶ Il s'agit des initiales du nom et du prénom.

On distingue donc les premières amitiés, avec des Koweïtiens, des relations sociales avec des membres d'autres communautés, qui sont plus tardives.

Plus que la langue, c'est ensuite l'appartenance à une même culture qui favorise ce type de relations. Entre Koweïtiens, les étudiants ayant participé à notre enquête partagent les mêmes normes et valeurs, sur lesquelles reposent leurs comportements. Il devient plus facile pour eux de se comprendre mutuellement. Les habitudes de conversation, les réactions de chacun apparaissent pour eux comme une évidence et ne nécessite pas la même prise de distance que le contact avec des Français :

D'abord avec le Koweïtien, on a cette interaction entre nous, une langue commune et le comportement d'un Koweïtien est différent de celui du Français. (L9-S.145)

Franchement non ! Je n'arrive toujours pas à m'adapter aussi aisément avec les Français qu'avec mes compatriotes. Malgré la longue période que j'ai passée en France, je ne peux pas agir à 100% comme je le fais avec mes amis koweïtiens, les habitudes et le savoir-faire ne sont pas les mêmes. Tandis que lorsque je parle avec un Français, je garde certaines réserves à propos de certains sujets et certains comportements. Les Français ont leur manière de se comporter, de sortir, de s'asseoir, ils ont leurs sujets de conversation. (L14-S.47)

Les étudiants interrogés ont donc tous ce besoin de se retrouver et de retrouver des membres de leur communauté. Celui-ci entre en contradiction avec le rite de passage préliminaire par lequel l'étudiant doit passer pour s'insérer dans la société d'accueil. En effet, en cultivant le contact avec les autres étudiants venus du même pays, il n'a pas la possibilité d'effectuer l'étape nécessaire qui consiste à se défaire de ses normes et valeurs d'origine pour s'insérer dans son nouveau contexte.

Bien au contraire, la rencontre avec les autres koweïtiens représente un moyen de recréer dans la société d'accueil les repères qui structuraient la société d'origine. Ainsi en est-il avec la culture du « *dywaniyyah* ». Au Koweït, un « *dywaniyyah* » est un lieu de rencontre extrêmement présent. Il s'agit d'un endroit où les hommes se rencontrent pour jouer, parler, se socialiser, en abordant des sujets de conversation liés à la politique ou à l'actualité. Ceux-ci existent dans chaque quartier et font partie intégrante des habitudes quotidiennes des Koweïtiens. Cette culture du « *dywaniyyah* » n'existe pas sous la même définition en France, mais les étudiants la récréent à travers la culture du café français, où ils prennent l'habitude de se retrouver, de venir s'installer longuement. Plu-

sieurs témoignages mettent en valeur ce besoin de recréer en France la culture du « *dywaniyyah* » :

Plusieurs choses. L'atmosphère préférée pour les Koweïtiens est de s'asseoir boire du café ou du thé, les Arabes en général aiment cette atmosphère. Tandis que pour les Français, le café c'est pour le temps libre ; ils passent la majorité de leur temps à lire ou à travailler. Le travail absorbe la plupart de leur temps. Le Koweïtien passe la plupart du temps au café. (L13-S.51)

Bien sûr, nous avons une culture du "Dywaniyyah", on la transpose au café, on n'a pas de Dywaniyyah là-bas (en France) donc on importe la culture du Dywaniyyah. (L13-S.64)

Comme le souligne le premier extrait, ce besoin de recréer en France la culture du « *dywaniyyah* » met en évidence une distance entre la culture française et la culture koweïtienne. Là où pour le Koweïtien, le café français se substitue au « *dywaniyyah* » et représente un lieu incontournable de socialisation, il n'a pas la même importance aux yeux des Français. Lieu de socialisation certes, le café représente avant tout en France un lieu de détente. La présence quasiment permanente des Koweïtiens dans ce type de lieu nuit alors à leur image auprès des Français qui n'y voient que de simples touristes désœuvrés. Cette habitude koweïtienne devient alors un obstacle à la compréhension entre les deux cultures. Par ce que la socialisation s'effectue différemment en France et au Koweït, le fait de recréer la culture du « *dywaniyyah* » en France à travers le café génère pour les étudiants une mise à distance de la société française qui ne facilite pas leur insertion. Le risque pour les Koweïtiens est alors de se trouver marginalisés et de rendre encore plus difficile la création de relations sociales avec les Français.

Si l'on ajoute le phénomène de stigmatisation des populations d'origine arabe répandu en France, l'insertion de l'étudiant rencontre donc de nombreux obstacles. On l'a vu, la société française favorise par un même phénomène de rejet commun les relations entre les Koweïtiens et les autres populations d'origine arabe. Les étudiants interrogés y sont régulièrement confrontés et se trouvent dans une situation d'incompréhension et de révolte face à des situations dont ils perçoivent pleinement toute l'injustice :

Un autre exemple qui m'est arrivé personnellement, c'était pour la soirée d'anniversaire d'un ami français, qui nous a invité à le passer dans une boîte de nuit, mais à l'arrivée on nous a interdit d'entrer dans la boîte tout simplement parce qu'on était arabes. Alors on a rappelé notre ami français pour nous faire accepter. Pour ma part, j'étais furieux car les Français et les Européens entraient sans leurs demander s'ils étaient invités ou pas. (L14-S.47)

Tu appelles ça par une discrimination raciale ? (L1-S.48)

On ne peut pas appeler ça autrement ! C'était une soirée privée où tout le monde était invité, les Français et les Européens ont été les seuls à pouvoir entrer sans qu'on leur interdise l'accès, cela m'a attristé, d'autant plus que j'appréciais beaucoup cette personne. J'ai trouvé le comportement de ce portier bizarrement étrange. (L14-S.49)

L'expérience de telles situations ajoute une distance supplémentaire entre l'étudiant et sa société d'accueil et favorise le repli communautaire. La marginalisation des populations d'origine arabe entraîne une forme de repli communautaire des étudiants koweïtiens qui sont confrontés aux mêmes difficultés quotidiennes. Or, plus l'étudiant tombe dans le piège de ce repli, plus il sera difficile pour lui de créer de nouvelles relations sociales avec les membres de sa société d'accueil. En effet, puis que le déficit de socialisation est comblé par la présence d'autres Koweïtiens, l'individu ne ressent plus avec la même intensité le besoin de se créer des amis français. N'étant plus en situation de demande, il mettra beaucoup plus de temps avant de mettre en œuvre les conditions de son insertion. Pourtant, c'est de cette position dynamique de l'individu dans sa société d'accueil que dépend son apprentissage.

2.2.2. Bilan de la phase d'acculturation

Au terme du séjour en France, les situations sont variables d'un individu à l'autre. Plus celui-ci aura eu d'activité hors du cadre de l'université, plus il aura eu l'occasion de varier ses situations d'apprentissage et donc mieux il maîtrisera la langue et la culture françaises. Parmi les étudiants interrogés, tous sont parvenus à une forme d'insertion dans la société française, mais dans des mesures variables. Leurs rapports sociaux restent dans l'ensemble assez limités. Mais tous ont bien conscience de la nécessité de multiplier les rapports sociaux pour rendre plus efficace leur apprentissage linguistique et culturel :

À ton avis, quelles sont les difficultés qui opposent les Koweïtiens dans leurs rapports avec les Français ? (L1- S. 5)

À mon avis, la culture et la tradition jouent un rôle principal chez les Koweïtiens. Il y en a qui sont repliés sur eux-mêmes et qui sont plongés dans leurs idées. Ils n'arrivent jamais à s'intégrer dans la société française. C'est la raison pour laquelle on les voit en difficulté dans la langue, qu'ils ont des difficultés à communiquer et c'est ce qui les mène à des malentendus. (L16-S.36)

L'étudiant interrogé ici ne remet pas en doute sa propre intégration. Au contraire, son discours montre qu'il se considère lui-même comme intégré, ayant su se défaire de ses valeurs d'origine pour s'adapter à son nouveau contexte de vie. Sur le long terme, la plupart de ces étudiants koweïtiens parviennent à nouer des relations approfondies avec des Français, au point parfois de dépasser complètement la distance culturelle :

T'es-tu fait des amis français intimes ? (L1-S.35)

Oui j'en ai fait beaucoup. J'ai un ami qui m'a invité à son mariage et qui va venir me rendre visite ici au Koweït. (L16-S.36)

Est-ce que tu t'adaptes aussi bien avec les Français qu'avec les Koweïtiens ? (L1-S.37)

Si cette personne française est proche et intime, je me comporte naturellement, comme si c'était un Koweïtien. (L16-S.38)

Cet étudiant L16 est d'ailleurs particulièrement fier en expliquant que ses amis français le considèrent comme étant l'un des leurs, parce qu'il « ressemble au Français dans sa manière d'agir ». Il est l'exemple d'une intégration réussie mais il n'est pas le seul. Lorsque les étudiants koweïtiens surmontent les obstacles à leur intégration et parviennent à comprendre les normes et les valeurs de la culture française, ils s'en accommodent parfaitement et atteignent une forme de spontanéité dans leurs relations sociales, nécessaires à leur épanouissement :

Est-ce que tu te sens à l'aise avec les Français ? (L1-S.117)

Oui, spontané avec l'autre, simplement du fait qu'il est Français. Par exemple lorsque on t'invite à manger au Koweït, on insiste à ce que tu manges et tu es obligé de manger alors qu'en France, les gens ne sont pas exigeants, lorsqu'on te propose de boire et que tu lui réponds que tu n'as pas envie, c'est fini, il n'insiste plus, avec eux on est décontracté. (L15-S.118)

Au terme du séjour, cet étudiant parvient donc à se défaire de sa culture d'origine et à intégrer les repères culturels de sa société d'accueil dans leur totalité. Ces exemples nous montrent que l'acculturation des étudiants koweïtiens à la société française est une réalité pour beaucoup d'entre eux. Elle permet de dresser un bilan positif de leur expérience de la mobilité durant leur séjour en France. Vient ensuite la phase d'agrégation au monde nouveau, autrement dit le rite de passage post-liminaire qui correspond au bilan du séjour et au retour dans le pays d'origine.

3. Le retour au pays

Une fois le séjour terminé, l'étudiant rentre au Koweït et retrouve sa culture d'origine. Or, à ce stade, parce qu'il a terminé et souvent réussi son acculturation, il doit composer avec les nouvelles valeurs qu'il a acquises au sein de sa société d'accueil et celle de sa société d'origine, dont il s'était défait mais qu'il doit réintégrer. Cette phase peut poser problème et faire naître des contradictions culturelles que l'individu doit résoudre. Il doit trouver le moyen d'atteindre pour lui-même une forme d'équilibre entre les valeurs des deux pays auxquels il est attaché. En effet, lorsqu'il revient au Koweït, l'individu emporte avec lui tout ce qu'il a acquis lors de son séjour en France : de la même manière que son statut social avait changé à son arrivée en France, il y a un nouveau bouleversement social qui s'effectue à son retour, auquel il est souvent moins préparé. Sans en avoir conscience, son identité n'est plus la même qu'auparavant et ne lui permet pas de retrouver aisément le même statut social. C'est la phase dite post-liminaire, durant laquelle l'individu apprend à agréger dans un nouvel ensemble les éléments de sa culture d'origine et ceux de sa culture d'accueil. C'est pourquoi cette phase du retour au pays nécessite elle aussi une étude spécifique. Pour aborder cette dernière étape de l'expérience de la mobilité, notre travail se concentre sur les individus du groupe 4, qui sont rentrés au Koweït et ont terminé leur expérience.

3.1. Un nouveau bagage culturel

Au terme de son expérience de mobilité, l'identité de l'individu se trouve radicalement modifiée. Lors de son séjour en France, il s'ouvre à un autre système de pensée qui modifie en profondeur son regard sur le monde. L'individu a le sentiment d'avoir surmonté une épreuve linguistique difficile mais d'y avoir gagné en personnalité. Plus qu'ailleurs, il y a fait l'expérience de l'individualité, d'une société profondément différente, basée sur un système d'enseignement plus complexe. Le regard que les étudiants portent sur leur expérience montre bien le sentiment d'enrichissement qui ressort de leur expérience :

Conseilles-tu les étudiants boursiers, à faire leurs études en France, ou bien ailleurs ? (L1-S.119)

Je leur conseille de venir s'ils veulent vraiment apprendre la langue parce que l'apprentissage de la langue est un accès au monde des français. Leur manière de penser est différente de celle des Américains ou des Anglais. La

langue française a, en elle, une certaine difficulté que pas tout le monde arrive à saisir. C'est pour cela qu'il est difficile de conseiller. Mais je peux dire, pour celui qui a le courage et qui cherche à se distinguer, ou cherche à changer sa vision de la vie à 180° par rapport aux Koweïtiens, peut tenter d'étudier en France. Tandis que celui qui cherche la facilité, qu'il parte au États-Unis ou en Grande-Bretagne, car ils ont le même système d'enseignement que l'étudiant à l'habitude de pratiquer pendant dix-huit ans. (L16-S.120)

Plusieurs éléments de réflexion peuvent être tirés de ces données déclaratives. L'individu a fait l'apprentissage d'une nouvelle culture et perçoit dorénavant les différences culturelles entre les pays avec plus de recul. Il insiste sur la difficulté de cette expérience, tout en valorisant son résultat. Il souligne aussi l'ampleur du décalage entre les sociétés française et koweïtienne.

En effet, lors de son séjour en France, l'étudiant koweïtien a acquis de nouvelles valeurs qui l'accompagnent lors de son retour au pays. Il a fait l'expérience d'une société dans laquelle les valeurs traditionnelles et religieuses sont beaucoup moins présentes au quotidien. Lorsqu'il retourne dans sa société d'origine, c'est à travers celles-ci qu'il porte un nouveau regard, beaucoup plus critique, sur son pays :

C'est un pays très dangereux pour les éthiques et la personnalité, ce que j'ai constaté par la suite. (L15-S.28)

Qu'est-ce que tu as constaté ? (L1-S.29)

Après 8 ans d'étude en France, et lorsque tu retournes au Koweït tous mes points de vue exprimés contredisent ce qui est admis collectivement là bas. (L15-S.30)

Ça touche la morale, la religion, les traditions et les coutumes, où bien par rapport à ton avis personnel ? (L1-S.31)

Non, par rapport à l'avis personnel, mais au Koweït en général, les opinions sont nées des coutumes ou de la religion. C'est-à-dire que la religion et les habitudes orientent l'opinion, mais lorsque tu es là-bas (en France), tu vois des choses différentes, les Français par exemple, donnent leurs jugements sur n'importe quelle pratique sociale du point de vue personnel, sans que ça soit lié à une tradition, une appartenance tribale ou une religion. D'accord, lorsque tu entends ce point de vue et que ce dernier ne se contredit pas dans le fond à la tradition ou à la religion et que tu essayes de le transposer là-bas, il y a une forte résistance. C'est très difficile de faire face à ce genre de difficulté. (L15-S.32)

Ce qui importe ici c'est l'idée de « résistance » à laquelle l'individu doit faire face à son retour. La société koweïtienne ne lui permet pas d'effectuer aisément le processus d'agrégation entre les deux cultures. L'omniprésence des valeurs traditionnelles et religieuses ne permet pas à l'individu de développer un mode de pensée qui concilie ses deux cultures d'appartenance. Les étudiants du groupe 4 ont donc bien souvent le sentiment de devoir délaissier à contrecœur les normes et valeurs qu'ils ont acquises en France pour se conformer entièrement à celles de leur pays d'origine. En réalité, marqués par leur nouvelle identité en partie française, ils entament une nouvelle forme de processus de socialisation : ils ont inversé leurs groupes d'appartenance et de référence de départ et doivent dorénavant effectuer une réintégration dans leur pays d'origine. Celle-ci est rendue plus difficile par l'ampleur de la différence culture entre la France et la Koweït.

3.2. Une réintégration limitée par l'emploi

La réintégration dans le pays d'origine est d'autant plus difficile que les étudiants doivent généralement souffrir du manque de reconnaissance de leur expérience de mobilité en France. En effet, il y a une contradiction entre l'effort que l'individu a fourni, le sentiment marqué d'enrichissement qu'il en retire, et le manque d'opportunités professionnelles qu'il doit constater à son retour. Cette situation fait naître chez les étudiants un sentiment de déception qui alimente le regard critique qu'ils portent sur leur société.

La réalité de l'emploi au Koweït pose des problèmes de réintégration pour les étudiants ayant effectué leurs études en France. On l'a vu, le Koweït est un pays où la langue française est certes présente, mais dans une mesure bien moindre que l'arabe ou l'anglais. Il en va de même pour les opportunités professionnelles. La langue française est peu recherchée par les employeurs et les étudiants revenus de France connaissent une phase difficile avant d'intégrer le monde du travail. Leurs choix professionnels sont plus limités qu'ils ne l'espéraient. Devenir à leur tour professeur de français est quasiment leur seule possibilité d'emploi. Les étudiants ont donc le sentiment que leur accès au monde du travail n'est pas à la hauteur de l'effort qu'ils ont fourni pendant leur phase d'apprentissage de la société française :

Est-ce bien vu au Koweït, d'être diplômé d'une université française ? (L1-S.161)

Je pensais, que c'était important, mais j'étais choqué de la réalité. Je suis arrivé au Koweït et personne ne te donne de l'importance. Pourquoi ? Parce que le marché du travail au Koweït ne demande pas la langue française. Le nombre de poste où il demande de parler le français est très limité. Le reste non, ils exigent l'anglais. (L14-S.162)

Le manque de reconnaissance du travail fourni entraîne alors un sentiment global de déception. Ce sentiment représente un obstacle à une complète réintégration. La difficulté est accentuée par le constat de la différence d'accessibilité à l'emploi que font les étudiants revenus de France par rapport à ceux qui ont effectué leurs études en pays anglophones.

Face au manque d'opportunités professionnelles, la réaction des étudiants se teinte de reproches qu'ils adressent à la société koweïtienne, en particulier au bureau chargé de l'attribution des bourses d'études. Les individus ont le sentiment de ne pas avoir été informés sur les difficultés qui les attendaient à leur retour de France et d'avoir choisi le pays de leurs études dans l'ignorance complète de la réalité. Leur fierté d'être diplômé d'une université française, à laquelle ils associaient beaucoup de prestige, est entachée par ce manque global de reconnaissance :

Au début elle était très attirante et j'étais très fier. Je me rappelle l'heure de mon retour au Koweït j'avais le certificat entre les mains, on aurait dit un conquérant. J'ai réussi et j'étais très content, ma famille l'était aussi. Mais ils ont vu la souffrance dans laquelle j'y étais, lorsque je suis retourné j'étais choqué de la réalité, parce que le français ou plutôt le domaine que j'ai choisi, peut-être, était le problème. Il fallait nous le dire à travers le bureau culturel de l'état du Koweït. Quel domaine faut-il choisir ? Et quelles opportunités professionnelles sont offertes. (L15-S.182)

Sans pour autant regretter son expérience de la mobilité en France, l'étudiant reconnaît qu'il n'avait pas un regard clair sur le marché de l'emploi au Koweït et sur la place que celui-ci accorde à l'expérience de la langue française. Il s'agit là d'un des aspects les plus importants de la réintégration des étudiants de retour au Koweït.

3.3. Le retour : le sentiment nostalgique

Pourtant, malgré ces difficultés sur le marché de l'emploi, les étudiants gardent une vision très positive de leur expérience de la mobilité en France. De retour dans leur pays d'origine, ils ne retrouvent pas les mêmes repères que ceux qu'ils avaient finalement réussi à intégrer dans la société française. Plus leur insertion dans la société fran-

çaise a été poussée, plus ils ont le sentiment d'être en décalage avec la société koweïtienne. En découle un sentiment de nostalgie de la France qui perturbe la phase de réintégration.

3.3.1. De nouveaux besoins

De la même manière que l'étudiant avait besoin, à son arrivée en France, de retrouver certains éléments de sa société d'origine pour se repérer, la phase du retour au pays s'accompagne d'un sentiment de perte de repères qui pousse les individus à rechercher au Koweït tout ce qui peut les rapprocher à nouveau de la société française. Ils ont intégré des normes comportementales qui font dorénavant totalement partie de leur identité et qu'ils ressentent le besoin d'exprimer. Or, du fait de l'éloignement entre les deux cultures, il n'est pas possible pour eux de répondre à ce besoin de manière évidente. Pour certains d'entre eux, cette impossibilité de « vivre à la française » au Koweït est source de souffrance :

Est-ce que tu as une certaine nostalgie pour la France ? (L1-S.49)

Très chaleureuse, tout ce qui me manque de la France, je ne l'ai pas trouvé au Koweït, malgré le confort dans lequel je vis ici. C'est de vivre au jour le jour. En France pendant la journée on a une mission à accomplir, une fois terminée c'est bon. Par contre au Koweït malheureusement, ceci n'existe pas, peut être parce qu'on est déjà installé, et la vie nous impose un tas d'imprévus. C'est la tranquillité même qui me manque beaucoup. (L15-S.50)

Il y a donc un véritable manque que les étudiants de retour au pays ne peuvent pas combler. Ils doivent donc passer par une nouvelle crise identitaire, liée à un nouveau choc culturel, certes moins violent, mais dont l'influence se fait sentir sur leurs comportements.

3.3.2. Une identité marquée par la France

A son retour au Koweït, l'étudiant n'est plus l'individu qu'il était avant son départ : son identité s'est trouvée transformée par son expérience en France. Outre le choc culturel initial et le processus d'acculturation par lequel l'individu est passé, la crise identitaire est renforcée par la période de la vie à laquelle il effectue son séjour. En effet, les Koweïtiens sont partis en France pour poursuivre leurs études, c'est-à-dire qu'ils ont vécu l'expérience de la mobilité à une période de transition entre les âges de la vie, entre la

fin des études et l'accès au monde du travail. Cette période est décisive dans la construction de l'individu puisqu'elle représente l'entrée dans le monde adulte. Or, cette transition ayant été effectuée en France, loin de la société d'origine, elle s'en trouve nécessairement influencée. L'étudiant en construction identitaire est plus perméable aux valeurs de sa société d'accueil que l'individu déjà inséré dans le monde professionnel, déjà acquis à une forme de reconnaissance sociale. Cette idée que l'expérience en France a profondément marqué l'identité de l'individu à un moment important de sa vie personnelle est mise en avant dans certains témoignages :

As-tu une sorte de nostalgie pour la France ? (L1-S.39)

En réalité, oui, j'ai beaucoup de nostalgie pour la France parce que j'y ai vécu 6 ans, malgré que ce n'était pas long, c'était une période de transition d'âge très critique, c'était tout de suite après le bac, je crois que ma personnalité a pris sa forme là-bas en France, j'ai appris à me prendre charge, j'ai fréquenté un tas de gens de différentes nationalités. Par la suite cela m'a causé pas mal de difficultés, mais cela m'a quand même laissé de bons et de mauvais souvenirs. J'ai été très influencé. (L14-S.40)

C'est pourquoi l'on peut parler d'un véritable bouleversement identitaire à l'issue de l'expérience de la mobilité, puisque les étudiants y ont trouvé leur indépendance. Ils ont construit leur identité d'adulte au cours de leur séjour. En découle un attachement particulier à la France qui témoigne de l'importance qu'il accorde à leur expérience :

Ah ! Oui, bien sûr que oui, car la France c'est ma deuxième patrie. Je me suis toujours dit et promis que j'y reviendrai chaque année si j'ai les moyens. Je ne ferai pas comme les autres étudiants qui ont quitté pour longtemps la France sans jamais y retourner. (L16-S.30)

Au même titre que les instances de socialisation par lesquelles ils sont passés au Koweït, que ce soit la famille ou l'école, les relations sociales que les étudiants ont construites en France ont largement participé à leur construction identitaire et font partie de leur histoire individuelle. Le sentiment d'attachement va de pair avec le sentiment de nostalgie de la France et pousse ces étudiants à devenir les nouveaux ambassadeurs de la France au Koweït.

3.3.3. Les nouveaux ambassadeurs de la langue française

De retour dans leur pays d'origine, les étudiants ayant vécu en France sont à la recherche des repères qu'ils ont acquis lors de leur séjour. La rareté de la langue française

au Koweït renforce le sentiment de nostalgie qu'ils éprouvent. Ils vont alors rechercher toutes les occasions possibles pour pratiquer à nouveau la langue qu'ils ont appris et mettre à l'épreuve leur apprentissage de la société française. Ce faisant, ils deviennent à titre individuel des ambassadeurs de la culture française au Koweït. Ils sont ainsi les premiers à vouloir entrer en relation avec les Français de passage au Koweït et créent à leur tour un pont culturel entre les deux communautés. De la même façon que leurs relations sociales créées en France leur ont permis un meilleur apprentissage de la culture, ils sont à même de donner les clés nécessaires pour une meilleure compréhension de la culture koweïtienne aux Français de passage, dont ils recherchent le contact :

Tu aimes chasser les Français au Koweït ? (L1-S.115)

Oui j'aime les chasser au Koweït, car j'aime être en contact avec eux, et par coïncidence il y a 4 jours j'ai fait connaissance avec un par hasard. (L15-S.116)

Ces nouveaux contacts représentent pour l'individu l'occasion d'entretenir sa connaissance de la langue française. Ambassadeur culturel mais aussi ambassadeur linguistique, l'étudiant à son retour au Koweït contribue à transmettre à son entourage le goût de la France. Souvent devenu professeur de français, il met à contribution ses proches pour développer la pratique du français au Koweït :

Penses-tu que tu vas faire apprendre le français à tes enfants ? (L1-S.133)

Je suis en train de le faire. Mais le problème ici c'est la pratique, l'environnement n'est pas favorable. J'essaie de parler en français à mes enfants quand nous sommes à la maison, mais c'est comme si tu essayais de souffler dans un ballon troué. Inutile. (L14-S.134)

Comme le précise le témoin L14, sa démarche est cependant entravée par la rareté du français au Koweït et la faiblesse de son enseignement.

3.4. Un regard critique sur le système d'enseignement

Parce qu'il a fait l'expérience du système d'enseignement en France, l'étudiant porte un nouveau regard, plus critique, sur le système d'enseignement du français au Koweït. Il mesure alors les limites du processus d'apprentissage dans lequel il s'est engagé. La phase de réintégration l'amène à se placer dans une position contradictoire : d'un côté, il a la volonté de poursuivre son apprentissage de la culture française, mais de l'autre, il possède déjà plus de compétences dans le domaine qu'il ne peut en acquérir

dans son pays d'origine. Cette situation amène les individus à prendre un recul très critique sur le système d'enseignement du pays. Ils sont à même de mesurer le décalage entre le niveau global du français tel qu'il est enseigné et le niveau nécessaire pour une insertion dans la société française :

Est-ce que l'apprentissage du français au Koweït permet de continuer l'apprentissage universitaire au Koweït ? (L1-S.137)

Impossible. Tu trouves des professeurs dont le niveau ne leur permet pas d'étudier en France. Alors un étudiant ! (L13-S.138)

En vérité, non. Le niveau d'étude dépasse les besoins nécessaires au travail. C'est-à-dire, de mon point de vue, n'importe quel personne qui possède le troisième degré au Centre Linguistique peut enseigner la méthode au Koweït. (L14-S.172)

Est-ce qu'il correspond avec ton niveau d'apprentissage ? (L1-S.167)

Dans mon ancien travail, (professeur de français) non, une année d'étude en France suffit pour enseigner la méthode utilisée. (L13-S.168)

Il y a donc un véritable décalage entre l'effort d'apprentissage que l'étudiant a fourni durant son séjour et la place générale du français au Koweït, que ce soit dans le monde professionnel ou dans le système d'enseignement, qui contribue à renforcer le sentiment de nostalgie de la France ressenti par l'individu à son retour. Devenu défenseur de la culture française au Koweït, il passe par une phase de choc culturel renversé et doit se repositionner face à sa société d'origine. Ce conflit entre le Moi de l'individu et sa société d'origine forme un obstacle important à la réintégration de l'étudiant koweïtien.

Pour conclure ce chapitre n° 6 intitulé « Analyse de l'expérience de la mobilité », plusieurs constats ressortent de ces données déclaratives recueillies auprès de nos témoins lors de l'enquête par entretien et méritent d'être souligner ici dans cette conclusion intermédiaire.

Le bilan de l'expérience de la mobilité des étudiants koweïtiens en France, ayant participé à notre enquête, est néanmoins plutôt positif en terme d'insertion sociale. D'abord parce que l'étudiant koweïtien possède un capital de mobilité fort qui le prépare à vivre cette expérience. Par sa culture d'origine dans laquelle l'ouverture à l'international est forte, il possède une représentation de la notion d'étranger qui le guide dès le départ.

Néanmoins, malgré un fort capital de mobilité, le décalage culturel très marqué entre la France et le Koweït explique que l'intégration de l'étudiant à sa culture de référence ne soit pas simple. Il passe nécessairement par les différentes étapes définies par Van Gennep (1909) comme des « rites de passage ». Il doit se défaire de sa culture d'origine et entrer dans une phase transitoire qui le prépare à la socialisation et l'amène progressivement vers l'acculturation. De retour dans son pays d'origine, il doit encore surmonter une phase de réintégration, d'agrégation culturelle, rendue difficile par le manque général de reconnaissance auquel il est confronté.

Dès le début de l'expérience, l'individu est confronté à l'épreuve du choc culturel, par lequel il mesure les différences entre les valeurs et les normes de chacun de ses pays de rattachement. Si le choc culturel est traditionnellement divisé en trois phases (lune de miel, crise et adaptation), Van Gennep (1909), dans le cas de l'étudiant koweïtien, la courbe classique en forme de "U" peut être repensée autrement. Ainsi, la période dite de lune de miel, durant laquelle l'étudiant s'émerveille de chaque différence qu'il peut constater avec sa culture d'origine coïncide rapidement avec la période de crise, durant laquelle l'individu rencontre de réelles difficultés de socialisation. Les deux périodes n'en forment pratiquement qu'une seule, dont la durée varie selon les individus, en fonction de la variété des situations d'apprentissage dans lesquelles ils se placent. Plus il a d'interaction avec les membres de sa société de référence, plus l'étudiant parvient rapidement à la phase d'adaptation proprement dite.

L'individu doit alors prendre conscience que l'acculturation passe par une position dynamique au sein de la société d'accueil. C'est lui qui est en déficit de socialisation et qui met en place les conditions de son intégration. Si l'on constate dans un premier temps chez les étudiants koweïtiens de la population cible une tendance au repli communautaire, favorisée par les difficultés qu'ils rencontrent à créer des relations sociales avec les Français, les choses changent sur le long terme. A des rythmes variés, la plupart d'entre eux parviennent à entrer dans une phase d'adaptation et à surmonter la période de crise du choc culturel.

On peut néanmoins ajouter aux trois phases traditionnelles de la définition du choc culturel une quatrième phase, celle du choc culturel renversé, qui correspond au retour au pays. A ce stade, l'individu voit son "Moi" transformé par l'expérience de la mobilité et entre dans une nouvelle crise identitaire qu'il ne peut surmonter qu'en parvenant à faire coïncider les normes et valeurs de sa société d'appartenance et de sa société de réfè-

rence. Il est dans une situation de bipolarité identitaire qui est renforcée au Koweït par la place mineure de la culture française.

Dans l'ensemble des cas que nous avons étudiés, l'expérience de la mobilité s'est révélée positive pour les témoins rencontrés qui, malgré de nombreuses difficultés et déceptions, partagent tous un sentiment d'enrichissement culturel. Mais l'acculturation s'est effectuée pour chaque individu de manière plus ou moins différente, en suivant des voies dictées par la personnalité de chacun, la durée de son séjour, la variété des situations d'apprentissage, etc. Nous constatons dans le parcours des étudiants koweïtiens de nombreux traits communs, une stratégie d'acculturation commune mais avec des nuances propres à chaque individu.

Si l'on reprend le schéma introduit dans les années soixante par Berry 1980, en ce qui concerne les stratégies d'acculturation, nous voyons que les étudiants koweïtiens parviennent à une position identique d'intégration. En effet, ils ont tous choisi à la fois de valoriser le contact et le maintien des relations avec la société d'accueil mais aussi de valoriser leur modèle culturel hérité de leur société d'origine. Le constat premier est donc plus au moins celui de l'intégration.

Sur cette base, la variété des parcours montre qu'il existe des tendances qui permettent de distinguer différentes situations d'intégration. Si l'étudiant n'est pas parvenu à construire suffisamment de relations sociales avec les membres de la société française, alors son intégration sera marquée par une tendance à la séparation. Il sera tenté par le repli communautaire qui limite son intégration. De même, si l'individu n'a pas su suffisamment préserver les repères culturels qu'il a hérités de sa société d'origine, alors son identité se fond dans la société d'accueil et son intégration sera marquée par une tendance à l'assimilation. Mais dans aucun des cas rencontrés, nous n'avons constaté de véritable marginalisation. Tous se trouvent en situation d'intégration avec des tendances plus ou moins marquées vers l'assimilation ou la séparation.

Ces nuances d'intégration sont liées aux choix individuels effectués : la durée du séjour, les choix d'hébergement, de parcours scolaire, d'activités externes, etc. Plus le séjour est long, plus l'intégration s'en trouve facilitée. L'absence de situation complète d'assimilation s'explique également par l'écart culturel entre les deux pays que sont la France et le Koweït. Dans un pays comme la France aux valeurs très éloignées de leur pays d'origine, les individus ont ressenti le besoin de préserver dans leur Moi profond leur identi-

té koweïtienne. Inversement, on ne trouve pas de situation complète de séparation car les étudiants ont tous compris la nécessité de créer des relations sociales avec les Français, avec des degrés de réussite plus ou moins variés. Cette nécessité est d'autant plus évidente pour eux qu'il partent avec un fort capital de mobilité, facteur favorable à l'intégration.

Enfin, l'expérience de la mobilité en France des étudiants koweïtiens les confronte au problème de la dynamique des représentations sociales. Parce qu'il y a un écart culturel marqué entre la France et le Koweït, l'expérience de la mobilité met à l'épreuve de la réalité les représentations sociales de chacun des individus. Celles-ci évoluent avant, pendant et après l'expérience, ce qui permet de parler de dynamique des représentations. En fonction des différences de parcours, cette dynamique n'est pas la même. Dans la partie suivante, il nous faut donc comprendre comment elle se construit, ce qui l'influence, pour expliquer la spécificité de la dynamique des représentations sociales dans notre cadre de la mobilité des étudiants koweïtiens en France.

*Chapitre 7 : Analyse des représentations
sociales*

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, l'expérience de la mobilité des étudiants koweïtiens en France soulève la question des représentations sociales. Le processus d'insertion des étudiants dans la société française, ainsi que le phénomène d'acculturation qui en résulte, passe par une forme de confrontation des représentations sociales appartenant aux deux cultures, d'appartenance et de référence, de l'étudiant. Arrivé en France avec un ensemble de représentations issues de sa culture d'origine, l'étudiant koweïtien doit les mettre à l'épreuve de la réalité de la société française. L'écart potentiellement constaté entre les représentations et la réalité peut amener l'étudiant à réinterpréter, voire à transformer ses représentations originelles. C'est pourquoi il existe en matière de représentations sociales une véritable dynamique qu'il convient d'étudier à travers ce chapitre. Cette dynamique est influencée par un ensemble de facteurs extérieurs, que la situation de mobilité et le changement d'environnement de l'étudiant rendent plus efficaces. De plus, une représentation sociale doit être étudiée dans sa globalité, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas être comprise simplement en tant qu'objet théorique mais doit être mise en rapport avec chaque situation et chaque intervenant. Tel est notre objectif tout au long de ce chapitre.

La représentation sociale est dynamique dans le sens où elle suit son propre cycle de vie, divisé en trois phases : l'émergence de la représentation, sa stabilisation et sa transformation potentielle. L'émergence des représentations sociales d'un objet se situe entre l'apparition d'un objet problématique et l'élaboration des savoirs consensuels directement rattachés à cet objet. Sa forme dépend des conditions (la dispersion de l'information, la focalisation, la pression à l'inférence) et du mécanisme (l'objectivation, l'ancrage) d'émergence. La phase de stabilisation correspond à son intégration par l'individu à un schéma de pensée qui lui est propre. La représentation purement théorique devient alors représentation pratique (Yanaprasart, 2002 : 59-79). Elle nous permet de faire la distinction entre une représentation de référence et une représentation d'usage, expérimentée par l'individu (Py, 2004 : 6-19).

La dernière phase, celle de la transformation de la représentation, est celle qui nous inté-

resse le plus dans le cadre de cette étude analytique des déclarations de nos témoins puisque c'est celle qui met en lumière la dynamique des représentations sociales de façon la plus évidente. Rappelons qu'une représentation sociale est une "figure absorbante" de la réalité sociale (Roquette, 1994 : 173). Elle peut changer d'état et cette transformation n'est ni aléatoire ni accidentelle. Au contraire, elle dépend de plusieurs variables objectives comme les pratiques sociales, les modes de communication, l'activité engageante, l'idéologie etc., qui jouent un rôle important dans la mise en cause de ces représentations sociales et influencent l'équilibre d'un univers représentationnel. L'impact d'une des variables objectives peut effectuer soit une perturbation fondamentale de la représentation, soit une simple modification d'ordre circonstanciel.

Cette distinction est relative à la nature même des représentations sociales, qui se composent d'un noyau dur, fondement du schème interprétatif de l'individu, profondément enraciné dans son identité, et d'éléments périphériques, plus facilement influençables. Cette théorie du noyau figuratif, développée par Moscovici (1996,1976) est reprise par Abric (1976, 1987, 1994), qui considère que ce noyau central est constitutif de l'homogénéité d'un groupe social. Cette théorie conduit à voir dans les éléments périphériques de la représentation comme une forme de "pare-choc" qui servirait de tampon entre l'expérience d'une nouveauté et le noyau central, constitutif de l'identité d'un individu ou d'un groupe social.

Dans le cadre de ce chapitre, il est donc essentiel d'étudier les représentations sociales dans toutes leurs dimensions, notamment temporelles, pour comprendre la dynamique des représentations d'un groupe social comme celui de nos informateurs. L'objectif de ce chapitre est de mesurer l'impact de l'expérience de la mobilité sur leurs représentations pour identifier ce qui relève des éléments périphériques et ce qui affecte le noyau central. Il s'inscrit donc dans la continuité directe des réflexions théoriques proposées au chapitre 4. Si la confrontation à la nouveauté ne concerne que les éléments périphériques de la représentation sociale, alors il n'y a qu'une simple modification de celle-ci. Inversement, si la nouveauté vient remettre en cause le noyau central, alors la représentation évolue en profondeur. Elle change de nature et sa structure est reconstruite, avec toutes les conséquences que cela suppose pour l'individu, son identité sociale et son appartenance à un groupe social.

Dans cette perspective, la question de la temporalité devient essentielle. La situation de mobilité correspond en effet à un changement d'espace qui modifie l'environnement

dans lequel se situe l'individu. Mais selon que la situation de mobilité est définitive ou temporaire, le noyau central des représentations sociales ne sera pas affecté de la même manière. Lorsque la mobilité est temporaire, comme c'est le cas pour nos témoins qui ne séjournent en France que le temps de leurs études, alors il existe une forme de réversibilité dans la dynamique des représentations. Au contraire, dans le cas d'immigrés permanents, le changement est bien souvent définitif et le noyau central des représentations est restructuré en profondeur. Or, selon Abric (1994), c'est par le noyau central que se définit l'homogénéité d'un groupe social. On assiste alors à un phénomène de métissage, c'est-à-dire de construction d'une nouvelle réalité, hybride, qui réorganise le schéma interprétatif originel.

La dynamique des représentations est également exprimée à travers la production langagière. La langue est à la fois un objet de représentations sociales mais aussi le vecteur même de leur expression. Ainsi, il existe des visions préconstruites de ce que représente la langue française pour les koweïtiens sur lesquelles il nous faudra se pencher. Mais de façon plus complexe, l'analyse du discours des étudiants permet de rendre compte de la structure de leur système représentationnel, à travers l'étude des choix discursifs qu'ils font. Lorsqu'ils répondent aux questions posées lors des entretiens, ils effectuent une double réflexion, consciente et inconsciente. D'abord, ils réfléchissent sur leurs propres représentations sociales et sur leur expérience de manière consciente et évolutive. Mais en même temps, un travail de restructuration du système représentationnel est réalisé de manière inconsciente. Néanmoins, celui-ci est perceptible grâce à l'interaction discursive. La langue et le discours sont donc des outils essentiels pour accéder au système représentationnel de l'individu.

S'il existe bien un noyau central des représentations sociales, qui met en évidence l'homogénéité d'un groupe social, commun à tous ses membres, l'articulation entre les différents éléments qui composent un schéma de représentations est propre à chaque individu. Le noyau central et les éléments périphériques s'organisent selon des principes qui mettent l'accent sur l'hétérogénéité au sein d'un groupe. En effet, ces principes organisateurs sont présents à plusieurs échelles et relèvent à la fois des niveaux de l'individu, de ses relations interpersonnelles, de son statut social et de ses relations sociales en général. La structuration de ces principes organisateurs à différents niveaux crée selon Doise (1990 : 121) un "méta-système" qui sous-tend l'organisation sociocognitive de l'individu. C'est pourquoi l'étude de la dynamique des représentations sociales dans le

cas des étudiants koweïtiens rencontrés suppose également de comprendre comment l'expérience de la mobilité affecte à tous les niveaux ce "méta-système".

L'introduction de la nouveauté dans un système de représentations préexistant nous amène donc à prendre en considération chacun des aspects possibles du changement. Il peut s'agir de la notion de direction, à savoir si la nouveauté confirme les orientations de la sphère représentationnelle originelle ou si elle s'en éloigne, mais aussi de la variété des formes, de la temporalité ou de la nature des modifications. Le changement est-il réversible ou non ? Qu'en est-il de sa forme en situation de résistance ? Affecte-t-il le noyau central des représentations ?

Pour toutes ces raisons, l'étude des représentations sociales doit rejoindre l'étude des facteurs de conditions d'actualisation des représentations sociales (Abric, 1994). La représentation globale de la situation, ainsi que l'implication psychosociale de l'individu sont des variables objectives qui diffèrent selon les contextes qu'expérimentent les acteurs sociaux. Elles effectuent la médiation entre les représentations sociales, la communication et les pratiques comportementales.

Afin d'analyser la dynamique des représentations sociales, nous avons élaboré des tableaux synthétisant les commentaires des sujets interrogés, selon les quatre thèmes repères que nous avons choisis au départ, à savoir la France, la société française, la langue française et le système éducatif français. Chaque tableau correspond à une caractéristique évoquée par les individus par rapport à ses quatre grands thèmes. L'ensemble des tableaux est disponible en annexes.

Ces tableaux reprennent une logique diachronique, selon les phases propres à la mobilité : « avant », « insertion », « immersion » et « retour » (cf. chapitre 5).

À noter que nous considérons l'étape « avant », comme représentative des stéréotypes ou représentations nationales véhiculées au sein de la société koweïtienne. Les propos rapportés par les sujets interrogés sont le reflet de ce que la société koweïtienne pense du « monde français », et auquel les sujets adhèrent au moment de cette phase de mobilité. Nous précisons donc, que les caractéristiques décrites dans cette étape, se rapportent à une perception personnelle ou collective et qu'elles constituent le socle à partir duquel les représentations évoquées évolueront dans les étapes suivantes.

Nous avons répertorié le panel des 15 personnes interviewées en fonctions de quatre différents groupes. Les cases grises correspondent aux étapes que le groupe n'a

pas expérimentées. Par exemple, le groupe (1) interrogé avant un potentiel départ, n'a pas expérimenté les trois phases qui suivent.

Pour remplir les tableaux, nous avons utilisé la nomenclature ci-après :

	Représentation ou stéréotype initial(e) : correspond une perception de départ.
	Confirmation de la représentation : signifie que la perception de départ reste inchangée
	Infirmité de la représentation : annonce un changement de la perception initiale

Les différents tableaux sont proposés en Annexes. Nous procédons ici à des analyses intermédiaires de données, sur l'appui de deux à trois citations représentatives.

Thème 1 : la France

Avant l'expérience de la mobilité, l'informateur partage avec les membres de son groupe social d'appartenance une vision de la France, construite autour de plusieurs éléments caractéristiques et présente dans l'imaginaire collectif.

Au moment où il s'insère dans la société française, ces représentations sociales théoriques sont confrontées à la réalité du pays. L'étudiant développe alors une vision pratique de son pays d'accueil, ce qui correspond à une mise à l'épreuve de son système de représentations. On considère que les représentations sociales constituent pour chaque individu une réserve de connaissances dans laquelle il peut puiser pour appréhender le monde qui l'entoure. Dans sa position d'étranger, elles lui servent de guide pour comprendre chaque situation nouvelle qu'il rencontre et trouver la réaction la plus adaptée. Elles ont donc une fonction interprétative essentielle, puisqu'elles servent à éclairer et expliquer sa nouvelle réalité.

Cependant, confronté à la réalité de ce qu'est vraiment la France, l'étudiant doit bien souvent revoir la validité de ces représentations. D'abord, la réserve de connaissances que constituent les représentations sociales originelles est incomplète. L'individu va alors effectuer un travail cognitif pour combler les lacunes de son système de référence. Pour ce faire, il utilise les fonctions créatrices de son propre imaginaire sur les bases que lui apporte sa culture d'origine. Celles-ci peuvent donc être biaisées. Ensuite,

l'introduction de la nouveauté dans un ensemble de représentations préconstruit l'oblige à revoir son schème interprétatif et à effectuer des ajustements. À travers le thème de la France, nous pouvons donc étudier comment sont construites les représentations sociales des étudiants koweïtiens au moment de leur insertion dans la société française. Leur mise à l'épreuve permet à l'individu de distinguer ce qui relève du stéréotype, plus ou moins justifié, de ce qui relève d'une expérimentation. Le stéréotype tend alors à devenir une représentation dynamique, que l'individu peut faire évoluer en fonction de son expérience.

1. Une représentation stéréotypée de la France

Une représentation sociale correspond à une forme de reconstitution du réel à laquelle l'individu attribue un sens. Dans sa fonction interprétative, elle offre une grille de lecture à travers laquelle la réalité peut être comprise. Mais elle n'est pas indépendante de l'individu. Au contraire, elle est déterminée par la position de l'individu lui-même, dont elle oriente en retour les actions. Réserve de connaissances à laquelle l'individu peut se référer pour expliquer une situation nouvelle, elle est créatrice de sens dans la relation entre l'individu et son environnement. C'est pourquoi, avec Abric (1994), on peut comprendre l'utilité sociale de la représentation et lui attribuer quatre fonctions : fonction de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation et de justification.

Mais les représentations sociales ne naissent pas *ad hoc*. Leur existence est relative à un ensemble de conditions liées aux valeurs sociales de la société d'origine de l'individu. Leur construction passe par un double processus d'objectivation et d'ancrage (Moscovici, 1976) : d'abord les idées sont associées autour d'un même sujet, de façon à rendre concret ce qui au départ apparaît comme abstrait, et ensuite, ce schéma de pensée est incorporé à la pensée collective. Leur expression est également déterminée par l'espace et le moment social. En effet, les valeurs sociales comme les croyances, les valeurs, les convictions relatives à chaque groupe social sont constitutives des réalités collectives que traversent les individus (Bonardi & Roussiau, 2000). L'objectif de l'étude consiste alors à identifier les liens entre les représentations sociales et ces variables contextuelles. C'est pourquoi il faut s'interroger sur la manière dont les étudiants en situation de mobilité envisagent le contexte dans lequel ils se trouvent. La représentation qu'ils se font de la France permet à la fois d'expliquer comment sont construits leurs systèmes

représentatifs et comment ceux-ci évoluent, de l'image toute faite à la vision expérimentée.

1.1. La France : un Eldorado touristique

Pour les témoins rencontrés lors de notre enquête par entretien la France apparaît au départ comme un eldorado touristique. Elle fait partie des destinations loisirs privilégiées par les Koweïtiens en général, et par nos témoins en particulier, qui veulent découvrir ses monuments nationaux, ses lieux les plus fréquentés et faire du shopping dans ses célèbres enseignes. Ces éléments sont récurrents dans le discours des étudiants :

La France est réputée pour, par exemple : sa Tour Eiffel, les Champs-Élysées, le musée du Louvre et pour plusieurs choses dont je ne me rappelle plus car je n'y suis jamais allé, mais ce sont des choses dont on parle souvent. (L3-S.24)

Je ne peux pas préciser pour les koweïtiens... Ben, que c'est un pays touristique qu'on visite en été et dans lequel on dépense de l'argent. (L8-S.40)

Lorsqu'un touriste koweïtien arrive en France, la première chose pour lui c'est le beau temps, ensuite le shopping, le shopping est impératif, la troisième chose lorsqu'il a des enfants, il voudrait les emmener à Disneyland ou au Parc Astérix, voici les endroits touristiques. (L11-S.60)

Deuxièmement, c'est un pays touristique ; un pionnier dans les domaines du tourisme et c'était tout ce que je savais à cette époque de la France. (L14-S.16)

De ce point de vue, le regard des étudiants koweïtiens évolue peu avec le temps. La dimension touristique de la France reste primordiale dans la représentation qu'ils en ont (cf. Annexe 2, n°1.2.).

Même au sein des groupes 3 et 4, ayant pourtant déjà largement expérimenté la mobilité, la représentation de la France est conforme à l'image qu'ils en avaient au départ. Au mieux la représentation est elle-même confirmée par la découverte de lieux touristiques méconnus au départ, comme dans le cas du témoin L14. Pourtant, dans la formulation de leur discours, on constate une tendance à l'hétérocatégorisation. L'hétérocatégorisation est un processus qui consiste à catégoriser les autres de façon abstraite au niveau d'un groupe social dans lequel l'individu ne s'inclut pas (Alia, Klein, 1998 : 71). Bien qu'ils soient naturellement rattachés au même groupe national, les témoignages évoquent les représentations initiales de la France à travers l'ensemble

"les Koweïtiens", dans lequel ils ne s'incluent pas. Il y a donc une forme de prise de distance par rapport à la représentation sociale.

La dimension touristique de la France pour les Koweïtiens est intrinsèquement liée à la notion de luxe, comme pour de nombreux autres groupes nationaux. Les étudiants interrogés expriment cette idée comme une évidence sur laquelle ils posent un regard extérieur :

Les marques de luxe, les parfums etc. elle est connue pour cela. (L5-S.88)

Bien sur, oui, il y a les choses courantes, comme le pays du parfum, du maquillage, de prestige, et tout ce qui est chic on dit que ça vient de la France. C'est à peu près les idées qui circulent dans les sociétés arabes en générale. (L15-S.12)

Mais dans l'ensemble, l'association d'idées toutes faites entre la France et les produits de luxe n'est pas remise en cause (cf. Annexe 2, n°1.6.).

Plus encore, les Koweïtiens se représentent la France comme un paradis touristique. Le terme "paradis" revient régulièrement dans leur discours et permet de comprendre que la France représente l'image que se fait un musulman koweïtien du cadre de vie idéal :

Un paradis. (L4-S.100)

Oui, d'après son climat, son système, son organisation et ses monuments. (L4-S.104)

Un pays européen qui ressemble au paradis. Pas vraiment le sens exact du paradis, mais mieux que l'endroit d'où l'on vient. (L8-S.42)

Oui ! C'est ça, c'est une autre vie par rapport au Koweït, une autre société et un autre monde, cinq, La France est belle. (L5-S.94)

Peu d'étudiants sont revenus sur ce thème après avoir été immergés dans la société française. Mais cette représentation sociale est très forte avant le départ et pendant la phase d'insertion (cf. Annexe 2, n°1.3.).

Comme l'indiquent les discours des étudiants, cette représentation de la France vue comme un paradis touristique est liée à la culture d'origine de l'individu. Le besoin d'altérité des individus, leur soif de découverte, créent une forte attente avant le départ et une forme d'idéalisation de leur futur pays d'accueil. La dimension touristique de la France nourrit alors l'imaginaire collectif dans lequel les étudiants viennent chercher une représentation positive du pays. A l'issue du séjour, la validité de la représentation n'est pas niée mais elle est omise. Son utilité n'est plus justifiée dans les nouveaux contextes de l'immersion ou du retour au pays, puisque le besoin d'altérité a été comblé.

On trouve néanmoins dans un cas, une contradiction entre la représentation originelle et l'expérimentation de la réalité. En effet, dans le même sens que l'idée de paradis touristique, la France était pour le témoin L5 avant son départ un pays prestigieux. Mais la représentation qu'il en a, conçue au départ par son propre imaginaire social, évolue au moment de l'insertion. L'individu dont les attentes n'ont pu être comblées est déçu par la réalité et revoit l'image qu'il a de la France en fonction de ce nouveau paramètre :

La France...Le prestige français, que c'est un pays valeureux. Auparavant, on n'arrivait pas à imaginer sa modernité et son prestige. (L5-S.86)

On voyait Paris dans son prestige, mais dès qu'on s'est mis en contact avec la société, on n'a pas trouvé cette classe qu'on entendait auparavant. On s'attendait à beaucoup plus que ce qu'on a vu. (L5-S.44)

Dans le cas de L5, l'expérience de la mobilité vient en opposition à la représentation sociale de départ. Le changement est alors consécutif au sentiment de déception, ce qui nous montre que l'individu en lui-même est un acteur de l'évolution des représentations sociales. Elles n'évoluent pas indépendamment des individus et des situations dans lesquelles elles sont exprimées, mais au contraire, chaque nouvelle expérience de l'individu vient poser la question de sa validité.

Lorsque l'on évoque l'attractivité touristique de la France auprès des témoins interviewés, les discours mettent également en avant le climat naturel tempéré du pays, un atout positif pour un groupe qui souffre des fortes chaleurs dans son pays d'origine :

Comme les beaux paysages que je vois tous les jours, les espaces urbains là où j'habite. (...) Il y a aussi le climat qui est plus froid en France, alors qu'au Koweït il fait plus chaud... Le Koweït est généralement connu par ses hautes températures ... C'est une chose qui nous tient à cœur, le fait que le climat ici soit différent de celui du Koweït. (L6-S.54)

De même, la France est attractive par la richesse de son histoire. Elle est associée à l'histoire des monarchies et la révolution de 1789 reste un symbole historique fort auprès des autres sociétés :

Qu'est-ce qui distingue ou différencie la France des autres pays ? Par exemple, on dit que l'Égypte est connu pour ... l'Inde est connu pour ... Pour la France, en quoi se distingue-elle des autres pays ? (L1-S.31)

L'histoire, L'histoire de la France. (L5-S.32)

D'abord la France c'est l'Histoire et lorsque je dis Histoire, cela signifie une Histoire qui recule à ... euh... l'époque des rois et à l'époque de la révolution française et les slogans (FR : égalité fraternité et ... euh... ces trois slogans).

(L9-S.104)

Que ce soit pour l'attractivité climatique ou pour la richesse historique de la France, la représentation est largement partagée par les étudiants pendant les premières phases de l'expérience de la mobilité, ce qui montre qu'il s'agit d'éléments forts, constitutifs du noyau dur des représentations sociales de la France au Koweït. Mais leur émergence est liée à la spécificité de la société koweïtienne. Par exemple, l'importance accordée au climat est liée aux rigueurs des températures. Ce paramètre propre au pays d'origine entraîne une focalisation sur un aspect particulier de la représentation sociale, qui est porteuse de sens pour l'ensemble des membres du groupe national.

Si certaines représentations sociales émergent dans le contexte de départ, donc avant l'expérience de la mobilité, d'autres naissent durant l'expérience même. En effet, avant le départ, le schème interprétatif de l'individu est encore incomplet. Certains éléments n'ont pas d'utilité sociale avant le départ et ne sont pas abordés. Par contre, une fois l'étudiant inséré dans la société française, le constat et l'observation de la réalité amènent les étudiants à créer un nouveau volet à leur structure de représentations. C'est par un processus de comparaison avec leur société d'origine que de nouveaux éléments deviennent source de représentations. Celles-ci ne sont alors partagées que par les individus ayant effectué l'expérience de la mobilité. Ainsi en est-il de l'observation de l'environnement urbain en France :

Comme les beaux paysages que je vois tous les jours, les espaces urbains là où j'habite. Tout est à proximité, on n'a pas besoin de voiture pour se déplacer, alors qu'au Koweït, au contraire, tout est loin et il faut toujours une voiture pour se déplacer. (L6-S.54)

Il y a aussi leur système, leur système de transports qui est bien organisé ; c'est différent de chez nous ils ont le (FR : tram) ; ils ont (FR : les trains) ; avec tous ces transports, tu n'as pas besoin d'une voiture. A la différence du Koweït, où la voiture est indispensable. (L9-S.108)

Chez les étudiants arrivés en France, chez L6 en particulier, la notion de distance devient source de représentations sociales. Elle n'existait pas auparavant puisque l'étudiant n'avait pas connaissance de cet élément. Ce n'est qu'une fois en phase d'insertion qu'il trouve dans ses observations des points de comparaison nouveaux entre la France et le Koweït. Elle relève donc d'un niveau plus restreint du système des représentations.

De plus, de la même manière qu'il y a une forme d'hétérocatégorisation lorsque les informateurs évoquent les Koweïtiens, on retrouve ce même phénomène inversé

avec l'usage du "ils" qui correspond aux Français. Parce qu'il est en position d'étranger en France, l'individu ne s'inclut pas dans le groupe social de référence. Au contraire, il préserve son identité koweïtienne en s'incluant dans un "chez nous", qui renvoie au Koweït.

L'ensemble des éléments en relation avec la dimension touristique de la France renvoie à l'idée que les Koweïtiens rencontrés ont développé dans leur imaginaire collectif une forte attraction pour la France. Les représentations sociales à ce sujet sont assez fortes, puisqu'elles reviennent dans de nombreux discours. Elles sont liées à la société d'origine, dont la spécificité pousse à une certaine focalisation sur certains aspects des représentations. Le fait que le Koweït soit un pays particulièrement chaud par exemple, pousse les informateurs à insister sur l'aspect climatique de leur représentation de la France. Elles sont également liées à l'individu puisqu'elles naissent en partie dans le ressenti et l'expérimentation comparative. Leur évolution est relativement limitée. Cette idée que la France est l'une des destinations touristiques idéales pour les Koweïtiens n'est pas contredite par l'expérimentation et le discours a tendance à confirmer la représentation de départ. Enfin, l'expression de ces représentations nous montre aussi progressivement que l'étudiant se situe à l'intersection de deux groupes sociaux, dans lesquels il s'inclut et s'exclut selon le contexte sur lequel il est interrogé. Cela pose la question de la représentation identitaire, sur laquelle nous reviendrons dans le thème 2.

1.2. Le pays de la santé et du sport

Outre la dimension touristique du pays, la représentation de la France par nos informateurs repose sur des éléments à caractère neutre qui définissent la France à leurs yeux. Ces éléments, récurrents dans les données recueillies lors de notre enquête, sont également répandus dans la société koweïtienne et représentatifs de ce qu'est la France vue de l'extérieur. Ils sont issus d'une forme de réalité transmise à la société koweïtienne par une connaissance partielle du pays, à travers les médias. La focalisation sur ces éléments dépend alors des centres d'intérêts partagés par les deux cultures.

Ainsi, la place du sport, en particulier le football, est constitutive d'une forme de représentation de la France admise au Koweït, comme le soulignent les témoins L11 et L2 :

Mon image de la France...par exemple, on aimait auparavant, et même encore

maintenant le sport en particulier, c'est-à-dire, euh, précisément le football ; bien sûr on connaissait Platini ; tu sais que le Koweït a participé en 82 à la coupe mondiale et on a joué contre la France, et on connaissait Platini par exemple, c'est ce qu'on connaissait le plus de la France, le foot. Aussi, la Tour Eiffel et les Champs-Élysées, les endroits touristiques de Paris, voilà, ce que je savais de la France, ni plus ni moins. (L11-S.12)

Avant d'y aller, je ne connaissais pas la France, sauf qu'elle était championne de la Coupe du Monde en 1998. À part ça rien du tout. (L2-S.12)

Ce type de représentation ne pose pas de réelles difficultés aux étudiants en phase d'insertion ou d'immersion, puisque il ne représente pas une forte utilité interprétative. En effet, dans son expérience propre, les activités de l'étudiant ne sont pas liées directement à la pratique du sport. Il a donc peu d'occasions de puiser dans ce type de représentations pour interpréter sa réalité quotidienne. Tout au plus pourra-t-il constater que ce qu'il tenait pour un élément identitaire fort avant son départ n'est pas aussi déterminant qu'il le pensait (cf. Annexe 2, n°1.12.).

Il en va de même en ce qui concerne la santé. La France est perçue depuis le Koweït comme un pays dans lequel l'accès aux soins est facile et efficace. Cette représentation est liée à la société koweïtienne elle-même, dans laquelle de nombreux individus partagent l'idée que la France est un pays où la médecine est très avancée :

Mon beau-frère adore la vie parisienne. Il souhaiterait un jour emmener sa propre mère pour s'y faire soigner. Il adore ce mode de vie : la vie des cafés et voir le monde etc. (L2-S.56)

Regarde, le Koweïtien quand il vient en France, la plupart des Koweïtiens viennent en été. Il y a deux types : ceux qui viennent en été comme touristes, et ceux qui viennent pour se soigner ; tu me suis, ils viennent pour se soigner. (L11-S.50)

Là encore, l'étudiant dans son expérience de mobilité ne s'inclut pas dans la représentation sociale. Quoiqu'il ne la remette pas en cause, il pose un regard extérieur sur une représentation dont il perçoit la dimension préconstruite. Au cours de leur expérience, les étudiants rencontrés objectivent la représentation sociale et l'admettent non pas en tant que réalité mais en tant que stéréotype. Ils la décrivent comme une évidence pour les Koweïtiens, mais à laquelle ils ne prennent plus part avec la même implication.

Néanmoins, si la représentation de la France en ce qui concerne le tourisme, le sport ou la santé était et reste globalement positive dans la vision des Koweïtiens, il n'en est pas de même en ce qui concerne les mœurs et les valeurs du pays, sur lesquels nos

informateurs ont beaucoup d'idées préconstruites.

1.3. Deux pays aux valeurs opposées

La mise à l'épreuve par l'expérience de la dynamique des représentations sociales héritées de la culture koweïtienne est plus complexe pour les individus en parcours de mobilité académique que ceux qui restent toujours dans leur pays d'origine et qui donnent un regard sur le monde français à partir de leur imaginaire.

1.3.1. Les valeurs sociales et démocratiques

Parce que l'histoire de la France marque l'imaginaire collectif, les représentations sociales de la France mettent en avant les principes socio-démocratiques. Si ces éléments sont limités et parfaitement inclus dans le système représentationnel du groupe contrôle, les données recueillies montrent que l'expérience est différente chez les autres témoins de l'enquête. En effet, l'expérience de la mobilité amène les autres témoins à revoir leur schème interprétatif, quitte à entrer en confrontation avec les valeurs de leur société d'origine.

Sur la scène internationale, la France conserve l'image du pays des droits de l'homme. En témoigne la vision de la France proposée par les témoins du groupe contrôle dont les trois individus s'accordent pour dire que la France est un pays qui symbolise les valeurs démocratiques, autour des notions de liberté, égalité et fraternité qui constituent sa devise nationale :

Égalité, justice, civilisation, démocratie et quoi d'autre... Un pays d'un grand avenir où on souhaite y vivre. (L2-S.102)

Beaucoup de choses. La première, c'est la démocratie. En ce qui concerne la politique, la France est bien plus avancée dans la démocratie et dans la politique que le Koweït. Elle a plusieurs longueurs d'avance, prenons par exemple : la liberté de la presse et des médias. (L3-S.42)

Oui ! La loi est appliquée pour tout le monde. (L4-S.108)

Les trois témoignages admettent comme une réalité l'application des valeurs démocratiques dans la société française. Cependant, leur représentation est peu approfondie car elle n'est que le produit de l'imaginaire collectif et non le résultat d'une expérimentation (cf. Annexe 2, n° 1.1.).

En revanche, cette représentation de la France est appelée à évoluer dès lors que l'étudiant est en situation de mobilité. On constate que plus l'expérience est longue, plus l'étudiant prend du recul par rapport à son expérience de mobilité, plus cette représentation sociale évolue. Elle entre alors en contradiction avec la représentation initiale. Les expériences des témoins les amènent alors à constater le décalage entre la représentation qu'ils avaient du pays des droits de l'Homme et la réalité de la société française, dans laquelle ces principes ne sont plus évidents. Les discours évoquent régulièrement cette question :

En France, par exemple, lorsqu'on te dit égalité, on aperçoit qu'elle est appliquée par la loi, tandis que les transactions entre les gens, sont d'une autre nature. Mais concernant la Loi, elle est appliquée. (L15-S.36)

Oui en général, il y a ce paradoxe, même si tu es au pays des Droits de l'Homme. Les lois des Droits de l'Homme existent mais l'application chez les Français est en contradiction anormale ; je veux dire par là, une fois tu trouves qu'il est pour et une autre fois il est contre ; et même si il est contre, il ne te le dit pas, tu comprends. Voici un bon exemple, imagine que ton nom est arabe et que tu te présentes à un poste dans une compagnie ou dans un endroit quelconque ; tu as un niveau plus élevé que celui qui s'appelle Philippe ; celui qui s'appelle Mohamed a une note excellente et Philippe a une très bonne note ; on va choisir Philippe et non pas Mohamed ; Pourquoi ? Simplement parce que son nom est Philippe, il est Français, et non pas Mohamed qui n'est pas Français ; même s'il est français mais pas d'origine. T'imagines ? On est arrivé au point que le gouvernement français a utilisé les C.V. anonymes. Pourquoi à ton avis ils ont fait ça ? Imagine pourquoi cette chose a été faite ? Parce qu'on sait qu'il y a un défaut dans la société ; on comprend qu'il y a des gens qu'on n'accepte nulle part à cause de leur nom ; le fait de s'appeler Mohamed, Khaled, Mahboba ou autre ; je veux dire africain ou étranger ; imagine que le gouvernement français a exigé un C.V. anonyme, sans nom, ni numéro. (L11-S.98)

Face à cette dualité, les témoins doivent créer un sens à cette réalité nouvelle, non anticipée. Ils doivent alors revoir leur schème interprétatif, pour en changer les principes organisationnels, de manière à pouvoir faire coïncider la représentation théorique à laquelle ils sont attachés et la réalité pratique. Ils créent alors une différenciation entre l'Etat, garant des principes démocratiques, et la société, avec ses failles en matière d'égalité. Cette distinction qui n'existe pas dans la représentation originelle correspond à une forme d'ajustement de la représentation à la réalité.

En s'attaquant aux principes organisationnels des représentations, ce changement touche non seulement les éléments périphériques du schéma mais également le noyau central

des représentations. Pour en conserver la stabilité, l'individu doit alors repenser de façon conceptuelle les fondements de ses représentations sociales. Par exemple, le témoin L15 admet une nouvelle définition du concept de liberté, qui entre en opposition avec la définition qu'en propose sa communauté d'origine :

Pour la liberté, même s'il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas vraiment ce que veut dire la liberté. Les Français te disent que la liberté personnelle s'arrête à partir du moment où tu déranges les autres. La liberté ne signifie pas alors déranger ceux qui t'entourent. C'est ainsi que la vie en France est très belle. (L15-S.42)

En apparence, le noyau central du système de représentation du témoin L15 a bien été affecté puisqu'il y a une modification des concepts fondamentaux liés aux valeurs sociales. Il en accepte une nouvelle définition à laquelle il adhère. Malgré tout, lorsqu'il revient dans son pays d'origine, ce même individu constate que sa nouvelle représentation n'est pas en accord avec le système représentationnel du Koweït. En situation d'exclusion, il éprouve le besoin de se conformer aux représentations sociales de sa société d'origine pour réaliser son processus de réintégration. Il ne renie pas sa nouvelle interprétation de la réalité mais exprime toute sa compréhension vis-à-vis des valeurs sociales de la société koweïtienne :

L15- Mes oncles sont allés plusieurs fois pour leur travail. Ils gardent toujours le même avis. (L15-S.26)

L1- lequel ? (L1-S.27)

C'est un pays très dangereux pour les éthiques et la personnalité, ce que j'ai constaté par la suite. (L15-S.28)

La modification du noyau central de son système de représentations individuel semble alors plus complexe. Il ne s'agit pas d'une simple réinterprétation mais d'une réorganisation des principes structurels qui permet de faire coexister deux versions représentatives d'un même objet. Ceci n'est possible qu'à la condition que cet objet ne relève plus du noyau central mais des éléments périphériques du système de représentations. Il y a donc un basculement possible entre les deux ensembles, constitutif de la dynamique des représentations sociales. En tant qu'élément périphérique, la focalisation sur l'objet est plus faible et tolère la coexistence de deux interprétations. Elle témoigne ainsi de la prise de distance dont fait preuve l'étudiant à l'issue de son expérience de mobilité vis-à-vis des représentations sociales.

1.3.2. Les valeurs religieuses

Le problème se pose en termes identiques en ce qui concerne la représentation de la France du point de vue des valeurs religieuses. La représentation sociale de la France en matière de religion repose sur l'idée que ce pays est éloigné de la foi. Avant leur départ, les étudiants koweïtiens sont acquis par cette idée mais n'en mesure pas toute la signification. L'expérience de la société française transforme alors cette idée préconstruite en une réalité dont le sens est contradictoire avec le système de croyances traditionnelles en vigueur au Koweït. Lorsque la représentation théorique ou référentielle devient une représentation pratique ou expérimentée, elle génère des nouvelles questions chez l'étudiant :

Oui, parmi les choses qui m'ont choqué au début, il y avait le fait qu'il était difficile pour une personne de comprendre qu'un peuple te dise qu'il (FR : n'a pas de Dieu), comment ça ce fait ! (FR : j'ai pas de Dieu), je veux dire (bruit d'étonnement), que (FR : moi je ne crois pas/ je crois en une religion. Moi...Les religions sont tous xxx). J'étais choqué, lorsque quelqu'un arrive à l'âge de dix-sept ou dix-huit ans et toute sa vie était dans un environnement islamiste, il se pose la question : « comment se fait-il qu'ils n'aient pas de religion ? ». Lorsque j'entendais parler d'un athée, je croyais que c'était un taré, et que l'on ne pourrait en trouver que deux ou trois tout au plus ; mais j'ai découvert avec étonnement qu'ils étaient particulièrement nombreux. (L10-S.66)

Dans cet exemple, le sujet L10 prend la mesure réelle de ce qu'implique la représentation de la France sur le terrain. Ce qu'il admettait de façon théorique avant son départ devient une réalité pratique qui s'accorde mal avec ses propres valeurs traditionnelles et religieuses. Il conforte alors la représentation initiale du pays mais en lui accordant un sens plus fort à travers sa propre expérience. L'orientation représentationnelle est identique à celle de son groupe d'appartenance mais la représentation occupe une place nouvelle dans le schème interprétatif de l'individu. D'un élément annexe, elle devient un élément fort, source de questionnement et d'étonnement.

L'étudiant doit alors dépasser le stade de l'étonnement pour intégrer avec cohérence cette nouvelle représentation dans son organisation sociocognitive. C'est donc tout le système des représentations sociales de l'individu qui évolue et se réorganise à travers l'expérience de la mobilité, parce que le processus de focalisation sur ce volet particulier de la représentation de la France entre en contradiction avec l'identité morale originelle de l'individu.

On assiste alors à un phénomène de prise de distance vis-à-vis de la représentation initiale. Le témoin remet en cause son jugement premier, hérité de sa culture d'origine. Celui-ci, souvent bien affirmé, ne permet pas d'admettre la nouvelle réalité et s'oppose au processus d'intégration dans la société d'accueil. Au contraire, l'interviewé en situation de mobilité, par sa position en tant qu'étranger, se voit contraint à l'acceptation de la réalité. Celle-ci ne serait possible qu'à la condition que l'étudiant se désengage de la représentation sociale de la France qu'il partageait au départ. On commence alors à voir apparaître chez l'étudiant une forme d'appropriation de la représentation, qui ne change pas de direction mais s'enrichit d'un nouveau regard :

Cela dépend ! Il y a des personnes qui trouvent que la France est le pays des athées où il ne faut ni aller, ni apprendre sa langue. C'est le point de vue des extrémistes. (L14-S.32)

À mon avis, un pratiquant ne doit pas dire des choses pareilles, c'est l'univers de Dieu et notre religion nous incite à apprendre la langue d'autrui et à cohabiter avec eux. A vrai dire, il existe ceux qui sont fanatiques et qui maintiennent cette idée, mais n'oublions pas qu'il y a aussi des gens qui considèrent la France comme un carrefour de rencontre des civilisations, un mélange des cultures et des civilisations variés : des libanais, algériens, tunisiens qui voient la France comme un mélange de plusieurs peuples. (L14-S.38)

Le témoin L14 explique ici quelle est la représentation sociale de la France dans certains milieux koweïtiens. La France est le pays de l'athéisme, considéré par ces "extrémistes" comme dangereux pour l'interviewé. Néanmoins, s'il est lui-même pratiquant, L14 émet un jugement nouveau sur cette représentation à la suite de son expérience, jugement qui lui permet de concilier ses propres convictions religieuses avec son expérience de la mobilité. Il prend une réelle distance vis-à-vis de la représentation sociale de départ en acceptant de faire cohabiter deux représentations *a priori* contradictoires. Pour lui, si la France est le pays de l'athéisme, elle est aussi un carrefour de civilisations qui permet de s'ouvrir religieusement à l'autre. L'acceptation de cette double réalité suppose de revoir les principes qui sous-tendent la représentation que l'individu a de la religion elle-même. Il redéfinit ses propres valeurs religieuses à la suite de son expérience. Ce n'est donc pas seulement la représentation sociale de la France qui évolue chez cet interviewé, mais la représentation de la religion elle-même.

A la lumière de ces éléments d'analyse, nous pouvons en déduire que les représentations sociales ne seraient donc pas indépendantes les unes des autres. L'expérience de la mobilité pousse les représentations initiales de la France à leurs limites et met en évi-

dence la contradiction avec la réalité du processus d'insertion, incitant ainsi l'individu à revoir l'ensemble de son système de représentations sociales. La représentation ne devrait donc pas être vue comme un objet unique, indépendant des autres éléments de l'organisation sociocognitive de l'individu mais bien comme une pièce élémentaire de ce puzzle représentationnel, dans laquelle toute modification entraîne d'autres changements sur les éléments voisins.

1.3.3. Les valeurs morales

Le décalage entre la représentation initiale de la France et la réalité du pays vécue dans l'expérience de la mobilité étudiante est également particulièrement visible si l'on aborde la question des mœurs et des valeurs morales. La représentation sociale de la France répandue au Koweït consiste à voir la France comme un pays à l'hygiène discutable et aux mœurs légères. La représentation est ici très stéréotypée, dans le sens où nos informateurs ont conscience de son exagération. C'est une représentation figée dans l'imaginaire sociale présentée comme un fait évident et explicatif de la société française. L'expérience de la mobilité en France permet à l'étudiant de se défaire de ces stéréotypes sur le plan personnel :

Simplement on m'a dit de prendre soin de moi-même, ou, oui, ils se moquaient en me disant, à l'époque de faire attention au SIDA, je me rappelle qu'on me disait faire attention au SIDA (rires). Comme si je parlais en Afrique ! il y a aussi d'autres histoires identiques. (L11-S.14)

Oui, il y en a qui la considère comme par exemple, le pays du sexe. Une des fausses idées pour ceux qui ne connaissent pas la France. En réalité, je trouve que c'est un pays respectueux, par rapport aux autres nations comme l'Allemagne et les Pays-Bas. Ces gens là, je ne suis pas tout à fait d'accord avec leurs points de vue. (L13-S.18)

Ici, il y a bien un changement d'orientation dans la représentation qui affecte sa nature même (cf. Annexe 2, n° 1.15). En effet, le témoin, sur ces questions, prend conscience de la caducité de la représentation sociale dont il mesure sur le terrain le décalage avec la réalité. Il reconstruit alors sur le plan personnel une nouvelle interprétation de la société française en accord avec son expérience. Il s'éloigne des représentations initiales qui lui apparaissent dorénavant comme ridicules et prend la défense de la société française qu'il découvre. Une fois encore, il a pris de la distance. Le fait de désigner par "ceux qui ne connaissent pas la France" ou "ces gens-là" les personnes qui expriment la

représentation initiale de la France souligne à quel point il se désengage de cette vision. Par un processus d'hétérocategorisation, il s'auto-exclut de son groupe social d'origine dont il ne partage plus les représentations de la France.

2. La catégorisation des représentations sociales de la France

Cette idée de prise de distance à travers un nouveau positionnement social est importante dans le sens où le système des représentations sociales repose sur le principe de la catégorisation. En effet, parmi les principes organisateurs qui structurent les représentations, celui de la catégorisation permet à l'individu et au groupe social de classer la réalité. Interpréter la réalité signifie en effet du point de vue psychologique être capable de rapporter chaque élément nouveau à un élément connu pour mettre en place l'articulation du système de pensées et de représentations. Les représentations sociales, héritées du groupe d'appartenance, viennent alors se poser comme une réserve de connaissances, organisée en catégories et sous-catégories, dans laquelle l'individu peut puiser à volonté pour interpréter et justifier la nouvelle réalité qu'il découvre. La catégorisation permanente et sociétale de la réalité donne naissance à un ensemble d'imaginaires sociaux qui relie les hommes entre eux et donnent sens à leurs actions.

Dans cette perspective, les groupes sociaux eux-mêmes peuvent faire l'objet de catégorisation. Les groupes nationaux sont ainsi souvent le sujet de représentations sociales qui supposent leur appartenance à un même ensemble social. Catégorisation de l'Autre mais aussi catégorisation de Soi, l'individu en situation de mobilité fait évoluer son système de représentations sociales en fonction de ce principe organisateur. Il interprète la réalité des groupes sociaux, il les assimile ou les différencie en fonction de son expérience. Il s'inclut ou s'exclut d'un groupe social à volonté, en fonction de sa capacité à s'éloigner d'une représentation sociale.

2.1. La France : représentation de l'Europe

Une représentation sociale de la France qui met en évidence le principe de catégorisation consiste à ne voir dans la France qu'un pays européen parmi d'autres. La méconnaissance du pays incite les individus avant leur départ à penser la France en fonction des connaissances à leur disposition. Ils puisent alors dans l'imaginaire social pour se

représenter la France comme un pays d'Europe, dont ils imaginent qu'il est identique aux autres pays d'Europe, comme en témoigne L11 :

Oui, bien sûr, par exemple avant lorsque tu voulais y aller, tu ne disais pas je pars pour la France mais pour l'Europe. Tandis que maintenant, tu peux dire, je vais en France ou en Allemagne. Ça y est, les gens connaissent maintenant ces pays. Ils sont maintenant un peu plus ouverts sur le monde ; auparavant, lorsque tu disais, je vais en Europe signifie l'Europe-même et la France en fait partie. (L11-S.34)

Mon idée a complètement changé, je pensais qu'elle ressemblait aux autres pays, par exemple j'ai visité la République Tchèque et je me suis dit que la France lui ressemblait, avec les mêmes bâtiments, les mêmes rues. Mais heureusement, elle est complètement différente, plus belle et elle me plaît beaucoup. (L6-S.36)

Comme nous le voyons à travers les discours des nos deux témoins, les représentations sociales évoluent avec la phase d'insertion, au moment où l'expérience permet aux étudiants, ayant participé à notre enquête, de faire la distinction entre les différents pays d'Europe. Ils parviennent alors à faire de chaque pays un objet de représentations sociales distinct des autres. A partir du terme « Europe », ils réorganisent leur système représentationnel en ajoutant un ensemble de catégories supplémentaires relatives à chacun des pays qu'ils connaissent en Europe. Ils font alors évoluer leur vision du patrimoine français en fonction de cette nouvelle interprétation (cf. Annexe 2, n°1.13.).

2.2. La société occidentalisée comme référence

Outre la comparaison avec les autres pays d'Europe, les témoins se font une représentation sociale de la France par comparaison avec les pays anglophones avec lesquels leur pays est en relation directe. Ainsi, l'imaginaire social évalue l'attractivité de la France en fonction des performances économiques et technologiques de pays comme les Etats-Unis ou la Grande-Bretagne. L'idée est alors répandue dans la société koweïtienne que la France n'est pas un pays aussi développé dans ce domaine que les autres sociétés occidentales. L'interviewé L6 rappelle bien cette vision préconstruite de la France qu'il partageait avant son départ :

On dit que c'est un pays comme les autres pays européens, mais en moins avancé dans le progrès par rapport aux autres civilisations. (L6-S.56)

Mais cette représentation évolue largement avec la découverte pratique du pays :

Oui, c'est ce qu'on dit. Franchement, ils ont tort par rapport à ça, car s'ils visitent la France, ils vont directement changer d'idée. Ils verront le contraire, un peuple plutôt développé, un Etat développé dans les différents aspects de la vie sociale, politique etc. (L6-S.58)

A partir de la phase d'insertion, les témoins ayant participé à l'enquête viennent remettre en cause la représentation traditionnelle de la France en matière de développement (cf. Annexe 2, n°1.9.) :

Si on arrange les pays à plusieurs niveaux, il est évident qu'en comparant aux autres pays, la France occupe le premier rang, on ne peut pas la comparer aux autres pays, sauf à ceux qu'on estime au même niveau. Je trouve qu'en France il y a beaucoup d'échanges, beaucoup de tables rondes comme ils disent (oui), beaucoup de tables rondes, il y a aussi, oui, cette qualité de négociations rentables. (L12-S.14)

Le cas de l'étudiant L6 est certes plus révélateur que les autres, néanmoins il y a une tendance à reconstruire et enrichir la représentation de la France initiale sur la base d'une meilleure connaissance du pays. Le système de références de l'interviewé s'est élargi et il peut dorénavant utiliser de nouvelles connaissances pour interpréter la réalité qui l'entoure. Il enrichit la catégorie représentationnelle des sociétés occidentales à laquelle la représentation initiale assimile la France par la création de nouvelles catégories relatives à sa connaissance des différents pays. Si au départ, il voyait comme un seul et même ensemble les pays européens, sa meilleure connaissance de la France lui permet de créer des catégories distinctives entre les pays qui la constituent. (cf. Annexe 2, n°1.8.)

Qu'il s'agisse de la comparaison avec les pays européens ou avec les pays anglophones, on voit alors apparaître dans le discours des étudiants interrogés des termes qui désignent les sociétés relatives à chacun de ces pays et qui expriment la réalité pratique de leurs représentations sociales modifiées. Nos informateurs parlent régulièrement des "Français" et des "Koweïtiens", ajoutant quand cela est nécessaire des précisions supplémentaires.

Le jeu permanent entre le "nous" et le "ils" quand il s'agit de désigner les Koweïtiens montre que les témoins s'inscrivent dans ce groupe social par autocatégorisation, mais également qu'ils ont la capacité à prendre de la distance vis-à-vis du groupe d'appartenance quand leur propre interprétation de la réalité entre en contradiction avec les représentations sociales partagées par les membres du groupe. Les mots qu'ils utilisent té-

moignent de leur capacité à s'identifier au groupe social auquel ils appartiennent. L'étudiant L11, par exemple, s'inclut bien dans la société koweïtienne, régulièrement désignée comme étant « chez nous » :

Ce que j'ai observé comme différence chez eux par rapport à nous, c'est la façon dont on se comporte avec les personnes ; ici on traite la personne avec humanité ; on vient juste de parler de généralités, sans tenir compte de qui est cette personne, de sa religion, de sa couleur. Chez nous au contraire, chez nous la domestique ne vaut rien : « viens, vas, tourne à droite ou à gauche », tu comprends, c'est vrai qu'elle mange avec toi, tu lui donnes un toit pour dormir... Mais la culture est différente, sans juger l'une ou l'autre, mais simplement c'est différent. (L11-S.100)

Inversement, le "nous" n'est pas utilisé quand il s'agit de désigner le groupe social des Français. De cette manière, l'étudiant affirme sa position d'étranger dans la société française. Il peut s'agir d'une manière de protéger son identité koweïtienne face à la nouveauté. Ainsi, l'expérience amène l'étudiant, en tant qu'énonciateur, à créer ses propres catégories d'interprétations, des groupes organisés par lui et qui permettent de définir au besoin l'Autre, Soi ou le Nous. La réorganisation de son champ socio-culturel amène alors l'étudiant à remettre en cause les stéréotypes figés sur la France pour mettre en place un système de représentations sociales sur une base dynamique.

3. Le stéréotype face à la réalité

L'expérience de la mobilité permet donc aux sujets de l'enquête de reconstruire leur système représentationnel, à travers les nouvelles connaissances qu'ils acquièrent. Ce qui était tenu pour une connaissance figée, héritée du système de représentations sociales originelles, est évalué sur la base de cette nouvelle expérience. L'image préconstruite sort des stéréotypes pour s'exercer à la réalité. Le stéréotype à la différence d'une représentation, si l'on fait référence à la théorie du noyau central et des éléments périphériques, est une forme de représentation figée dérivée d'une fusion entre les deux composantes d'une représentation. Il s'agit d'une simplification exagérée qui se construit à travers l'élaboration des formules. Par exemple, lorsque l'étudiant L15 explique qu'au Koweït *"tout ce qui est chic, on dit que ça vient de la France"*, on est dans la formulation du stéréotype, où la fusion entre les composantes de la représentation est nette. Il n'y a plus de distinction entre un élément périphérique et le noyau central : ce qui ne relève que des éléments périphériques qui composent une représentation est affirmé à éga-

lité avec le noyau grâce à la formule élaborée. Le stéréotype est un élément figé là où la représentation est dynamique. Le stéréotype s'apparente à une forme de représentation sociale théorique, non éprouvée par l'individu.

Parce que sa formulation est simple, la représentation théorique possède une dimension économique. Elle permet de se passer d'une réflexion supplémentaire. Le caractère préfabriqué des formules qui véhiculent le plus souvent les représentations sociales participe à cet aspect économique : elles sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté. Posées comme évidentes pour leurs utilisateurs, les représentations sociales sont présupposées et stables.

L'élaboration de la formule vient alors renforcer la stabilité de la représentation. On peut par exemple postuler l'existence d'un préconstruit culturel qui admet que beaucoup de règles admettent des exceptions. Ce préconstruit culturel peut devenir conviction sous la forme de la maxime « c'est l'exception qui confirme la règle » et à son tour, cette formulation simple permet de justifier le constat d'un décalage entre le sens de la formule et la réalité. Il permet de faire l'économie du débat. Les membres d'un groupe culturel trouvent en effet un intérêt certain à la stabilité des représentations sociales. Une déstabilisation générale des représentations sociales rendrait en effet aléatoires toutes les interprétations qui interviennent dans le cadre des interactions sociales, et elle fragiliserait ainsi l'action collective et la communication. Or, au moment de son insertion de la société d'accueil et pendant toute sa phase d'immersion, le témoin effectue une comparaison entre ces représentations théoriques et celles que l'on pourrait qualifier de pratiques. Parce que sa situation l'y contraint, il doit confronter les représentations théoriques avec la réalité. Mais le besoin de stabilité de son système représentationnel de référence peut entraîner un effet de résistance. Cela explique la tendance qu'ont les représentations sociales à se perpétuer même lorsque l'expérience des individus vient les démentir. Lorsque l'expérience met trop fortement en question une représentation, les sujets préfèrent manipuler celle-ci et la modifier afin de l'adapter, plutôt que de la remplacer ou de l'abandonner. Il y a donc une vraie dynamique dans les représentations sociales.

En situation de mobilité, l'étudiant sort des stéréotypes et fait évoluer ses propres représentations sociales, passées au crible de son expérience. Quand l'expérience dément la représentation, il y a alors deux possibilités : soit il y a clairement innovation, c'est-à-

dire l'apparition de quelque chose de neuf qui vient modifier le noyau dur de la représentation pour une transformation profonde, soit au contraire, la modification ne touche que les éléments périphériques qui jouent alors le rôle de pare-choc pour garantir une forme de stabilité à la représentation. En intégrant une nouveauté à la pensée préexistante, la représentation la transforme et elle se transforme. Il s'agit là de la "polyphasée cognitive" identifiée par Moscovici (1961) comme élément du processus d'ancrage des représentations.

Les déclarations recueillies auprès de nos témoins, sur le thème de la France, montrent que cette transformation ne s'effectue pas de façon indépendante, car la représentation n'est pas un objet coupé de ce qui l'entoure. Au contraire, la dynamique des représentations est liée à l'identité de l'énonciateur, à la représentation qu'il a de lui-même et des autres et à travers laquelle il se positionne (phénomène d'autocatégorisation et d'hétérocategorisation), ainsi qu'à la différence qu'il pose entre l'in-group et l'out-group. En fonction de tous ces paramètres, alors on peut analyser la dimension directionnelle de la dynamique des représentations. En ce qui concerne la thématique de la France, nous en déduisons, à la lumière de ces éléments d'analyse, que les changements sont plutôt mesurés. La tendance est au maintien de la représentation initiale, au prix de quelques ajustements à la réalité. Les sujets de l'enquête privilégient donc sur ce point la stabilité du système de représentations sociales. De cette manière, ils protègent aussi la stabilité de leur propre identité, en pleine crise au moment de l'insertion. La représentation sociale est donc liée à la représentation identitaire et celle-ci s'exprime particulièrement à travers un autre thème abordé avec les étudiants, celui des Français eux-mêmes.

Thème 2 : la société française et les Français

L'analyse des représentations de la société française est tout aussi importante que celles de la France parce qu'elle nous renseigne sur la représentation que les Koweïtiens ont également d'eux-mêmes, en tant qu'individus, à travers leur représentation de l'autre. En effet, elle possède une dimension identitaire dans le sens où les représentations sont construites et réévaluées par l'individu en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il pense être. La représentation sociale est donc le produit de son groupe social de départ, mais aussi de l'identité de l'individu, de celle de l'autre, et de l'interaction entre tous ces paramètres, à travers la communication.

1. Communiquer par-delà les représentations sociales

Lorsque le témoin se trouve en situation de mobilité, il est étranger au milieu de la société française. Il comble alors son besoin de socialisation en entrant en contact avec sa société d'accueil. Mais cette communication est biaisée par les représentations sociales qui sous-tendent en toile de fond les rapports entre les individus.

1.1. Le stéréotype identitaire

Lorsqu'il s'insère dans la société d'accueil, le témoin utilise les représentations sociales héritées de sa culture d'origine comme grille d'interprétation de la réalité qui l'entoure. Mais à ce stade, la représentation qu'il a de la société française est encore théorique. Il s'agit d'une information à laquelle il a accès grâce à son appartenance au groupe social, et qui lui donne une interprétation univoque de certains énoncés. Néanmoins, cela ne signifie pas que l'individu adhère à cette représentation. Accès au répertoire des représentations sociales et adhésion sont bien distincts. S'il ne s'agit que d'une simple référence ou d'une convention utile, alors il ne s'agit que d'une représentation de référence. Mais si la représentation exprime une conviction et guide les choix comportementaux de l'individu, alors c'est une représentation d'usage.

Ce qui ressort des données recueillies, c'est que l'on peut observer un glissement de la représentation de référence vers la représentation d'usage. D'une situation d'ignorance réciproque des deux communautés, on passe à une situation de ressenti chez notre informateur en France. Son expérience lui permet parfois de reconnaître de façon subjective l'inadéquation partielle de la représentation de référence à la réalité. Le constat se fait au moment de l'insertion, lorsque les représentations sont brutalement confrontées à la réalité (cf. Annexe 2, 2.12.). Par exemple, l'étudiant L5 revoit complètement son jugement sur les Français au moment où il s'installe dans ce pays :

Avant de venir ici, j'ai beaucoup entendu dire que les Français sont hautains, orgueilleux, un peuple imbu de lui-même et de sa langue ; malgré le fait que personne ne doute que les gens et même les enfants sont classes. (L5-S.100)

De la même manière, en ce qui concerne l'idée préconstruite que les Français sont peu serviables avec les étrangers, la moitié des étudiants en phase d'insertion viennent contredire cette représentation en affirmant que les Français sont plus gentils qu'ils ne le

pensaient :

En fait, je ne m'attendais pas à voir comment les Français se comportent à l'égard des étrangers. Ils sont gentils. (L6-S.40)

Les gens sont plus gentils. Ce n'est pas pareil qu'au Koweït, chacun pour soi et tout le monde est prétentieux. Ici non, ils sont solidaires. (L8-S.38)

La représentation de référence des témoins est celle qui leur a été transmise au Koweït mais elle doit être réévaluée avec l'expérience, qui vient apporter les preuves de sa non-validité. Il n'y a pas d'effet de résistance dans cette situation parce que la modification de la représentation initiale s'effectue dans l'intérêt de l'individu. Elle tend vers un regard plus positif. En phase d'insertion et d'immersion, la représentation de référence est donc remplacée par une représentation d'usage, contradictoire avec l'idée de départ mais ancrée subjectivement dans le schéma représentationnel de l'individu. Il en va de même avec la question de l'hygiène des Français, sur laquelle circulent beaucoup de représentations erronées, héritées des siècles précédents, comme le montre les déclarations des témoins ci-dessous :

Troisième chose, généralement ils ne se lavent pas (rires), de saleté bien sûr. En vérité, ce n'est pas vrai ; peut-être dans l'histoire ; au temps de Louis je ne me rappelle pas lequel, le XIV ou le XVI, il ne prenait jamais de douche, et l'idée est restée collée aux Français ; et peut-être pour cette raison ils ont fabriqué les parfums pour cacher les mauvaises odeurs. (L11-S.86)

En général, bien sûr pour ceux qui ne connaissent pas les Français, on dit que les Français sont sales, qu'ils ne prennent pas de douche. (L16-S.48)

Inversement, avec la pratique de la société française, il arrive que de nouvelles représentations apparaissent. Par exemple, certains témoins se représentent les Français comme un peuple râleur et insatisfait de ses conditions de vie. En réalité, il s'agit ici d'une image que les Koweïtiens n'ont généralement pas. C'est parce qu'ils sont sur place que les étudiants interprètent ce qu'ils voient et entendent (grèves et manifestations) et se font leur propre représentation de la société française. Ensuite, ils admettent cette idée comme une réalité qu'ils partagent entre eux, ce qui en fait une nouvelle représentation sociale :

Les Français sont très (FR : râleurs). (L10-S.80)

(FR : râleurs), ça se dit en arabe, toujours mécontents. Ce comportement je l'ai bien observé chez les Français toujours mécontents, je veux dire personne ne le nie si nous comparons la France et les autres pays Européens. Les Français vivent mieux que les autres. (L10-S.82)

(FR : Ils sont jamais contents, les français). Quatrième point, ou peut être le

cinquième et le dernier bien sûr, c'est connu, c'est les (FR : grèves), la France est (FR : Grève), qu'on traduit en arabe par... (L11-S.74)

Lorsque les sujets de l'enquête arrivent en France, et s'installent dans la société pendant une longue période, ils ont l'occasion de découvrir les manifestations de rue et les cas de grève auxquels est confronté la société française. L'élément est nouveau pour eux et les renvoie à une représentation préconstruite sur les Français, peuple de « râleurs », qui sert à interpréter la nouveauté. Le système de représentation de l'étudiant est donc à l'origine constitué de stéréotypes sur les Français, qu'il utilise comme représentation de référence dès son arrivée et dont il constate et mesure les failles. A l'aide de son expérience, il reconstruit alors ses propres représentations d'usage. Ce processus passe par une appropriation de la représentation sociale et relève de la construction identitaire de l'individu.

1.2. L'appropriation des représentations sociales

Pour ancrer la nouveauté dans son schème interprétatif, le témoin doit s'approprier cette modification de la représentation. Or, cette représentation globale n'est pas isolée. Elle est formée de la représentation de soi, de celle d'autrui, de celle de la finalité de la situation etc. Grâce à cette représentation globale l'appropriation se fait en fonction du système des valeurs des acteurs sociaux. L'étudiant s'approprie la situation en fonction de sa propre place, du regard qu'il porte sur les pouvoirs et les contraintes impliqués dans la situation, et du lien affectif impliqué par l'identité de chacun. C'est en fonction de tous ces éléments que l'étudiant pourra s'approprier une représentation.

Ainsi la représentation que les témoins ont du comportement relationnel des Français est réinterprétée par les témoins en fonction de ce qu'ils ont vécu. Ils s'approprient la représentation en lui apportant quelques changements. Mais leurs conclusions sont liées à leurs attentes en matière sociale, donc à leur identité propre. Elles sont également liées à la position qu'ils occupent dans les rapports individuels. Ils analysent la situation et la réinterprètent en fonction de ce qu'ils sont et de ce qu'ils recherchent chez l'autre :

Soyons francs, les Français parlent moins des autres que les koweïtiens. Principalement, les Français se caractérisent / tu veux dire en tant que caractère social ?... par leur franchise. Lorsqu'on est en contact avec eux, ou lorsqu'il y a un problème avec un ami, il s'assoit avec toi et parle en toute franchise pour résoudre le problème. (L13-S.78)

Franchement, les Français sont très sincères, ils n'ont pas besoin de tricher ou de mentir, ou de tourner autour. Les Français en général, lorsqu'ils ont besoin de dire quelque chose, ils te le disent directement, contrairement à beaucoup de pays. Les Français sont serviables. (L15-S.62)

Quand ils aiment quelqu'un, ils l'aiment du fond du cœur. J'avais un ami qui m'aimait plus que son propre frère. Il demande toujours de mes nouvelles et il tient toujours à maintenir cette relation. (L16-S.60)

Il y a donc bien un processus d'hétérocatégorisation des Français, désignés comme un out-group, dans lequel l'étudiant n'est pas inclus. Mais cette représentation de l'autre est le produit de son interaction avec l'individu, des attentes subjectives de celui-ci. Elle exprime donc partiellement l'identité de l'individu qui se l'approprie. Dans ce cas, même s'il n'y a pas de modification directionnelle, c'est-à-dire si la représentation d'usage confirme celle de départ, alors on peut affirmer qu'il y a malgré tout un changement de nature de la représentation. Elle n'a plus un simple statut de référence théorique, elle devient au contraire un guide pratique, validé par l'expérience de l'individu et l'analyse subjective qu'il en aura faite. Cette appropriation est d'autant plus nécessaire pour l'individu qui se positionne en tant qu'étranger dans une nouvelle société, que la représentation sociale représente une aide, plus ou moins fiable, pour appréhender chaque nouvelle situation. Elle est un support de communication à double tranchant.

1.3. Influence des représentations sociales sur la communication

Dans une situation où sa culture d'origine et les représentations sociales qui vont avec servent de point de repère à l'étudiant dans une société nouvelle, elles apparaissent comme un support précieux pour interpréter la réalité. Elles sont la réserve de connaissances partagées par les membres du groupe dans laquelle l'individu peut venir puiser à volonté pour s'adapter à chaque situation.

1.3.1. La représentation sociale : un guide comportemental

Dans ses tentatives de socialisation, la représentation que l'informateur se fait des Français joue le rôle d'une aide à la communication. Elle sert alors de guide à l'étudiant qui cherche dans son système de représentations les analogies possibles avec la réalité qu'il rencontre et y puise les réponses qu'il juge appropriées. Dans le cadre de la communication avec les Français, elle devient alors un guide comportemental, puisque

« les sujets agissent conformément aux représentations qu'ils se font de certains aspects des situations dans lesquelles ils sont placés » (Moliner, 2001 : 9). Ainsi, le Koweïtien en situation de mobilité possède sa propre représentation de la situation. Au moment où il part pour la France, il s'adapte à son nouveau statut d'étranger et agit dans cette situation en fonction de la représentation qu'il a du comportement qu'un étranger doit avoir de sa société d'accueil. De la même manière, il possède ses propres attentes vis-à-vis des membres de sa société d'accueil, dont les comportements doivent se conformer à la représentation qu'il en a :

Ensuite, ils ont cette (FR : gentillesse), cette (FR : gentillesse... c'est trop) ; ils ont le (FR : merci, je vous remercie) et (FR : c'est très gentil) ce genre de (FR : politesse). (L9-S.204)

Peut être que je t'avais déjà dit qu'on entendait qu'il fallait dire (FR : s'il vous plaît), et qu'il fallait faire attention et dire (FR : s'il vous plaît), c'est-à-dire lorsque tu veux quelque chose il faut dire s'il vous plaît et merci, on entend dire ces choses avant de venir en France. D'ailleurs j'avais un prof qui me disait qu'il faut dire merci, et qu'est-ce qu'il y a d'autre sur les Français ? (L10-S.64)

L'usage des "merci" et "s'il vous plaît" dont parle ici l'individu L10 est représentatif de l'utilité des représentations sociales dans la cadre de la mobilité des étudiants koweïtiens. En effet, L10 tente de communiquer avec les Français qu'il ne connaît pas encore. Pour ce faire, il se réfère à son système de représentations qui considère le peuple français comme très poli. Il y a même appropriation de la représentation à travers une expérience personnelle, celle du professeur et de son discours, qui vient apporter une légitimité à la représentation. L'étudiant se conforme donc à la représentation qu'il se fait des Français en utilisant les formules de politesse et attend de sa démarche qu'elle donne lieu au résultat escompté, celui d'une communication facilitée. Dans cette situation, la représentation sociale n'est pas remise en cause et sert à l'étudiant de guide comportemental qui lui dicte son discours (cf. Annexe 2, n°2.9.).

1.3.2. Une barrière morale

Plus qu'un guide comportemental, la représentation sociale peut aussi apparaître comme un guide moral pour l'individu. C'est à la lecture de celle-ci, que l'individu peut interpréter les situations et porter un jugement. Souvent, la représentation sociale soulève la question de ce qui est bien et de ce qui est mal. Néanmoins, la capacité de juge-

ment moral est également profondément liée à l'identité de l'individu. La représentation sociale vient alors compléter les principes moraux qui le définissent subjectivement. Dans ce cas, la représentation initiale peut évoluer très rapidement. Par souci identitaire, parce que l'individu a besoin d'être en accord moral avec la société dans laquelle il s'insère, il est capable d'abandonner la représentation initiale, d'en modifier le noyau dur, pour créer une nouvelle représentation qui correspond à sa situation personnelle. Par exemple, lorsque nous avons abordé des rapports filles/garçons et celle de la mixité dans la société française, nos informateurs proposent une vision réinterprétée de la représentation de départ. Ils s'en détachent et trouvent leur propre explication de la situation qu'ils rencontrent en France, comme le soulignent les déclarations ci-dessous :

C'est-à-dire trop ouvert ! Comment dirais-je, disons ce que nous considérons socialement. En fait, je ne veux pas / bon ben, aborder ce sujet (rires), socialement il est trop libre, du fait que euh les garçons et les filles possède cette culture sexuelle en âge très jeune, bien plus que chez nous. Voici les choses qu'on entendait et qui circulaient, je veux dire par là que ce sont ces choses-ci que je connaissais de la France. (L10-S.30)

Je dirais que non (FR : il y a des limites) ; c'est une société qui est régie par des règles et des lois et qui ne correspond pas aux représentations que nous nous faisons d'elles. Par contre, les Français savent que les gens les regardent ainsi pour plusieurs raisons : d'abord, parce qu'il y avait beaucoup de veuves après la première guerre mondiale et l'émeute des étudiants en 68, c'était un climat général de libertinage, il faut ajouter aussi les idées de l'écrivain français Alphonse de Sade (très libertin) ; ce qui a donné de la France cette idée là, c'est à dire (FR : une idée libertine de la France). (L13-S.32)

Nous constatons ici une vraie modification de la représentation que les étudiants interrogés avaient des Français avant de quitter le Koweït (cf. Annexe 2, n°2.22). En immersion dans la société française, ils se débarrassent de la représentation sociale de départ qui se pose en obstacle moral à la communication qu'ils recherchent avec les Français. En effet, si les témoins se laissaient guider ici par la représentation sociale de départ, leur moralité leur interdirait de développer le moindre rapport avec les membres de sa société de référence. Or, l'étudiant est en recherche de socialisation, ce qui nécessite de pouvoir surmonter l'obstacle moral. Il est donc intéressant de constater ici comment les étudiants justifient la nouvelle représentation qu'ils ont construite de la France à partir d'analyses tout à fait personnelles. L'un des informateurs, (L10), évoque un enseignement de la sexualité délivré aux plus jeunes, lorsque l'autre (L13) évoque la Seconde guerre mondiale, les événements de mai 1868 et la littérature du XIX^e siècle pour justi-

fier la différence de morale entre les deux cultures. Il n'y a plus de bien ni de mal, mais deux interprétations différentes de ce qu'est et doit être la moralité d'une société. Sur cette question, il y a donc une véritable tendance à la transformation de la représentation de départ chez les informateurs.

Cet état de fait nous amène alors à considérer, à travers les représentations sociales, que la communication relève autant de la situation que de la culture de chaque individu.

1.3.3. La dimension culturelle de la communication

La communication est marquée par la dimension culturelle qui sous-tend le rapport social à travers les représentations. La culture englobe de multiples aspects, que ce soient les coutumes, les valeurs, les croyances, les attitudes, les relations ou la signification donnée aux objets et aux gestes. Chacun de ces éléments est influencé par la culture, à travers les représentations sociales.

Dans une situation simple, lorsqu'un étranger se trouve face à un Français, il choisit une forme de communication qui lui semble appropriée. Ce choix, influencé par les associations situations/comportements issues de sa culture d'origine, peut l'amener par exemple à dire bonjour au locuteur français et attendre une réponse adaptée. Si la forme communicative qu'il a employée n'est pas reconnue et que la réponse ne vient pas, alors l'étranger est en situation d'incompréhension. Il puise alors dans son schème interprétatif issu de la mémoire collective pour expliquer la situation. Il en déduit que les Français ne sont pas ouverts aux autres. Il crée ainsi une cohérence entre la formule préconstruite et sa nouvelle expérience qui le rassure sur la validité de son modèle d'interprétation hérité de sa culture d'origine.

C'est donc grâce à sa propre culture et aux représentations sociales qui en découlent que l'étudiant donne du sens à la situation. Comme l'explique Dupriez dans son ouvrage *La résistance culturelle*, « lorsqu'une personne communique avec d'autres, c'est comme membre d'une société, comme citoyen d'un pays, appartenant à un groupe avec ses spécificités linguistique, ethnique, avec son histoire, qui ont façonné son système de valeurs et qui constituent des caractéristiques culturelles. Et celles-ci n'influencent pas seulement ce que l'on dit, mais aussi la façon de le dire, les gestes que l'on pose, les attitudes que l'on prend et la relation à l'espace » (Dupriez, 2000 : 104-127).

Lorsque l'informateur observe les comportements français, son interprétation est guidée

par les valeurs et le sens que leur donne sa culture d'origine. Les étudiants interrogés jugent ainsi que les Français sont travailleurs, ponctuels, organisés et cultivés. Les exemples sont particulièrement nombreux et effectuent tous la comparaison avec la société d'origine :

Ils sont sérieux dans la manière de voir les choses, ce qui n'est pas le cas chez les koweïtiens. (L2-S.136)

Ils ne prennent pas les choses à la légère contrairement au Koweïtiens, distinction entre temps de loisirs et temps de travail. (L2)

Le Koweïtien aime vivre avec aisance et le Français aime travailler (...) ici on fabrique, on construit et nous, en général on consomme. (L11-S.138)

Oui, bien sûr ! Lorsqu'on est arrivé, on n'a pas pu les suivre dans l'organisation et le respect du temps. Ici, ils sont très ponctuels. (L5-S.72)

D'abord, ce que j'aime chez le Français, c'est que partout où tu vas, à travers les moyens de transport, il tient un livre dans la main. (L9-S.204)

La lecture. Les Français se distinguent beaucoup par la lecture ; aussi dans la recherche. Le Français, lorsqu'il décide de traiter un sujet, il approfondit largement et inhabituellement. Il devient spécialiste dans le domaine choisi ; la différence entre nous et eux est en général dans notre culture arabe. (L11-S.134)

Tous ces nombreux exemples partagent la même caractéristique. Les informateurs émettent un jugement sur les membres de la société française mais ils le font en fonction du sens qu'eux-mêmes et leur société d'origine attribuent aux valeurs en question. Le regard qu'ils portent sur les Français est marqué par cette dimension culturelle. Par exemple, un individu dans la même situation mais issu d'une culture où les valeurs de ponctualité, de travail et d'organisation n'auraient pas la même signification, porterait un jugement inverse sur les Français. Les représentations sociales que les sujets d'enquête ont de la société française sont donc très marquées par les valeurs de la culture d'origine et le sens que les individus y accordent. C'est pourquoi, dans les données déclaratives citées ci-dessus, elles évoluent peu durant l'expérience de mobilité. L'expérience de la réalité apparaît ici comme un moyen de valider le schéma interprétatif de départ, puisqu'elle est interprétée à la lumière de la culture d'origine.

Ceci nous amène à dire que les représentations sociales sont le produit d'une construction collective autour d'une réalité. Mais cette réalité n'est pas le seul élément mis en cause dans ce processus. La construction et la dynamique des représentations sont aussi influencées par la culture d'origine de l'individu, dont les valeurs et les normes servent

de base commune à la construction et à l'évolution des représentations sociales. Les représentations sociales participent dès lors à la quête d'identité dans laquelle se trouve l'interviewé en phase d'insertion puis d'immersion dans la société française.

2. La représentation identitaire chez les témoins de l'enquête

Parce qu'elle suppose l'élaboration du regard que l'on porte sur autrui, la représentation sociale est également un élément moteur de la construction identitaire de l'individu. En définissant l'autre, l'individu se positionne par rapport à lui. C'est le principe de la catégorisation : l'individu définit l'autre en l'incluant dans un ensemble connu de son système de représentation. Ce faisant, il se place vis-à-vis de cet ensemble et entre dans une relation à l'autre qui contribue à enrichir son identité. Il y a donc une dimension identitaire dans les représentations sociales que nous pouvons analyser à travers les discours des témoins de l'enquête à propos du peuple français.

2.1. La définition identitaire par la différence

D'après Triantafillou, "l'identité repose sur sa différence par rapport à l'Autre, sur son désir de s'opposer, de se distinguer et d'être soi" (Triantafillou, 2002 : 7). En situation de mobilité, l'interviewé est largement confronté à cette situation de différence par rapport à l'autre. Sa propre construction identitaire est alors nécessairement influencée.

D'abord, l'étudiant qui décrit ses relations sociales avec les Français se situe dans des relations intergroupes. Sa position évolue selon les situations, de l'*in-group* lorsqu'il met l'accent sur les similitudes avec l'autre, à l'*out-group* lorsqu'au contraire, il exagère les différences. Il définit l'autre à travers sa propre expérience, mais il exprime en même temps une part de sa propre identité. Les représentations sociales possèdent un caractère identitaire qui aboutit à la construction de stéréotypes bipolaires, entre autostéréotype et hétérostéréotype qui renvoient à l'autocatégorisation et l'hétérocategorisation qui sont à la base de la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979, 1986) et de l'autocatégorisation de Turner et al (1987). Les deux peuvent coïncider ou s'opposer. Les représentations sociales permettent alors de retrouver l'expression de ces stéréotypes identitaires. Les étudiants koweïtiens, ayant participé à notre enquête, construisent ainsi un stéréotype du Français, appuyé sur leurs représentations d'origine et leur propre expé-

rience. Celui-ci met l'accent sur la différence, faisant de la société française un *out-group*, dans lequel l'individu ne s'inclut pas. Les différences sont d'abord comportementales :

D'après ceux qui ont fréquenté des Français, on dit que c'est un peuple enthousiaste. (L3-S.64)

En France si nous voulons comparer le peuple français et le peuple koweïtien sans se positionner pour ou contre, ici on peut plaisanter à propos de tous et le Français accepte de se moquer de lui en disant des blagues, je veux dire à propos de tous les sujets, mêmes ceux qui touchent la politique ou la religion... Alors que bien sûr au Koweït, on ne peut pas plaisanter sur tout, c'est-à-dire qu'il y a des obstacles évidents. (L10-S.44)

Mais dans les discours des étudiants, les différences sont aussi physiques. Elles sont une évidence exprimée de manière récurrente à travers les déclarations de nos témoins :

Même à l'université il y a beaucoup de différences, même les étudiants sont différents. C'est-à-dire, plus beaux. (L7-S.30)

Les manières de s'habiller, de parler, tout est différent, même l'accent. (L7-S.44)

Que les Françaises sont belles etc. qui n'est pas vrai à 100%. (L15-S.58)

L16 - Permits-moi de dire ceci, c'est un regard sexuel, je veux dire sexiste. J'ai traduit le mot, c'est une fausse expression, car la femme française est une femme longue, de beaux cheveux blonds, elle est blanche. Quant à l'homme français, est toujours blanc avec de longs cheveux et élégant physiquement. (L16-S.66)

Dans le cas de l'image physique que les Français renvoient aux Koweïtiens, on constate qu'il y a une évolution entre la représentation que les étudiants en ont avant le départ et celle qu'ils reconstruisent en phases d'insertion et d'immersion. Les Koweïtiens arrivent en France avec une vision idéalisée de la Française en particulier, héritée des médias et associée à la mode. Dans la réalité de leur quotidien, leur regard évolue. Ils insistent sur la différence entre les deux peuples tout en sortant de cette représentation idéalisée.

2.2. La représentation identitaire : identité de soi et de l'autre

Définir l'autre, c'est aussi se définir soi. La dimension identitaire des représentations sociales s'exprime à travers les discours des étudiants par les processus d'autocatégorisation et d'hétérocategorisation. En effet, selon que le témoin emploie le "nous" ou le "ils", le locuteur marque sa propre appartenance au groupe ou s'en exclut. Dans sa situa-

tion, l'étudiant qui porte un regard sur les membres de sa société d'accueil effectue une hétérocatégorisation permanente qui participe à la représentation identitaire de son groupe social de référence. Celle-ci se fait sur la base des rapports sociaux qu'il entretient durant l'insertion et l'immersion. L'évolution de ces représentations sociales nous renseigne alors également sur la dynamique identitaire propre à l'individu.

Lorsque l'on évoque la religion par exemple, les discours des étudiants koweïtiens expriment des représentations de la société française qui traduisent également l'identité des étudiants eux-mêmes. En effet, que ce soit par les processus de catégorisation, de focalisation ou d'identification, l'individu se positionne dans son rapport aux Français. Il y a une interaction entre les identités de Soi et de l'autre qui conditionne la dynamique des représentations sociales :

Oui, c'est ça ; en ce qui concerne la religion, il y a plus de respect chez eux envers autrui ; quand je faisais le Ramadan, on me montrait le respect envers ma croyance en s'excusant pour tel et tel acte défavorable. (L2-S.162)

Quand L2 parle des Français, il ne s'inclut pas dans leur société, mais il évoque sa propre expérience et traduit son identité musulmane. Dans son interaction avec la société française, il propose une interprétation personnelle de ce que doit être la notion de respect en matière de religion et réaffirme des valeurs auxquelles il s'identifie. Il en va de même pour les autres étudiants interrogés, qui identifient les caractéristiques du groupe formé par les Français à la lumière de leurs propres valeurs morales :

Non pas vraiment, le Français si vous les respectez, ils vous respectent. On a une expression qui dit « hé étranger ! Comportes toi bien » (L7-S.60)

Et Dieu merci, les Français connaissent les autres civilisations et les comprennent. (L6-S.40)

Et les gens nous traitent très bien, même si vous leur dites que vous êtes musulman ou arabe, ils ne font pas de distinction. Au contraire, je pense que cette attitude est normale parce qu'ils ne tiennent pas à la religion. L'essentiel pour eux est la personne elle-même, on ne fait pas de discrimination, chacun est libre dans ses pensées. J'ai très bien pu l'observer dans la famille avec laquelle je vis. Une vraie famille chrétienne, qui s'apparente aux pratiquants de chez nous. Ce n'est pas un problème pour eux que je sois musulman. La dame m'a même dit que j'étais comme son fils. Ils sont ouverts d'esprit, une ouverture d'esprit qui ne ressemble pas à celle de là-bas, la vie ici est très belle, il est agréable de vivre ici. (L8-S.20)

Le cas de l'individu L8 est intéressant car il mélange hétérocatégorisation et identification. En effet, il analyse la société française en se positionnant à l'extérieur de cet en-

semble, désigné par "eux", "on", etc. Mais en même temps, il partage sa propre expérience de la vie de famille en France et insiste sur la place qu'il a eu dans sa famille d'accueil, comme accomplissement d'un objectif social et preuve de son intégration. Définir l'autre devient pour lui l'occasion d'affirmer son adhésion aux valeurs de son groupe de référence.

Mais tous les discours proposent un regard sur la place de la religion en France qui se construit en fonction de ce que chaque individu considère comme essentiel. Il s'agit bien de l'expression de l'identité des individus. L'idée est encore plus claire lorsqu'on interroge les étudiants sur la vie en France. Chacun insiste sur un élément en particulier, auquel il attache de l'importance du point de vue personnel :

Mais ce que j'aime chez les Français c'est que c'est un peuple qui aime sortir et dépense pour son plaisir. (...) (L10-S.84)

Oui, libre. Il n'a pas beaucoup de choses à faire dans sa vie à part vivre. C'est le point de vue des Koweïtiens, et aussi que les Français vivent modestement. (L6-S.124)

C'est un peuple (FR : qui aime la vie), c'est à dire (FR : il mange bien, il boit bien) (...) (L13-S.86)

Sur la question de la dynamique, les représentations à l'issue de la phase d'immersion et au moment du retour au pays ont tendance à évoluer dans la même direction que la représentation initiale. L'ensemble nous montre que les étudiants koweïtiens ont une représentation plutôt positive des Français. S'ils ont bien quelques réticences influencées par les stéréotypes de la culture koweïtienne avant leur départ, les exigences sociales de leur séjour et leurs expériences quotidiennes les amènent à nuancer leur discours et à comprendre l'identité des Français dans toute leur altérité.

L'élaboration de représentations sociales neutres ou positives au sujet de la France par les Koweïtiens est facilitée par l'histoire. Il est vrai que ces deux pays n'entretiennent pas et n'ont jamais entretenu de relations directement conflictuelles, ce qui facilite les rapports sociaux entre les membres des deux sociétés. Par exemple, la situation est différente pour les étudiants issus des communautés maghrébines en France qui souffrent du poids du passé dans leur rapport à la France et aux Français. Pourtant, en situation de mobilité, les étudiants koweïtiens peuvent être assimilés aux autres communautés arabophones et souffrir d'un même phénomène de discrimination qui joue sur leur propre identité.

2.3. Rejet de l'autre et discrimination

Définir l'autre, c'est aussi être défini par l'autre. Les rapports sociaux de l'étudiant en situation de mobilité sont marqués par une interaction entre lui et les membres de sa nouvelle société de référence. Dans ce rapport asymétrique, il se positionne en tant qu'étranger et non en tant qu'égal de l'autre, puisqu'il n'est pas intégré au groupe social. On peut alors affirmer que le statut auquel se conforme l'étudiant lui est dicté par ses propres représentations mais aussi par le regard que les autres portent sur lui. En effet, l'autre n'est pas seulement un objet de discours ou une source d'informations mais un co-acteur et co-producteur de la relation, elle-même co-construite. Les communications sont interactives, au sein d'une relation évolutive et modifiable, et relèvent d'un processus de représentation identitaire réciproque, à travers lequel les représentations sociales se font et se défont.

Dans un rapport où l'autre définit à son tour l'individu à travers ses propres représentations sociales, il y a un réajustement permanent du rapport social et de son interprétation. Si la réaction de l'autre n'est pas conforme aux attentes sociales de l'individu, alors ce dernier doit revoir son schème interprétatif de façon à maintenir une cohérence avec la réalité. Dans ces situations où l'incompréhension mutuelle émerge de la nouveauté, alors le concept de discrimination fonctionne toujours comme un outil d'interprétation prêt à l'emploi. Il sert de base aux étudiants koweïtiens à la construction d'une représentation sociale des Français, fermés sur eux-mêmes et racistes, dans une société très discriminante. Cependant, après la phase d'immersion, l'incompréhension première cède la place à la communication et les étudiants portent un regard différent sur les Français. Ils ajustent ainsi leur représentation sociale à la réalité qu'ils ont vécue.

Chez les témoins, on trouve d'abord l'idée répandue que les Français sont peu ouverts aux étrangers. Cela suppose que l'étudiant soit bien défini, dans le regard de l'autre, comme l'étranger en question. :

D'après ceux qui ont fréquenté des Français, on dit que c'est un peuple (...) qui se méfie des autres. C'est un peuple qui ne se met pas en contact facilement avec n'importe qui. (L3-S.64)

Les Français aiment les choses claires et ne se mêlent pas dans des affaires qu'ils ignorent. Par exemple je suis Koweïtien et j'ai vécu en France pendant huit ans et je n'ai connu que trois ou quatre amis, c'est très peu. (L15-S.102)

Ils ont peur d'eux, et non pas qu'ils ne les aiment pas. (L15-S.104)

Dans leurs discours, les étudiants affirment bien leur identité étrangère, construite à travers l'interaction avec les Français. Ils expliquent la difficulté des rapports entre les peuples par la peur de l'autre, l'incompréhension de ce qu'il représente. Cette idée évolue n'est pas réellement contredite à la suite de l'expérience de la mobilité. L'étudiant ne fait qu'affiner sa justification pour mieux expliquer la situation.

Le thème du racisme est plus complexe à aborder à travers les discours des étudiants. Il existe chez les témoins l'idée préconstruite mais admise que les français sont racistes. Encore faut-il comprendre le sens que chacun apporte à ce terme. Selon les individus, on relève différentes explications :

C'est... on revient une deuxième fois sur la question à propos de l'impression qu'on avait d'eux auparavant, les gens disent qu'ils sont racistes et n'aiment pas les Arabes. (L5-S.128)

Racistes (les Français) contre les gens du Moyen-Orient. (L6-S.72)

Il y a même ceux qui disent que c'est une société raciste ; leur regard envers l'Islam et leur refus du voile et des choses de ce genre. D'accord, mais ces choses sont/ Ils se réclament (FR : des droits de l'homme) ! Mais ça contredit ce que l'Etat proclame. Pourquoi ne permettent-ils pas la liberté totale ? Ces choses ne sont pas encore acceptées comme d'autres liées à la religion et aux faits sociaux, ceci ne correspond pas à l'ordinaire au Koweït. (L9-S.100)

Rejet des Arabes dans leur totalité, ou rejet des sociétés du Moyen-Orient, rejet de l'islam, la signification du terme "raciste" n'est pas la même pour chacun. L'étudiant L9, qui ne comprend pas le concept de laïcité, a d'ailleurs bien du mal à surmonter les incohérences sociétales qu'il interprète à travers la représentation sociale du Français raciste. Il est vrai que dans le rapport aux Français, l'identité de l'étudiant koweïtien est mise à mal. Dans le regard que la société porte sur lui, il est assimilé aux populations d'origine maghrébines qui souffrent régulièrement de discrimination. L'étudiant koweïtien devient alors l'arabe tel que le perçoit la société française. Son identité évolue dans ce sens au point qu'il souffre de ce même rejet par la société française :

Oui en général, il y a ce paradoxe, même si tu es au pays des Droits de l'Homme. Les lois des Droits de l'Homme existent mais l'application chez les Français est en contradiction anormale ; je veux dire par là, une fois tu trouves qu'il est pour et une autre fois il est contre ; et même si il est contre, il ne te le dit pas, tu comprends. Voici un bon exemple, imagine que ton nom est arabe et

que tu te présentes à un poste dans une compagnie ou dans un endroit quelconque ; tu as un niveau plus élevé que celui qui s'appelle Philippe ; celui qui s'appelle Mohamed a une note excellente et Philippe a une très bonne note ; on va choisir Philippe et non pas Mohamed. (L11-S.98)

Pourquoi ? Simplement parce que son nom est Philippe, il est Français, et non pas Mohamed qui n'est pas Français ; même s'il est français mais pas d'origine. T'imagines ? (L11-S.98)

Mais au fur et à mesure que l'étudiant s'insère dans la société française, l'incompréhension mutuelle s'atténue. Dès lors, l'image du Français raciste tend à être repensée par la naissance de nouveaux rapports sociaux basés sur la communication. L'ensemble des discours des étudiants vient nuancer cette représentation :

Oui, et j'ai pu le constater. Écoutez, il n'existe pas quelqu'un qui aime tout le monde, ni une société aimée par le monde entier. À vrai dire, je ne l'ai pas senti chez tous les Français. Il y en a qui traite les autres d'égal à égal, selon leur morale, quelle que soit sa figure, sa nationalité, arabe ou non, c'est la morale qui compte. (L5-S.130)

Apparemment ce n'est pas exactement du racisme. Ils ne sont pas tous racistes et pas tout le temps contre les Arabes. J'ai constaté qu'il n'y a plus de racisme, ils ont évolué à tel point qu'il n'y a plus de racisme. (L6-S.84)

Dans le cas des étudiants rencontrés lors des entretiens, la représentation initiale n'est pas niée mais elle est fortement relativisée. On sort d'une représentation générale, stéréotypée, pour expérimenter les rapports sociaux au cas par cas. Dorénavant, pour ces étudiants, tous les Français ne sont pas racistes, même s'il en existe. La représentation initiale est donc nuancée pour mieux correspondre à la réalité qu'ils ont rencontrée.

Une autre manière de repenser la représentation de départ, plus approfondie, peut consister à interpréter autrement la réalité. Là encore, on ne nie pas la représentation de départ mais on la nuance en apportant une connaissance plus fine de la société d'accueil et de la façon dont les Français abordent les rapports humains :

Exactement comme on me l'a déjà dit, plusieurs personnes m'ont raconté que les Français étaient racistes, orgueilleux et difficiles à aborder. Mais non ! C'était autrement. Il est vrai qu'ils sont racistes mais c'est un peuple qui sait comment se comporter avec les autres. (L7-S.46)

Ce que j'ai observé comme différence chez eux par rapport à nous, c'est la façon dont on se comporte avec les personnes ; ici on traite la personne avec humanité ; on vient juste de parler de généralités, sans tenir compte de qui est cette personne, de sa religion, de sa couleur. Chez nous au contraire, chez nous la domestique ne vaut rien : « viens, vas, tourne à droite ou à gauche », tu

comprends, c'est vrai qu'elle mange avec toi, tu lui donnes un toit pour dormir... Mais la culture est différente, sans juger l'une ou l'autre, mais simplement c'est différent. (L11-S.100)

La relation à l'autre est interprétée à la lumière de la spontanéité des rapports sociaux, ce qui correspond à une forme d'éthique dans les rapports humains, que les étudiants peuvent partager avec les membres de leur société d'accueil. Mais pour arriver à cette compréhension mutuelle de la relation, des valeurs de l'autre qui fondent son identité, il est nécessaire de pouvoir affiner la communication, donc de maîtriser la langue :

Oui, elles ont bien changées ! Tout le monde pensait que les Français étaient racistes ; moi même, j'avais cette impression quand je suis arrivé en France, il est probable que cela soit vrai, mais du fait que j'ai appris la langue française, j'ai constaté que la langue est le facteur principal de la communication et qui par conséquent reste toujours comme une barrière si on ne parle pas la langue d'autrui. (L14-S.22)

Parce qu'elles mettent en évidence les différences sociétales, les représentations sociales ne sont pas indépendantes de l'identité des individus. Chacun les approprie en fonction de sa subjectivité, mais en même temps, elles participent à la construction de cette identité. En se positionnant par rapport à l'autre, mais également en étant défini soi-même par le regard de l'autre, il existe une interaction dans les rapports sociaux qui crée une forme de représentation identitaire. L'expérience de la mobilité pour les étudiants koweïtiens correspond à l'expérimentation de cette redéfinition identitaire à travers son rapport à l'autre, en fonction de chaque situation.

Dans ce sens, l'identité est évolutive, au même titre que les représentations sociales. Chaque situation nouvelle positionne l'individu autrement dans ses rapports sociaux, dans une nouvelle stratégie identitaire. On peut ainsi parler d'identités multiples. L'expérience vécue par les étudiants en tant que migrants est alors à la fois source de crise identitaire et créatrice d'une nouvelle identité, faite de la synthèse entre les identités de l'individu.

3. De l'identité aux identités

L'identité n'existe que dans son affirmation par rapport à autrui. Elle se construit dans une dynamique de différenciation par la revalorisation de certaines caractéristiques distinctives. L'interaction entre les individus correspond à une négociation interpersonnelle des identités qui s'inscrit dans une stratégie identitaire. C'est pourquoi Belkaïd

(2000) insiste sur les aspects multipolaires et éclatés de l'identité, ce qui nous conduit à parler non pas d'identité, au singulier, mais d'identités, au pluriel. Dans le cas des étudiants koweïtiens en France, la question de l'identité est d'autant plus complexe qu'elle est confrontée à un système socio-culturel différent, voire opposé, avec lequel elle doit composer. L'individu doit alors dépasser l'inévitable crise identitaire qui surgit avec le changement d'environnement social.

3.1. L'inévitable crise identitaire

En situation de mobilité en France, le sujet d'enquête voit sa stabilité identitaire mise en cause. Partagé entre sa société d'origine et sa société d'accueil, l'étudiant constate la coexistence d'au moins deux systèmes culturels, fondés sur des pratiques et des valeurs différentes, parfois contradictoires. La rupture avec l'environnement social contraint l'individu à un changement brutal d'identité. En effet, il y a conflit identitaire pour l'individu si ces deux systèmes coexistent mais ne s'articulent pas de façon cohérente dans le champ représentationnel de l'individu (Camilleri, 1990). Pour dépasser ces conflits identitaires, l'individu doit parvenir à une assimilation originale des apports de sa nouvelle culture de référence en fonction des structures symboliques de sa culture d'origine. Il fait évoluer son champ représentationnel pour garantir sa propre stabilité identitaire. C'est un processus dynamique de restructuration identitaire qui relève du concept de stratégies identitaires.

Au quotidien, les étudiants koweïtiens en France font l'expérience de cette incohérence entre les deux systèmes culturels, notamment dans les rapports à l'autre. Les principes de fonctionnement des rapports sociaux tels qu'ils les expérimentent en France diffèrent de la façon dont ils sont conçus dans la culture koweïtienne, ce qui déroute les étudiants en phase d'insertion :

La chose qui m'énerve beaucoup : par exemple au Koweït si on a mal dit un mot, on peut comprendre, et il faut corriger aussi. Ici, on ne vous corrige pas vos fautes et on ne vous explique pas comment il faut faire, j'ai bien vécu l'expérience. (L5-S.162)

Cette incompréhension des principes qui régissent les rapports sociaux dans sa société d'accueil génère une forme de conflit identitaire chez l'étudiant, qui ne possède pas les repères culturels adaptés à la situation dans son champ représentationnel d'origine. Il éprouve la non-validité des valeurs sur lesquelles il a construit son identité. Il doit alors

revoir son système de représentations, assimiler de façon cohérente la nouveauté à la base préexistante des représentations pour garantir une stabilité identitaire. Ils protègent leur identité d'origine en la faisant coexister de façon structurée avec la réalité du nouveau contexte dans lequel ils se trouvent. Pour ce faire, les individus reconstruisent leur propre interprétation de la situation, ce qui donne lieu à une analyse variée des rapports sociaux et des représentations qu'ils ont des Français :

Non, il n'y en a pas, mais la société n'encourage pas à créer les rapports. Il se peut qu'il n'y ait pas d'obstacle mais c'est l'autre qui ne rend pas facile l'approche. (L8-S.72)

C'est à moi d'aller vers le Français, et de lui parler en français, même si je parle une langue différente de la sienne, c'est considéré que comme...en dehors... je veux dire qu'il ne te parle pas même s'il te connaît ; ça c'était avant, maintenant, c'est mieux ; le peuple français avec l'Europe est en train de changer par rapport aux années 80 ; je parle du commencement des années 90. (L9-S.126)

Parmi les choses que j'ai remarqué en France, il y a le fait que les français sont renfermés (...) Finalement on peut dire que ce n'est pas un peuple raciste, ni un peuple qui n'aime pas les Arabes, ou un peuple qui... Non, au contraire, je ne vois pas de différence mise à part celle que je viens de mentionner. C'est un peuple qui ne fera pas le premier pas. (L10-S.38)

Mais dans l'ensemble, toutes ces interprétations ne remettent pas en cause le système de représentations originelles. Les individus ne procèdent qu'à des ajustements interprétatifs qui permettent de stabiliser l'ensemble du champ représentationnel pour mieux surmonter le conflit identitaire.

3.2. Le rôle du langage

Mais cette opération n'est possible qu'à travers la communication entre les membres de différents groupes sociaux, dans le sens d'une compréhension mutuelle des systèmes culturels qui sous-tendent les relations. Or, l'un des outils qui facilitent cette communication n'est autre que le langage, lui-même objet de représentations sociales. L'impossibilité à partager le même langage est source de représentations imagées qui justifient l'impossibilité à communiquer. Ainsi, les Koweïtiens, avant leur séjour en France, considéraient que les Français ont un attachement particulier à la langue française (qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas encore) et que cette fierté de la langue est un obstacle à la construction de rapports sociaux.

Les français sont fanatiques de la langue française. Ils ne parlent que le français. Si vous les abordez, ils ne vous répondent pas en une autre langue comme l'anglais par exemple. C'est ce qu'on m'a déjà rapporté ! (L3-S.52)

Comme si que leur langue était la seule langue qu'il faut garder, même s'ils savent préalablement qu'il y a d'autres langues ; ils ne les parlent pas. (L9-S.128)

L10- Oui, avant de venir en France et la troisième chose était qu'ils ne parlent pas l'anglais, même s'ils le savent, parce qu'ils sont fiers de leur langue. Voici l'un des (FR : clichés) que j'entendais. (L1-S.26)

Mais cette représentation est revue à la lumière de l'expérience vécue. En réalité, cette représentation ne sert qu'à expliquer l'ampleur de l'obstacle linguistique entre les deux peuples. En immersion dans une société francophone, la difficulté est en effet supérieure à celle que rencontrent les étudiants koweïtiens insérés dans des sociétés anglophones. La représentation qu'ils se font des Français est l'interprétation *a priori* de cette différence. Une fois que les témoins ont été confrontés à la réalité en France, leur regard évolue :

Les Français ne sont pas racistes, et que les Français qui ne parlent pas l'anglais ne savent pas le parler. Ce n'est pas parce qu'ils sont fiers de leur langue. (L10-S.34)

Avec l'expérience de la mobilité, les sujets d'enquête construisent une nouvelle représentation des Français et de leur rapport à la langue française (cf. Annexe 2, n°2.10.). Celle-ci se concilie plus facilement avec la réalité des rapports sociaux qu'ils ont construits que la représentation sociale qu'ils en avaient au départ. Cette reconstruction des représentations s'inscrit dans une stratégie identitaire qui vise à assimiler avec cohérence l'expérience de la nouveauté au champ représentationnel d'origine sans en modifier les fondements, pour protéger la stabilité de l'identité de l'individu. Le système des représentations évolue et s'adapte à la nouveauté dans un processus qui ne remet pas en cause les fondements identitaires de l'individu.

Pour reprendre l'idée que la représentation sociale est composée d'un noyau central et d'éléments périphériques développés au chapitre précédent, on pourrait affirmer ici que la stratégie identitaire de l'individu consiste à modifier les éléments périphériques de la représentation pour mieux protéger le noyau central. On retrouve la fonction de "pare-choc" de ces éléments périphériques qui assimilent la nouveauté en l'intégrant au système sans que cela n'affecte le noyau central. Car c'est ce noyau central qui est le garant de la stabilité de l'identité de l'individu.

Mais la dynamique des représentations sociales telles qu'elle apparaît alors amène à concevoir la multiplicité des identités de l'individu en situation de mobilité. Il intègre à son système représentationnel des éléments issus des deux cultures auxquelles il s'identifie, ce qui lui permet de passer d'une identité à l'autre, en fonction des exigences de la situation.

3.3. L'expatrié : un caméléon culturel

Les stratégies identitaires de l'individu en situation de mobilité proposent une articulation des représentations et valeurs des deux codes culturels. L'étudiant s'investit en construisant des formations originales à partir d'éléments issus des deux modèles culturels tout en s'adaptant, et cela de façon reconnue et équilibrée. En réalité, l'étudiant élimine autant que possible les contradictions observées. Les stratégies identitaires se divisent alors en deux groupes. On peut parler de stratégies syncrétiques, qui visent à éliminer la contradiction non pas en elle-même mais pour l'individu lui-même, c'est-à-dire qu'il réinterprète les prescriptions traditionnelles dans le sens de ses intérêts. Mais on peut aussi envisager des stratégies synthétiques qui combinent également entre eux les éléments issus des deux cultures de façon à éliminer la contradiction en elle-même.

En effectuant ce travail, l'étudiant en situation de mobilité se crée une nouvelle identité, celle de l'expatrié qui comprend les deux cultures et possède les clés de leur interprétation. Il se positionne en tant qu'expert. Il est celui qui restructure l'image de l'in-group en réinterprétant les représentations de l'out-group. Il se pose en tant qu'ambassadeur de l'out-group auprès du groupe dans lequel il s'inclut. Et cette position est réversible lorsqu'il change de groupe de référence. Les phénomènes d'auto- et d'hétéro-catégorisation analysés précédemment sont alors l'expression de cette identité multiple, qui permet à l'expatrié de s'inclure ou de s'exclure d'un système de représentations sociales à volonté, grâce à un schème interprétatif individuel élaboré dans ce but.

Les témoins en phase d'immersion dans la société française comprennent alors le sens des différences culturelles et parviennent à les concilier avec leur propre système de représentations. Ils conçoivent comme normale la différence entre les sociétés. Pour ne donner qu'un exemple, la question du rapport à l'argent est intéressante. Pour beaucoup de Koweïtiens, les Français sont un peuple avare, la représentation qu'ils en ont est très négative. Les étudiants interrogés se posent alors comme experts de la culture française

et justifient le décalage dans la perception interculturelle en partageant leur propre interprétation de la situation :

Les Français, on peut dire qu'ils sont avaricieux contrairement aux Koweïtiens qui sont généreux et c'est normal. (L7-S.78)

Deuxième point, on entend chez les Français bah (FR : c'est cher), tout le temps disent (FR ; c'est cher), je comprends que ce sont des cultures différentes, ils voient les choses de cette manière. (L10-S.82)

J'ai su, euh, que le peuple est économe en dépense ; j'ai compris que ce n'est pas facile pour eux de gaspiller leur argent à la légère. Comment dirais-je pour...(accessoires), oui pour les accessoires, etc. (L12-S.52)

A travers ces discours, ils ne nient pas la représentation sociale originelle mais en proposent une réinterprétation subjective qui s'inscrit dans le cadre de leur stratégie identitaire. Parce qu'ils comprennent les deux cultures, les étudiants qui ont réussi leur intégration peuvent basculer de l'une à l'autre sans difficultés. Ils ont alors une identité mouvante, variable selon les positions qu'ils s'attribuent. A l'image du caméléon, leur stratégie identitaire leur fournit les éléments pour s'adapter selon leurs besoins aux normes et valeurs de chaque culture en toute cohérence, c'est-à-dire en protégeant le noyau central de leur propre système de représentations, constitutif de leur identité.

3.4. L'identité : une construction dynamique

Dans notre cas, l'étude de la dynamique des représentations sociales à travers le thème abordé des Français et de la société permet de dégager un parallèle évident entre l'évolution des représentations et le processus de construction identitaire. Si l'on considère avec Moliner, que l'étude de la dynamique des représentations sociales est "l'étude des facteurs susceptibles de provoquer la transformation des représentations sociales stabilisées ou d'orienter la formation de représentations sociales nouvelles" (Moliner, 2001 : 11), alors celle-ci est intrinsèquement liée aux stratégies identitaires des étudiants en situation de mobilité. En effet, le système de représentations de l'étudiant en France est confronté à la réalité du nouvel environnement. Dès lors, sa cohérence est remise en cause par la nouveauté et sa capacité d'interprétation ne fonctionne plus. Or, c'est par l'appréhension du monde qui l'entoure que l'individu se construit et se définit. Il faut donc faire évoluer le système de façon à pouvoir y intégrer de nouvelles représentations ou les modifications des représentations préexistantes. Cette évolution modifie

alors l'identité réelle de l'individu, qui se déconstruit et se reconstruit au fil de l'expérience de la mobilité.

Parmi les facteurs susceptibles d'orienter la formation de représentations nouvelles, la nécessité de garantir la stabilité identitaire de l'individu, malgré un brusque changement d'environnement, joue un rôle essentiel. C'est parce qu'il doit surmonter les incohérences entre son champ représentationnel d'origine et la réalité qu'il doit faire évoluer son système de représentations. Il s'agit de dépasser le conflit identitaire généré par la prise de conscience de la non-validité du système de représentations sociales hérité de la culture d'origine.

Ce faisant, l'individu acquiert un nouveau statut, à l'intersection des deux sociétés. Son identité sociale varie selon les situations rencontrées, les rapports sociaux développés, etc. L'individu peut choisir de mettre en avant les similitudes ou les différences avec un groupe social tout en préservant son identité profonde ; Il peut s'adapter dans l'un ou l'autre des deux contextes, parce qu'il a créé dans son champ représentationnel une logique qui concilie les deux ensembles et résout les conflits culturels. Ainsi, « la dynamique des représentations peut s'envisager comme un phénomène dépendant à la fois de la représentation des identités sociales et des logiques de différenciation ou d'appartenance » (Moliner, 2001 : 15).

Il y a donc une dimension identitaire incontestable dans l'étude de la dynamique des représentations sociales. L'individu approfondit sa quête identitaire à travers l'évolution de ses représentations. Cette idée explique pourquoi les étudiants koweïtiens n'entrent pas dans une contradiction marquée avec leurs représentations sociales de départ. La tendance généralement observée consiste à faire évoluer les représentations dans un sens qui respecte l'image de départ, mais en lui apportant des nuances, des ajustements, ou bien de nouvelles justifications, créées à partir de l'expérience personnelle. L'étudiant s'approprie la représentation en la faisant évoluer. Il en fait une représentation d'usage en cohérence avec ses stratégies identitaires.

Le témoignage du témoin L11 montre bien ce lien entre l'apprentissage de la nouvelle société, avec les modifications que cela représente sur les représentations sociales dont l'étudiant a hérité, et le processus de construction de l'individu. Son discours insiste sur le fait qu'il a continué à grandir en France, où il a vécu pendant longtemps :

Bien sûr ! J'ai appris la culture française et j'ai connu la société française ;

mais tout d'abord bien sûr, j'ai appris la langue française qui m'a aidé à comprendre la culture, la société française et les impressions françaises. En général, j'ai très bien connu la France. J'attire ton attention que j'ai quitté le Koweït quand j'avais dix huit ans et aujourd'hui on est en deux mille douze, ce qui signifie que la moitié de ma vie est au Koweït et l'autre moitié en France. Tu peux dire que la France est mon deuxième pays, j'y suis resté la moitié de ma vie. (L11-S.22)

Il y a donc une évolution de l'individu avec la mobilité, qui intègre progressivement les modifications des représentations sociales, constitutives de l'identité. Néanmoins, comme le dit L11 qui insiste sur l'importance de la maîtrise de la langue, cette évolution passe par la maîtrise de l'outil principal de communication qu'est le langage. L'étudiant koweïtien qui veut s'intégrer dans la société française doit donc maîtriser la langue française pour surmonter les contradictions culturelles qui peuvent bousculer son identité. Mais la langue est, elle aussi, entourée de représentations qui gênent son apprentissage. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, la langue française fait l'objet d'un thème à part, en tant qu'objet des représentations, mais aussi en tant qu'outil essentiel dans la construction des rapports sociaux.

Thème 3 : la langue

La langue est un objet de représentations en soi. Celles-ci s'expriment à travers les difficultés de communication que l'étudiant rencontre dans son expérience de la mobilité. En effet, l'individu qui se lance dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa société doit systématiquement faire face à un sentiment d'impuissance et d'échec à la communication. Cet obstacle qu'il doit résoudre est souvent handicapant et exige de l'individu qu'il mette en place ses propres solutions pour transformer la situation. Mais cette phase de transformation s'effectue en fonction des représentations que l'individu possède des langues concernées et de la communication en général. Celles-ci guident son apprentissage et ses stratégies de communication.

Par ailleurs, à travers l'apprentissage de la langue, se construit un imaginaire linguistique qui est intimement lié à l'identité de l'individu, à ses attitudes et à son comportement. Le langage est un processus de construction des savoirs communs dont le sens est partagé socialement (Yanaprasart, 2002). Cela signifie que les représentations sociales sont implicitement liées au langage qui traduit leur dimension préconstruite. En analysant les discours des individus, on peut alors dégager des productions langagières révé-

latrices de cet imaginaire social. Parce que la langue permet la prise de distance par rapport à l'objet des représentations, le discours de l'individu est l'occasion d'apprécier, de décrire et d'évaluer son objet. En ce sens, le discours est l'expression des représentations sociales et le cadre dans lequel elles peuvent évoluer.

La langue est donc à la fois objet de représentations, lieu de leur existence, ou encore facteur essentiel de leur transformation.

1. La langue, objet de représentations

Pour les témoins qui poursuivent leurs études en France, la langue française est d'abord un objet de représentation en soi. Dans le cadre de leur société d'origine, ils ont assimilé les discours préconstruits véhiculés autour de la langue française. Leur vision de la langue française, à travers leurs discours, rend donc compte de ce que représente la langue française pour les Koweïtiens.

1.1. L'enseignement de la langue, élaboration du discours

Les témoins se représentent la langue française à travers la place qu'elle occupe dans le monde et le système d'enseignement qui lui est associé.(cf. Chapitre 6). Or, la langue française est peu répandue au Koweït. L'apprentissage du français est donc réservé à un nombre restreint de personnes. Ce phénomène est la principale caractéristique du discours qui entoure la langue française chez les étudiants :

Non, Il faut aller en France pour apprendre et parler français. Mais au Koweït, tout le monde utilise l'anglais et non pas le français. (L2-S.192)

Oui, les étudiants venant des pays anglophones sont par milliers. Par contre, Je me sens rare en apprenant le français et j'en suis sûr que je vais m'imposer. (L5-S.284)

Oui la langue. C'est un monde du fait tu apprends la langue ; entre nous. Maintenant à cause de la langue française, je vie tous les jours une sorte de chasse. Quand je sors, et je trouve un étranger je vérifie s'il est français ou non car je sais comment ils parlent les autres langues avec un accent. (L15-S.114).

L'imaginaire social des Koweïtiens considère donc la langue française comme une langue rare. Cette représentation s'est construite par comparaison avec l'anglais, particulièrement répandu et bien plus présent dans les échanges linguistiques du pays. Cette

représentation évolue peu au fil de l'expérience de mobilité puisqu'elle est en relation avec la situation au Koweït et non directement avec le contexte de la société française dans lequel se trouvent immergés les étudiants.

Cependant, la rareté de la langue française est également associée dans l'imaginaire social des Koweïtiens à son importance mondiale. Certes peu présente au Koweït, elle n'en reste pas moins pour eux l'une des principales langues mondiales :

Le français est l'une des trois langues principales du monde : L'anglais, le français et l'espagnol. (L2-S.218)

Franchement, je ne la trouve pas aussi importante. Selon ma propre expérience, dans les pays que j'ai visité, on ne parle pas français Je l'ai appris par amour de la langue. (L5-S.198)

C'est une langue importante dans les sociétés, les Nations Unies, dans les organisations mondiales ; le français est considéré la deuxième langue après l'anglais, non plus la deuxième langue mais (FR : côte à côte) avec l'anglais, langue de préférence dans les organisations mondiales. On demande dans les conditions de recrutement que tu connais soit l'anglais soit le français, pas forcément les deux en même temps mais l'une des deux. Tu vois, comme le français est une langue importante. (L11-S.150)

Chez l'étudiant L11, on peut remarquer que la distinction est faite entre deux échelles d'appréciation : le niveau national, c'est-à-dire la rareté de la langue française au Koweït, et le niveau mondial, où le français joue un rôle géopolitique important. Un autre cas intéressant est celui de l'individu L5 qui voit sa représentation de la langue évoluer avec la multiplication de ses expériences internationales. En expérimentant dans une dimension plus large la réalité de la langue française dans le monde, grâce à de nombreux voyages, il réévalue sa représentation initiale dans une direction différente. Pour lui, la langue française n'a pas l'importance que les représentations sociales lui accordent. Il s'est donc construit une représentation pratique qui vient contredire la théorie de départ.

L'autre image de la langue française répandue chez les étudiants koweïtiens est qu'il s'agit d'une langue difficile à apprendre, pour laquelle l'investissement à fournir est élevé. La grammaire française et ses nombreuses règles sont source d'une représentation commune de cette langue pour laquelle l'apprentissage représente un défi plus ardu que celui de l'anglais :

Je l'ai trouvé plus difficile que l'anglais. (L4-S.202)

Que c'est une langue difficile (ce qu'en pense les Koweïtiens). (L4-S.252)

Ce n'est pas pareil que l'anglais, qui est devenue une langue ordinaire pour nous. On la pratique et on prononce ses mots tel qu'ils sont écrits. Quant au français, c'est son propre style qui la caractérise. On n'écrit pas les mots comme on les prononce. (L5-S.186)

La plupart des témoignages insistent sur la complexité de cette langue et cette représentation est confortée par l'expérience des lacunes linguistiques en situation de mobilité. C'est pourquoi cette image évolue peu, elle est simplement réajustée en fonction du parcours de chacun.

En réalité, ces représentations sociales autour de la langue française interviennent également dans les pratiques d'apprentissage. En effet, pour évaluer les performances linguistiques d'un individu ou pour problématiser un échec de communication, les représentations linguistiques servent elles aussi de grille d'interprétation. Ainsi, la maîtrise du français des étudiants est jugée par eux-mêmes en référence à l'image qu'ils ont de la difficulté de la langue. Puisque la langue française se caractérise selon eux par une complexité grammaticale, les étudiants koweïtiens évaluent leurs performances linguistiques en fonction de ce critère et peuvent parfois sous-évaluer leur maîtrise réelle du langage dans sa dimension communicative en se focalisant sur sa dimension structurale. Nombre d'entre eux avouent devoir en permanence réfléchir à la construction de leurs phrases, dans un objectif de maîtrise du discours. Ce faisant, ils perdent une part de leur capacité à exprimer leur pensée dans sa totalité, ce qui représente un obstacle à la communication et ne leur permet pas d'exprimer leur individualité. Les représentations autour de la langue française ont donc un impact direct sur l'identité des étudiants en situation de mobilité.

1.2. Un outil d'intégration

L'apprentissage de la langue dans l'expérience de la mobilité s'effectue sur le long terme. Au départ vu comme une langue difficile à maîtriser, la langue française est idéalisée par les étudiants pour qui elle représente un défi personnel. Cette représentation évolue avec la construction des rapports sociaux dans la société d'accueil. De l'hermétisme à laquelle elle est associée au départ, elle devient progressivement un outil précieux de communication. Les discours des étudiants traduisent alors un sentiment d'affection qui exprime leur attachement personnel à la langue française :

Oui, simplement parce qu'elle est belle cette langue. (L3-S.112)

Leur façon de parler est belle ! (L3-S.118)

On peut ressentir la parole. (L3-S.120)

Je pense que c'est grâce à la beauté de la langue et sa musicalité. Pour la première fois, j'ai ressenti que c'est bien le fait de posséder la langue française et cette qualité est appréciée au Koweït. (L9-S.246)

On entend la musicalité, ça c'est vrai, mais cela vient une fois que tu commences à l'apprendre, une fois que tu mets le pied en France et que tu commences à apprendre la langue, mais avant ce n'est qu'un écoulement d'eau du robinet. Même si tu demandes à quelqu'un s'il parle français, il te répond brbrbrrr. (L14-S.78)

Les mentions de la beauté de la langue française dans les discours des étudiants reviennent très régulièrement. Elles expriment cette fascination pour la langue qui caractérise la représentation qu'ils en ont. Inversement, les étudiants qui ont terminé leur séjour, c'est-à-dire ceux qui sont parvenus à une maîtrise de la langue plus avancée, sortent de cette représentation idéalisée de la langue. En effet, ils focalisent leur regard sur la langue française de façon plus individuelle sur d'autres aspects que son hermétisme originel. Ils font donc évoluer leur représentation en fonction de leur expérience et de l'utilité qu'ils en ont eu dans leurs rapports sociaux.

La représentation linguistique est donc fonction de l'expérience de l'individu, mais aussi de son identité nouvelle dans la société d'accueil. Or, l'étudiant koweïtien se trouve dans une situation exolingue, dans laquelle les rapports sociaux ne sont pas symétriques avec l'ensemble des membres de sa société d'accueil. Si l'on réévalue les rapports sociaux en fonction du rapport linguistique, alors ceux-ci ne sont symétriques qu'avec le groupe compatriote, soit les autres Koweïtiens, ou le groupe international, c'est-à-dire les étudiants venus d'autres pays, eux-mêmes en situation exolingue, avec lesquels ils peuvent partager leurs difficultés. Avec le groupe des Français d'origine arabes, les rapports sociaux sont certes asymétriques, puisque la maîtrise du français n'est pas la même, mais en même temps, cette asymétrie est coopérative. Ce groupe ayant lui-même une maîtrise de l'arabe, les rapports sociaux peuvent dépasser l'obstacle linguistique et permettre au Koweïtien de parfaire son apprentissage. Enfin, l'asymétrie est très marquée avec les Français dans l'ensemble et joue sur la capacité d'insertion dans la société de l'étudiant.

En fonction de son niveau de maîtrise de la langue, l'insertion de l'individu dans la société n'est pas la même. Parce qu'il n'en a pas la maîtrise totale, l'étudiant koweïtien

entre dans un rapport asymétrique avec sa société d'accueil qui le positionne directement dans son statut d'étranger. Maîtriser la langue signifie au contraire quitter cette identité d'étranger pour parvenir à une insertion réelle dans la société. Pour les étudiants koweïtiens, la représentation sociale de la langue en tant qu'objet possède donc une dimension identitaire. Ils ont l'idée que leur niveau de maîtrise de la langue conditionne leur niveau d'insertion. Cette représentation est confortée au fur et à mesure de l'expérience, puisqu'en effet, leur identité d'étranger est perceptible à travers leurs lacunes linguistiques.

Inversement, une bonne maîtrise de la langue française leur donne une nouvelle identité qui leur permet de faire évoluer leur position sociale. D'une part en France, puisqu'elle facilite leur insertion, mais d'autre part au Koweït, lorsqu'ils reviennent dans leur pays d'origine. En effet, la représentation sociale qui fait du français une langue rare fait naître en eux l'idée que leur position sociale au Koweït est améliorée. L'association des représentations sociales autour de la France, pays touristique et pays du luxe, crée un effet d'attraction pour la langue française dont bénéficient les étudiants rentrés chez eux. Le français est associé au Koweït à une forme de prestige social que recherchent les étudiants :

Oui avant de venir ici, j'ai appris quelques mots et j'étais fier de connaître le français. Pour nous, la langue française est considérée... je veux dire que celui qui parle le français est une personne distinguée parce que la société koweïtienne est considérée comme (FR : anglophone)... sans oublier que ceux qui parlent le français, on peut les compter...donc ça m'a rendu fier de savoir quelques mots. (L9-S.232)

Oui ; et elle disait : oh ! Que c'est bien ! Tout le monde te regardait en train de parler. J'ai compris que cette langue attire l'attention de l'autre, de ceux qui sont autour de toi ; comme s'ils étaient fiers que parmi nous, quelqu'un parle le français. (L9-S.246)

Les Koweïtiens la voient comme une langue de prestige, une valeur sociale importante, on regarde la langue française comme une langue des patrons. Entre parenthèse, si on regarde les Libanais, par exemple, les riches sont parmi le reste qui le parle. En Egypte, par exemple se sont les bâchas qui la parlent. Toujours, le français est lié aux gens de pouvoir même en Syrie actuellement, pas tout le monde parle le français mais uniquement quelques uns, à part les enseignants qui ont appris le français. Mais tout au début, le français était un privilège pour ceux qui détenaient le pouvoir. (L15-S.146)

Le fait de parler français profite alors aux étudiants qui reconstruisent leur identité au-

tour de cette capacité et attendent une certaine reconnaissance de leur société d'origine. Il s'agit là d'une véritable représentation puisque la réalité du marché du travail est tout autre. Beaucoup d'étudiants sont ainsi déçus dans leurs attentes devant les difficultés qu'ils ont à valoriser leur identité linguistique sur le marché de l'emploi et face au manque d'opportunités qu'ils constatent. Néanmoins, cette représentation sociale autour de la langue française est source de motivation pour leur apprentissage puisqu'elle est associée à l'idée d'une élévation de l'identité sociale.

Cette image de langue prestigieuse repose au Koweït sur plusieurs facteurs. D'abord, l'attractivité commerciale et touristique de la France incite à l'utilisation de la langue française à des fins publicitaires. C'est ce qu'explique l'étudiant L9 à travers quelques exemples :

Au Koweït bien sûr ; A ce moment, je ne faisais pas attention aux gens autour de moi, mais apparemment, cette langue a un poids important ; elle joue un rôle important dans les marchés et les magasins ; il suffit de choisir un mot français pour l'enseigne pour attirer les clients ; ensuite lorsque tu te trouves dans les magasins, on te met des chansons françaises pour attirer la clientèle aussi, sans oublier les chocolatiers et autres qui sélectionnent un nom résonnant français ; on me demande souvent de leur proposer un nom à consonance française , sans oublier aussi les salons de coiffure. (L9-S.248)

Les images préconstruites autour de la France et de la société française contribuent donc à créer chez les étudiants koweïtiens cette représentation idéalisée de la langue française, à travers laquelle ils se construisent une nouvelle identité sociale. Objet de représentations en soi, la langue française est entourée de croyances et d'idées qui ont des conséquences sur les individus, sur leur identité et sur les positionnements des acteurs à leur égard. Ainsi, la langue conditionne le regard que la société française porte sur eux, en tant qu'étranger, mais aussi le regard qu'ils portent sur eux-mêmes, à travers les attentes sociales qui en découlent.

1.3. A la croisée des langues : le retour au pays

L'apprentissage de la langue française influence l'identité de l'étudiant, d'une part parce que sa maîtrise est une des principales conditions d'insertion dans la société d'accueil pendant le séjour, mais d'autre part parce qu'elle modifie le statut social de l'individu au sein de sa société d'origine. L'étudiant koweïtien ayant acquis une bonne maîtrise de la langue étrangère retrouve alors difficilement sa position sociale d'origine.

En effet, la langue représente en tant qu'objet le groupe social auquel elle est associée. Elle est le signe distinctif d'une appartenance à une communauté. Elle est donc associée aux représentations qui entourent la communauté en question. C'est pourquoi les représentations confondent la langue française et les francophones dans leur système de représentations. Ainsi, comme le montrent les témoignages des étudiants, l'idée est répandue au Koweït de l'association entre langue française et une certaine forme de romantisme, voire d'érotisme :

Il y en a qui disent que c'est le langage du sexe. (L2-S.302)

Les gens disent que c'est à cause des films pornos, les magazines sont tous en français, je ne sais pas pourquoi ! (L2-S.306)

Il est connu comme la langue de l'amour (FR : la langue de l'amour) est la langue française. (L11-S.150)

Lorsque je l'entends, je ne trouve pas comme on me disait qu'elle est la langue de l'amour ; pour moi, c'est plutôt l'italien, la langue de l'amour plus que le français (...) (L11-S.232)

Cette représentation commune de la langue française est liée à l'image que les Koweïtiens ont de la société française. Il y a assimilation entre la langue en tant qu'objet et le groupe social qu'elle représente. Cette représentation est corrigée par les étudiants koweïtiens dès leur phase d'insertion dans la société française. Leurs représentations autour de la langue française évoluent au contact de la société d'accueil.

Néanmoins, elles évoluent en décalage avec les représentations de leur pays d'origine, ce qui représente un obstacle à leur réinsertion lorsqu'ils rentrent chez eux. Ils prennent alors de la distance par rapport au système des représentations sociales de leur pays d'origine. Par exemple, lorsque l'on aborde la question de la place de la langue française dans le monde et au Koweït en particulier, les étudiants proposent une vision de la langue en tant qu'objet bien différente de la place traditionnelle du français dans la société koweïtienne. La plupart d'entre eux déplorent la rareté du français au Koweït :

Pour eux, c'est une langue qui n'est pas importante. (L8-S.114)

On dirait qu'elle est en marge, du fait qu'au Koweït la langue arabe est la langue officielle, ainsi que l'anglais, et le français est en marge. (L9-S.258)

Oui la langue française... Oui, je t'avais dit que (FR : Difficile à apprendre, euh une jolie langue, euh un orthographe difficile), je t'avais dit que (FR : euh belle à lire... Elle n'a pas la place qu'elle mérite dans le monde, dans l'espace culturel mondial) (L10-S.148)

Malheureusement on ne lui donne pas la place qu'elle mérite ; c'est vraiment dommage. La langue française est sous-estimée au Koweït, bien que ce soit une langue importante et qu'ils le savent. Imagine depuis 1961, depuis l'indépendance du Koweït...bon et même l'Université du Koweït... je ne sais quoi dire. (L11-S.164)

Les discours des étudiants interrogés révèlent une forme d'attachement vis-à-vis de la langue française. Les efforts qu'ils ont fournis pour l'apprentissage de cette langue lui confèrent une dimension affective que les membres de leur société d'origine ne partagent pas. Ici, la représentation linguistique n'est donc pas indépendante de l'identité de l'individu. Au contraire, un lien profond unit la capacité linguistique de l'étudiant, la représentation qu'il a de cette langue et la place qu'il occupe dans la société.

En tant que francophones, les étudiants koweïtiens appartiennent à deux groupes sociaux différents : celui de leur société d'origine et celui de leur société d'accueil. Mais parce qu'ils partagent cette double appartenance, la place qu'ils occupent au sein de chaque groupe s'en trouve modifiée. De la même façon qu'ils étaient positionnés en tant qu'étranger dans la société française par leur difficulté à maîtriser la langue, ils appartiennent au groupe social des francophones dans leur société d'origine. La société koweïtienne modifie le regard qu'elle porte sur eux, tandis qu'eux-mêmes prennent de la distance par rapport à leur système de représentations de départ. La dimension affective qui conditionne leurs représentations autour de la langue française contribue à cette évolution, prouvant que les représentations liées à la langue ne peuvent être étudiées indépendamment de la personnalité de l'individu qui la parle. La raison en est que la langue est un objet particulier dans la sphère des représentations, puisqu'elle est également le vecteur par lequel s'expriment ces représentations.

2. La langue, lieu d'existence des représentations sociales

Si la maîtrise d'une langue apparaît comme un outil essentiel d'insertion au sein d'une société, c'est parce qu'elle est porteuse du système de représentation caractéristique de cette communauté. Plus encore, on peut dire que la langue est le lieu d'existence même des représentations. En effet, la parole est créatrice de formules interprétatives, qui figent les représentations. La capacité à dénommer, exprimer ce qui dépend de l'imaginaire social dans une langue en particulier permet d'arrêter cette représentation, de la communiquer, dans une formule dont la structure est dictée par la langue d'origine.

2.1. Un outil de catégorisation

On peut admettre avec (Py, 2004) que le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales. Car c'est bien par le discours que les représentations existent et se diffusent dans le tissu social. En effet, le discours apporte à la représentation une dimension objective et observable. Elle devient un objet figé mais manipulable, que l'on peut commenter, contester, modaliser, approuver, etc. La représentation devient alors un support de communication entre les individus, qui interagissent autour de celle-ci.

Pourtant, bien qu'elle apporte une dimension objective à la représentation, la création de formules interprétatives par le discours est teintée de la subjectivité de l'individu. En fixant par le discours une représentation, l'individu prend parti. Il se positionne dans ou en dehors d'un système de représentations, selon le principe de l'in-group et de l'out-group. Lorsqu'il exprime une représentation qu'il partage, l'individu s'inclut dans le groupe social qu'elle détermine « in-group ». Au contraire, lorsqu'il exprime une représentation à laquelle il n'adhère pas ou plus, il s'auto-exclut de ce groupe « out-group ». Ce positionnement de l'individu par rapport au système de représentations est exprimé à travers le langage.

En effet, la langue est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours. La langue impose des regroupements desquels et dans lesquels l'individu s'exclut ou s'inclut. Le cas des étudiants koweïtiens rencontrés lors de l'enquête par entretien est assez significatif de ce processus. Ainsi, les choix discursifs qu'ils font lors des entretiens imposent des dénominations telles que "les Koweïtiens", "les Français", "nous", "chez nous", "eux", etc. Selon le contexte, l'étudiant utilise "nous" ou "eux" pour désigner à la fois leur société d'accueil ou leur société d'origine. Leur choix dépend alors de leur volonté de s'inclure ou non dans le système de représentations dont il est question. La particularité des étudiants en situation de mobilité vient ici du fait qu'ils ne sont pas attachés à un système de représentations unique. Au contraire, parce qu'il partagent une appartenance à deux systèmes de représentations sociales, ils s'incluent ou s'excluent à volonté de l'un ou de l'autre. Leur identité sociale est donc évolutive, en fonction de leur choix discursifs.

2.2. La dimension sociale et identitaire du langage

En tant qu'outil de communication, le langage possède également une dimension sociale. Comme nous l'avons abordé dans le chapitre 3, la maîtrise de la langue est une des conditions d'intégration de l'individu dans la société correspondante. Parce que le langage est un outil de structuration de la pensée, le choix et le mode d'apprentissage d'une nouvelle langue influencent son exercice. Or, si la langue détermine la structuration de la pensée de l'individu, alors c'est son identité toute entière qui s'en trouve modifiée.

Néanmoins, dans le cas des étudiants koweïtiens, comme dans celui de tout individu dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le processus n'est pas immédiat. Au contraire, il se réalise par étapes, ce qui rappelle le principe des rites de passage. D'abord, l'étudiant passe de l'arabe comme langue unique à une situation d'interlangue, c'est-à-dire une phase d'apprentissage dans laquelle il crée des connections entre sa langue d'origine et la langue qu'il apprend. Ensuite, lorsqu'il atteint un niveau suffisant de maîtrise dans sa langue étrangère, on peut parler de bilinguisme. A ce stade, il y a interférence entre les deux langues, l'une étant utilisée pour traduire l'autre et inversement, au sein d'un système de pensée unique. Enfin, on peut identifier un niveau supérieur de maîtrise de la langue qui correspond au moment où l'individu est en capacité de séparer les systèmes de pensée de l'une et de l'autre langue. Dès lors, ce sont les systèmes de représentations sociales des groupes correspondants qui sont séparés dans l'imaginaire de l'individu par l'intermédiaire de la langue.

L'une des manifestations les plus évidentes de ce niveau de maîtrise parfaite de la langue est l'enchâssement d'un segment syntaxique étranger au sein du discours. Selon le thème qu'il aborde, l'individu choisit de s'exprimer dans sa langue d'origine ou dans celle qu'il a apprise. Ce phénomène est assez récurrent chez les étudiants koweïtiens ayant déjà acquis une longue expérience dans leur société d'accueil, c'est-à-dire ceux des groupes 3 et 4. Lors des entretiens, le plus souvent réalisés en arabe, ils n'hésitent pas à utiliser la langue française pour exprimer une représentation propre à la société française. Par exemple, on peut retenir le cas de l'étudiant L10 qui formule en français dans son discours ce qui relève de l'athéisme :

Oui, parmi les choses qui m'ont choqué au début, il y avait le fait qu'il était difficile pour une personne de comprendre qu'un peuple te dise qu'il (FR : n'a pas de Dieu), comment ça ce fait ! (FR : j'ai pas de Dieu), je veux dire (bruit

d'étonnement), que (FR : moi je ne crois pas/ je crois en une religion. Moi...Les religions sont tous xxx). J'étais choqué, lorsque quelqu'un arrive à l'âge de dix-sept ou dix-huit ans et toute sa vie était dans un environnement islamiste, il se pose la question : « comment se fait-il qu'ils n'aient pas de religion ? ». Lorsque j'entendais parler d'un athée, je croyais que c'était un taré, et que l'on ne pourrait en trouver que deux ou trois tout au plus ; mais j'ai découvert avec étonnement qu'ils étaient particulièrement nombreux. (L10-S.66)

La représentation sociale évoquée ici est censée être identifiable par tout destinataire bilingue grâce à l'alternance des langues. Le locuteur compte sur ce procédé pour activer dans la mémoire culturelle de son interlocuteur une croyance stéréotypée. Il le fait d'autant plus volontiers que son interlocuteur est lui-même un Koweïtien francophone. Il y a donc bien une dimension sociale et identitaire dans les représentations linguistiques des étudiants koweïtiens. Le langage, en tant que lieu d'existence des représentations, permet de faire interagir les individus autour de celles-ci. Dès lors, cette interaction n'est pas stérile mais créatrice de sens. Le langage devient alors le moteur de l'évolution des représentations.

2.3. La langue, facteur d'évolution des représentations

La langue ne constitue plus seulement l'objet de la représentation, mais elle est aussi son vecteur d'expression et son lieu d'émergence. Une représentation sociale s'élabore et s'organise de façon cohérente autour d'un principe commun qui apparaît dans le caractère fondamentalement interactif de la représentation sociale. C'est par l'interaction permanente entre les individus au sein du discours que les représentations sociales émergent et évoluent. C'est aussi dans le cadre du langage qu'elles deviennent identifiables. Par sa capacité à objectiver les représentations, le langage permet d'en faire un objet identifiable de réflexion. Il permet ainsi de poser la question de sa légitimité. La formule interprétative d'abord figée devient alors un objet manipulable. Grâce à l'interaction verbale, les individus réinventent quotidiennement les valeurs de leur culture et l'ordre social dans lequel ils tendent à évoluer. Les représentations émergent et se développent de façon à assurer à l'individu une maîtrise totale de son environnement culturel et social.

Dans le cas des étudiants koweïtiens rencontrés en entretiens, l'interaction verbale a permis d'identifier un certain nombre de représentations. Mais leur formulation a permis de faire la distinction entre celles que l'individu avait héritées de son système tradition-

nel de représentations et la façon dont celles-ci ont évolué une fois confrontées à un environnement social nouveau. Dans l'ensemble des thèmes abordés, on constate alors que les étudiants réfléchissent sur leurs propres représentations en prenant de la distance par rapport aux représentations de départ. Certes, ils ne s'en détachent pas totalement, mais ils les reformulent pendant l'entretien pour les ajuster à leur propre expérience. Cette reformulation va en général dans la même direction que la représentation originelle mais elle change de structure, dans le sens où elle n'est plus un objet extérieur à l'individu mais un produit de son expérience et une marque de son identité. Le rôle de la langue et des représentations qui y sont attachées est alors essentiel puisqu'elles deviennent le vecteur principal de cette évolution. Concrétisées par le discours, les représentations vivent et se développent à travers l'interaction verbale, grâce à la dimension sociale et identitaire du langage.

Ici, cette étude trouve particulièrement sa dimension linguistique puisque cette science est un levier qui permet de contester ou de restructurer les représentations sociales du langage, tâche utile dans la mesure où certaines représentations sont des obstacles ou des freins à l'apprentissage (Beacco, 2001). Pour les étudiants koweïtiens, l'apprentissage de la société d'accueil passe par une réappropriation des représentations d'origine qui deviennent des objets interactifs, soumis à la subjectivité de chaque individu. Le langage devient alors le cadre dans lequel ils effectuent cette transformation. Cependant, puisque la langue n'est autre que l'expression d'une organisation de la pensée, la dynamique des représentations passe aussi par l'étude du système éducatif qui structure l'apprentissage de la langue.

Thème 4 : le système éducatif

Le système éducatif sert de cadre à la mise en place des mécanismes qui soutiennent le discours. C'est au cours de la période d'apprentissage d'une langue que se mettent en place les éléments qui organisent la pensée et donnent une identité intellectuelle à l'individu. C'est pourquoi le quatrième et dernier thème abordé lors des entretiens avec les informateurs est celui du système éducatif, pour comprendre comment ils ont eux-mêmes perçus cette transformation. En étant au cœur de l'acquisition de la langue, le système éducatif est le lieu de tous les obstacles qui se posent aux étudiants koweïtiens dans leur apprentissage. Tous les témoignages montrent à quel point les étu-

dians koweïtiens interrogés ne sont pas armés pour s'insérer sans difficulté dans le système éducatif français, en particulier dans le système universitaire qui les concerne plus directement. Le décalage culturel entre les deux pays, se traduit ici par un décalage pédagogique qui gêne l'interaction de l'individu avec sa société d'accueil.

1. Un effort d'apprentissage

L'élément principal qui se dégage des propos des étudiants est la difficulté de l'apprentissage en France. Qu'il s'agisse d'apprendre la langue française ou de trouver leur place dans les universités de France, les étudiants koweïtiens font la comparaison avec le système d'enseignement au Koweït et constatent les différences. Ils ont une représentation du système éducatif français positive, puisqu'ils y voient un enseignement de haut niveau pour lequel l'effort à fournir est intense. Ainsi l'étudiant L13 compare les systèmes français et koweïtiens et déplore le niveau global de l'enseignement au Koweït :

L'enseignement en France a produit des savants qui ont obtenu à travers leurs recherches le et découverts prix Nobel. Par contre ici, nous sommes un pays arriéré, les autres nations se sont développées par l'éducation. Ne me dis pas que nous avons un bon niveau d'enseignement et nous sommes un pays sous développé. Tous nos leaders au Koweït ont une éducation locale. (L13-S.154)

1.1. L'idéalisation de l'enseignement français

Dans une démarche comparative, à la fois avec leur pays d'origine et avec le reste du monde, les étudiants koweïtiens mettent l'accent sur l'ancienneté et l'efficacité de l'enseignement en France. Sans se focaliser uniquement sur l'apprentissage de la langue, leurs discours traduisent une représentation positive du niveau général d'enseignement en France :

Oui ! bien sûr. Quand on dit la France, c'est le pays de la liberté où les études sont très avancées. (L3-S.202)

En ce qui concerne la science, ici ils sont plus forts qu'en Angleterre, et puis les trois quarts des koweïtiens sont aux Etats-Unis et le reste en Angleterre. Et la France ! Pourquoi ne viennent-ils pas en France ? (L7-S.152)

Je conseille de faire ses études en France ; pourquoi ? Parce que c'est un pays qui n'est pas né hier ; si tu cherches à étudier en sciences, la France possède toutes sortes de sciences ; tu peux avoir de la qualité d'étude. (L11-S.236)

On voit ici qu'il y a une association d'idées qui est faite entre le système éducatif et les

performances scientifiques globales du pays. Il y a confusion entre la représentation sociale que les Koweïtiens peuvent avoir de la France elle-même, l'ancienneté de son histoire, et la représentation qu'ils ont des études qu'ils peuvent suivre en France. La première influence l'élaboration de la deuxième. Une fois encore, on constate que les représentations ne sont pas des objets indépendants mais bien des éléments constitutifs d'un système global d'interprétation de l'environnement.

1.2. Un apprentissage complexe

Cependant, parce que le niveau leur semble très élevé, les étudiants koweïtiens manifestent aussi dans leurs discours les difficultés d'apprentissage qu'ils ont rencontrées. Ils font alors leur propre expérience du système éducatif français, généralement par le biais de l'université directement. Cette expérience nouvelle les amène à élaborer une nouvelle représentation de l'enseignement en France, par comparaison avec leur pays d'origine, tout en tenant compte de leur propre ressenti. Dans la plupart des cas, le bilan dressé par les étudiants interrogés insiste sur l'aspect difficile de cet apprentissage :

Lorsque je fais l'effort pour apprendre la méthodologie et l'enseignement ici, c'est considéré comme meilleur et avec cet effort, je me trouve avec une mention (FR : passable), lorsque je retourne au Koweït, on considère que j'ai échoué dans mes études. Par contre un Koweïtien qui apprend avec une méthodologie traditionnelle et reçoit une note excellente est bien apprécié ; cette situation est dure pour nous. (L9-S.350)

Cette représentation du système éducatif français, vu comme difficile, vient du décalage existant avec ce que les étudiants ont connu au Koweït. L'étudiant L9 l'exprime très bien en mettant en rapport les grilles d'évaluation des deux pays et les différences d'interprétation qu'il existe à leur sujet. L'interprétation des résultats se fait en fonction du système référentiel en vigueur dans chaque pays et n'est pas transposable immédiatement entre les deux cultures. C'est de cette impossibilité à utiliser les mêmes grilles d'interprétation dans chacun des deux pays que naît la représentation sociale de l'enseignement français en tant que difficile pour les étrangers.

La représentation sociale est aussi individuelle, produit de la subjectivité de l'individu tout autant que du système culturel auquel il appartient. Dans le cas de nos informateurs, la représentation du système éducatif est d'autant plus subjective qu'il faut attendre leur arrivée en France pour que son élaboration soit possible. On peut donc af-

firmement que l'expérience de la mobilité influence la dynamique des représentations non seulement dans le sens où elle permet d'expérimenter et donc de faire évoluer les représentations, mais aussi dans le sens où elle en fait naître de nouvelles, nées de la découverte de la société d'accueil. Le discours de L14 comporte par exemple des éléments qui entretiennent cette image négative du système éducatif français. Mais de la simple complexité de départ, on voit également apparaître l'idée de l'intolérance du système :

Ça a causé pas mal de problèmes pour certains. Il y en a qui n'ont pas pu s'y mettre et sont rentrés au pays à cause de ces difficultés d'organisation de nos copies. Le professeur prenait la feuille et la jetait à la figure de l'étudiant en lui disant que ce n'est pas du travail, ce n'est pas organisé. Voilà des choses qui influencent. (L14-S.158)

Mais si les étudiants koweïtiens expriment autant de difficultés à s'adapter au système éducatif français, c'est parce que celui-ci n'est que l'expression d'un ensemble plus vaste, celui du système culturel français. Au même titre que la langue, le système éducatif français exige de l'individu qu'il apprenne à structurer sa pensée autrement, en fonction des critères imposés par la société et sa culture. Ce lien intrinsèque entre l'enseignement et l'organisation de la pensée n'est pas sans conséquence sur les représentations sociales. C'est une question des cultures éducatives différentes. Les activités éducatives et les traditions d'apprentissage conditionnent en partie enseignants et apprenants (Chiss, Beacco, Cicurel, Véronique, 2005 : 175). L'enseignement est donc dirigé par des principes eux-mêmes construits sur la base des représentations sociales.

2. Une autre organisation de la pensée

Découvrir et vivre dans un pays étranger, parler et apprendre une autre langue sont des expériences individuelles habituellement reconnues pour "enrichir" l'individu, pour le rendre plus "ouvert" aux autres. Cette idée très répandue dans nos sociétés s'appuie justement sur la dynamique des représentations sociales. L'expérience de la mobilité permet à l'individu de découvrir une autre façon de penser, c'est-à-dire un autre regard sur les représentations sociales qu'il a héritées de sa société d'origine. C'est l'occasion de réorganiser le système interprétatif en modifiant ses principes structurants. Et par là même, c'est aussi l'occasion de constater que le système de représentations sociales de l'individu est le produit de la culture d'origine de l'individu et de son expérience. A mesure que son expérience augmente, le résultat de cette équation cognitive évolue.

L'un des éléments les plus concrets pour mesurer ce phénomène de réorganisation du système cognitif de l'individu n'est autre que le système éducatif. Les exigences pédagogiques propres à chaque système sont l'expression de ces principes fondateurs du système interprétatif. Ils sont partagés par les individus appartenant à un même ensemble linguistique et culturel. Les étudiants koweïtiens en France perçoivent dès lors la différence culturelle fondamentale à leur arrivée, à l'image de l'étudiant L16 qui insiste, sur les différences d'organisation de la pensée entre les deux pays et en attribue la responsabilité au fonctionnement du système éducatif :

Je conseille ceux qui souhaitent venir en France de s'informer avant de quitter le Koweït, afin qu'ils soient conscients de la langue française avant de venir en France. Je leur conseille de venir s'ils veulent vraiment apprendre la langue parce que l'apprentissage de la langue est un accès au monde des français. Leur manière de penser est différente de celle des Américains ou des Anglais. La langue française a, en elle, une certaine difficulté que pas tout le monde arrive à saisir. C'est pour cela qu'il est difficile de conseiller. Mais je peux dire, pour celui qui a le courage et qui cherche à se distinguer, ou cherche à changer sa vision de la vie à 180° par rapport aux Koweïtiens, peut tenter d'étudier en France. Tandis que celui qui cherche la facilité, qu'il parte au Etats-Unis ou en Grande-Bretagne, car ils ont le même système d'enseignement que l'étudiant à l'habitude de pratiquer pendant dix-huit ans. (L16-S.120)

Il nous faut alors comprendre ce qui sépare les systèmes éducatifs français et koweïtiens, comprendre quelles représentations les étudiants interrogés en ont, pour mesurer l'évolution du système de représentations sociales. Or, les caractéristiques propres au système éducatif français viennent des compétences et capacités qui sont mises en avant lors de l'apprentissage. Ce sont les choix pédagogiques qui conditionnent l'image du système éducatif et donc les représentations que les étudiants koweïtiens se construisent de l'enseignement universitaire en France.

2.1. Des compétences académiques

D'abord, les représentations sociales exprimées autour du système éducatif français par les Koweïtiens mettent en évidence la question des compétences exigées. Pour eux, l'intégration au système universitaire les a obligés à développer des compétences intellectuelles qu'ils n'avaient pas et qui n'étaient pas mises en valeur au Koweït. Ils ont appris à poursuivre leurs études au prix d'un véritable effort pour les maîtriser, ce qui leur a donné ce sentiment que les études en France étaient particulièrement difficiles :

Disons plutôt en cinq mots (FR : Tu dois être capable de maîtriser la prise de notes ; tu dois comprendre et formuler tes propres phrases) ; ensuite tu obtiens ton indépendance. Tu ne dépends dorénavant que de toi-même, dans la lecture, les résumés de livre. (L9-S.374)

Oui, c'est ce que je suis en train de t'expliquer ; je viens de comprendre, tu veux dire comment écrire. Où comment dirais-je, oui bien sûr c'est normal ; au Koweït. on nous apprend la dissertation... qu'est-ce que tu fais dans la journée, une dissertation de quinze lignes mais on ne nous a pas appris comment faire, comment écrire une phrase correcte. Pour ma part j'ai appris (FR : cette chose, la construction de phrase) ici, j'ai appris le (FR : Résumé) ou (FR : Synthèse) ou (FR : Introduction) ; je les appris en Français, ici. Au centre de langue, j'ai appris comment écrire et où on met les virgules, ici, j'ai tout appris en France. Imagine, pendant dix huit ans d'études dont dix ans ou peut-être plus au Koweït, on nous les a pas appris, on les a appris ici, comment écrire tu t'imagines ; on ne sait pas comment écrire en arabe et on a appris en français. Bien sûr que c'est une chose impérative pour les études universitaires ; si tu ne sais pas écrire, il ne faut pas t'inscrire à l'université. Ici on te pose une question ou deux et c'est à toi d'écrire. (L11-S.258)

Les mêmes difficultés que celles que je viens d'expliquer ; Il nous manque les compétences qui nous permettent d'écrire, d'organiser les idées, de s'exprimer, de commencer un texte ; tu ne sais pas comment commencer, tu n'as aucune idée ! on a appris peu de français ; ils ont des règles qu'il faut respecter pour écrire un article, comme par exemple l'introduction, ensuite le développement puis la conclusion. Ce sont des choses qu'on ignore, en plus il y a la phrase et la ponctuation, (FR : Ponctuation) c'est une ignorance complète. (L13-S.150)

Les témoignages à ce sujet sont assez nombreux et détaillés. Le constat général qui ressort des discours de nos témoins est qu'ils mettent tous en évidence le lien existant entre les exigences du système d'enseignement et la maîtrise de la langue. Les deux éléments semblent inséparables ici. En effet, les compétences exigées par le système français selon les interviewés sont des compétences essentiellement académiques et méthodologiques. Il s'agit d'apprendre à écrire, à prendre des notes, à réaliser une synthèse, un résumé ou une dissertation. Il s'agit d'être capable d'organiser sa pensée pour susciter la réflexion. Ces éléments de réflexion nous amènent à soulever la question des cultures éducatives et universitaires et à pointer un certain décalage entre les deux cultures (d'origine et cible). Le fait que le témoin L11 utilise des termes français pour désigner les aptitudes fondamentales et les techniques de base dans le domaine académique : « résumé », « synthèse », « dissertation » montre bien que ceux-ci sont profondément rattachés au système français et donc étrangers pour les sujets d'enquête. Ces derniers doivent les acquérir le plus rapidement possible et ce dès leur arrivée pour pouvoir

s'intégrer au cursus universitaire français. Le décalage ressenti alors par les informateurs contribue à modifier leur représentation du système d'enseignement français et agit conjointement sur leur perception des compétences académiques.

2.2. Un apprentissage individuel

Les choix pédagogiques propres au système d'enseignement français sont eux-mêmes l'expression des représentations sociales que la société française partage. Dans une société marquée plus par l'individualisme que ne l'est le Koweït (cf. chapitre 3), le système éducatif est lui aussi plus centré sur l'individu. En faisant l'expérience du système français, les sujets d'enquête assimilent progressivement cette représentation sociale de la société d'accueil et en viennent à défendre la qualité du système français. En intégrant à leur propre système de représentations celles de la société française, ils peuvent interpréter leur environnement intellectuel, lui donner une cohérence qui passe par la compréhension des objectifs sociaux de l'enseignement. Il y a donc interaction entre les représentations sociales de la société d'accueil et l'évolution de celles de l'individu.

Mais cette évolution ne se fait pas sans heurts. Le système universitaire français exige que l'adaptation intellectuelle des Koweïtiens là où leur compréhension ne peut être que progressive. Ce décalage génère des situations d'échec chez les Koweïtiens et explique l'image de système contraignant qu'ils ont de l'enseignement en France :

Laisse moi te raconter l'une des histoires qu'on a l'habitude (FR : d'apprendre par cœur). Lorsque j'étais en licence, j'ai passé un examen et j'ai répondu à la question exactement comme on l'a apprise dans les cours et que (FR : j'ai appris par cœur) ; et j'étais sûr que je allais avoir une très bonne note. J'ai vu que le professeur (rires légers) a rayé ma feuille et a écrit (FR : il ne s'agit pas d'apprendre par cœur) ; bon d'accord, chez nous c'est le contraire, il suffit d'apprendre par cœur et d'écrire et tu auras une excellente note ; tandis qu'ici, c'est pareil pour la (FR : mention), par exemple passable ici c'est correct, mais au Koweït ce n'est pas du tout acceptable. (L9-S.106)

Le quatrième point, comment dirais-je, c'est l'importance que l'étudiant doit donner à son apprentissage. Le prof doit te donner l'essentiel et, c'est à toi de travailler, d'approfondie derrière (FR : c'est à l'étudiant de travailler, de chercher). (L10-S.160)

On est bien ici sur un problème de culture éducative, très différente entre les deux pays. Une fois que les étudiants ont intégré la différence entre les deux systèmes d'enseignement, ils gagnent en capacité de jugement. Puisqu'ils partagent la compréhension des

deux systèmes de représentations sociales, ils comprennent quels sont les éléments qui sous-tendent les choix pédagogiques, quelles sont les priorités dans chacune des sociétés. Dans ce cas, ils montrent généralement une préférence pour le système français, à l'image de l'étudiant L16 qui insiste sur la capacité de réflexion.

L'éducation en France, tu comprends que la note n'est pas le plus importante. On t'apprend, on te note, et on te donne la compétence de créativité et de penser, comment construire ses propres pensées, comment discuter ses propres pensées, toutes ces choses là t'apprennent à organiser tes pensées et à les formaliser en phrases et aborder un sujet complet sans aucune hésitation. Dans ces dernières années, lorsque je commence à parler d'un sujet, j'avais cette facilité à dégager mes pensées et à les vérifier par rapport à toutes sortes de sujets. J'entends par là que j'ai cette facilité à parler de n'importe quel sujet, sans aucun effort, et le plus important c'est que tu ne l'oublies pas. Ça c'est une chose très importante dans l'enseignement en France. Lorsque l'on t'apprend quelque chose, tu le retiens parce que lorsque tu l'as appris tu réfléchis à son propos, et ne te contente pas de l'apprendre uniquement par cœur. C'est ton stylo qui écrit. (L16-S.140).

Ainsi, lorsque les étudiants koweïtiens font la comparaison avec le système éducatif de leur pays d'origine, ils mettent en évidence cette différence du système éducatif auquel ils ont été confrontés. En effet, là où le système éducatif koweïtien est basé sur un apprentissage par cœur, l'acquisition stricte des savoirs, le système français est fondé sur la capacité de réflexion de l'étudiant, dont on exige qu'il soit capable de construire un raisonnement écrit. Derrière la question pédagogique, il y a donc une vraie différence culturelle entre les deux pays. L'utilisation des connaissances n'est pas la même, et donc l'organisation de la pensée n'est pas la même. Les étudiants koweïtiens en France doivent alors être capables de s'adapter à cette autre façon de penser pour réussir leur intégration. Mais dès lors qu'ils apprennent à penser autrement, ils modifient les principes qui organisent leur système de représentations sociales. Cette évolution des représentations est à l'origine de la prise de distance que l'on constate souvent avec le système de représentations de la société d'origine. Elle est aussi à l'origine des difficultés que les étudiants rencontrent bien souvent lors de leur retour au pays.

3. La dynamique des représentations : une question de rythme

Parce que l'acquisition de l'expérience individuelle est permanente et subjective, particulièrement en situation de mobilité, les représentations sociales contiennent une

dimension évolutive. L'informateur en France modifie les représentations sociales héritées de sa société d'origine au fur et à mesure qu'il apprend à interpréter son nouvel environnement. Il construit alors un nouveau système de représentations qu'il emporte avec lui lorsqu'il revient dans son pays d'origine.

Ainsi, en ce qui concerne le système éducatif français, les sujets d'enquête ont insisté sur les compétences intellectuelles qu'il exige. Pourtant, à leur retour au pays, leur discours n'incite pas toujours les autres Koweïtiens à venir poursuivre leur parcours universitaire en France. Au contraire, les difficultés qu'ils ont rencontrées les amènent à mettre en garde les autres et ce discours n'est pas sans impact sur les choix des futurs étudiants. Ils partagent alors dans leur pays d'origine une représentation de la France et de son système d'enseignement assez dissuasive, renforcée par le manque de reconnaissance professionnelle. Cette représentation peut elle aussi en partie expliquer le nombre restreint d'étudiants koweïtiens qui viennent faire leurs études en France, notamment par comparaison avec le nombre élevé d'étudiants qui poursuivent leurs études dans des pays anglophones.

Il y a donc une nouvelle interaction entre les représentations qui créent la dynamique lors de la phase de retour au pays. Les représentations à l'échelle individuelle ne sont pas indépendantes des représentations partagées à l'échelle du groupe social, et inversement. C'est pourquoi on peut affirmer que la dynamique des représentations sociales s'inscrit bien à la fois sur le plan de l'individu et sur celui du groupe auquel il appartient.

Cependant, lors de la phase de retour au pays, le problème de différence représentationnelle se pose du nouveau entre l'informateur et son groupe social de référence. Parce que la spécificité de l'expérience de la mobilité a modifié son système de représentations sociales, l'individu n'est plus en adéquation avec sa société d'origine. Par exemple, L15 porte à son retour un jugement sévère sur le Koweït :

C'est un pays très dangereux pour les éthiques et la personnalité, ce que j'ai constaté par la suite. (L15-S.28)

Qu'est-ce que tu as constaté ? (L1-S.29)

Après 8 ans d'étude en France, et lorsque tu retournes au Koweït tous mes points de vue exprimés contredisent ce qui est admis collectivement là bas. (L15-S.30)

L'étudiant entre alors dans une nouvelle étape, celle de la réintégration à son pays d'origine, qui demande encore une fois un réajustement du système de représentations de

l'individu.

3.1. Le mécanisme de résistance

Cette phase de réajustement du système de représentations sociales lors de la ré-intégration de l'individu dans la société d'origine n'est pas une étape évidente dans l'expérience de la mobilité. Au contraire, elle est compliquée pour l'individu qui vit l'incompatibilité entre ses propres représentations, construites par le biais de son expérience, et les valeurs traditionnelles de sa société d'origine. Alors qu'il était en France, l'étudiant koweïtien a appris à composer avec la réalité de son nouvel environnement. Son système interprétatif a évolué de façon à trouver une stabilité, quitte à parfois prendre de la distance vis-à-vis des valeurs traditionnelles de sa société d'origine. A son retour, cette distance est brutalement réduite et génère un certain nombre de contradictions entre les représentations sociales reconstruites de l'individu et les valeurs de la société. Les étudiants constatent l'impossibilité d'appliquer dans leur pays d'origine la grille interprétative de leur système de représentations tel qu'ils ont construit en France, à l'image de L15, qui souligne la difficulté de cette situation :

Non, par rapport à l'avis personnel, mais au Koweït en général, les opinions sont nées des coutumes ou de la religion. C'est-à-dire que la religion et les habitudes orientent l'opinion, mais lorsque tu es là-bas (en France), tu vois des choses différentes, les Français par exemple, donnent leurs jugements sur n'importe quelle pratique sociale du point de vue personnel, sans que ça soit lié à une tradition, une appartenance tribale ou une religion. D'accord, lorsque tu entends ce point de vue et que ce dernier ne se contredit pas dans le fond à la tradition ou à la religion et que tu essayes de le transposer là-bas, il y a une forte résistance. C'est très difficile de faire face à ce genre de difficulté. (L15-S.32)

L'individu met alors en place un mécanisme de défense psychologique qui lui permet d'affronter cette situation et de résister à un nouveau changement. Ce mécanisme de résistance prend différentes formes. D'abord, il peut passer par un processus de rationalisation qui peut concerner deux cibles. La première cible est l'élément contradictoire lui-même, c'est-à-dire l'information ou l'événement qui pose problème, pour en minimiser la portée ou en modifier la signification. La seconde cible est la contradiction elle-même. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'agir sur l'élément nouveau mais de minimiser la contradiction en la rendant tolérable au sein du système de représentations à l'aide d'un

argument supplémentaire. Il s'agit dans ce cas d'un schème de raisonnement qui se définit à travers quatre cognitions élémentaires : l'assimilation de la croyance ancienne, la désignation de la nouveauté, l'affirmation de la contradiction et la proposition d'un argument. Ensuite, le mécanisme de défense peut être plus brutal et passer par un processus de réfutation complète (Moliner, 2001 : 35). Il s'agit dès lors de dénier toute existence réelle à l'élément contradictoire ou de le décrédibiliser en lui opposant d'autres informations.

Cette résistance à l'évolution des représentations est perceptible dans les discours des informateurs. En effet, leurs témoignages permettent de comprendre à quelles difficultés ils ont dû faire face à leur retour au pays et quelles stratégies ils ont mis en place pour les surmonter :

Qu'est-ce que tu as constaté ? (L1-S.29)

Après 8 ans d'études en France, et lorsque tu retournes au Koweït tous mes points de vue exprimés contredisent ce qui est admis collectivement là bas. (L15-S.30)

Ça touche la morale, la religion, les traditions et les coutumes, où bien par rapport à ton avis personnel ? (L1-S.31)

Non, par rapport à l'avis personnel, mais au Koweït en général, les opinions sont nées des coutumes ou de la religion. C'est-à-dire que la religion et les habitudes orientent l'opinion, mais lorsque tu es là-bas (en France), tu vois des choses différentes, les Français par exemple, donnent leurs jugements sur n'importe quelle pratique sociale du point de vue personnel, sans que ça soit lié à une tradition, une appartenance tribale ou une religion. D'accord, lorsque tu entends ce point de vue et que ce dernier ne se contredit pas dans le fond à la tradition ou à la religion et que tu essayes de le transposer là-bas, il va y avoir une forte résistance. C'est très difficile de faire face à ce genre de difficulté. (L15-S32)

Ces témoignages montrent aussi l'une des principales distinctions entre les sociétés françaises et koweïtiennes, dont on peut estimer qu'elle est liée aux différences en ce qui concerne le système éducatif. En effet, L15 explique qu'en France, chacun est capable de porter un jugement, de développer une argumentation personnelle sur un sujet donné. Cela rejoint la représentation que les étudiants koweïtiens ont du système d'enseignement français qui, selon eux, met l'accent sur l'apprentissage de la réflexion et met l'accent sur la pensée individuelle.

Dans cet extrait, L15 définit la liberté d'expression telle qu'il a comprise à travers son

expérience en France. Mais à son retour, il doit faire face à une forme de résistance parce que la norme comportementale en vigueur dans la société française n'est pas celle du Koweït ; Sa stratégie d'adaptation consiste alors à accorder ses représentations nouvelles avec les valeurs traditionnelles de son pays, quitte à nier en lui-même l'existence de l'expression individuelle telle qu'il l'a connue en France. Il montre ainsi le poids des contraintes sociales et le danger d'être exclu du groupe d'origine en cas de divergence des représentations.

Enfin, ce témoignage est également intéressant parce que la stratégie que développe L15 pour se réintégrer dans sa société d'origine est un bon exemple de ce que l'on peut appeler la "cross-culture". Il s'agit en effet d'une stratégie qui vise à accorder deux cultures particulièrement différentes, celle de la France, culture occidentale, et celle du Koweït, culture traditionnelle. Il y a bien un véritable décalage entre les deux sociétés et celui-ci se traduit au niveau du rythme d'évolution des représentations.

3.2. Une dynamique à deux vitesses

Lorsqu'il rentre dans son pays d'origine, l'étudiant koweïtien effectue donc une nouvelle comparaison entre les deux cultures. Sa prise de position est cette fois plus autonome et vise à faire coexister dans son système de représentations les éléments propres aux deux cultures. Le problème qu'il rencontre alors est celui de la dynamique des représentations sociales elle-même, c'est-à-dire de leur rythme d'évolution. L'étudiant au Koweït voit ses représentations évoluer au rythme de sa société d'origine. Il est en parfaite adéquation avec son groupe social de référence. Cependant, lors de son expérience de mobilité, il s'adapte au rythme d'évolution de la société française, bien différent. Le choc est alors violent lorsqu'il réintègre sa société d'origine. Dans celle-ci, la dynamique naturelle des représentations sociales est une lente évolution, calquée sur le rythme des évolutions de la société. Tandis que pour l'étudiant qui revient de France, l'évolution de ces représentations a été plus rapide, grâce à la découverte d'un nouvel environnement, ce qui crée la différence et pose le problème de la réintégration de l'individu.

Ce problème se pose d'autant plus dans le cas des étudiants koweïtiens dont le séjour en France est provisoire et ne dure que le temps de leurs études. En effet, il est important de tenir compte du fait que l'étudiant koweïtien n'envisage pas de rester et de s'installer

durablement en France. Le retour au pays avec un diplôme universitaire français représente sa seule finalité. Il a donc une perception temporaire de son séjour. Il est conscient que sa situation est réversible. C'est pourquoi les stratégies d'intégration qu'il développe sont seulement adaptatives, et non assimilatives. Il ne fait que modifier de façon superficielle son identité, tout en préservant les valeurs et les principes qui l'ont construit dans sa société d'origine. Il ne s'agit que d'un moyen pour répondre à la finalité d'une situation, et non d'un changement profond dans l'individu. L'interprétation des situations qu'il rencontre dans chaque environnement prend donc une forme différente par rapport à celui qui souhaite une immigration définitive.

Au contraire, l'étudiant dans toute la réversibilité de sa situation ne cherche pas à oublier ses valeurs d'origine mais au contraire, il essaye de créer un mode de vie qui lui permettrait de vivre dans la société d'accueil tout en gardant ses propres valeurs. Il peut donc adapter certaines pratiques temporairement. Néanmoins, ce métissage culturel passe par une modification de son propre système de représentations, qui explique également le décalage vis-à-vis de sa société d'origine. Mais cette évolution de ses représentations reste limitée, par l'aspect provisoire de l'expérience. Le changement dans l'état des représentations vient alors toucher essentiellement les éléments périphériques du système de représentations, voire ses principes organisateurs, mais n'affecte pas le noyau en lui-même. Quel que soit le rythme auquel l'étudiant s'adapte à chacune des deux sociétés, le changement est dans ce cas toujours temporaire.

Les représentations sociales sont construites en fonction de la culture et de la spécificité du pays d'origine, mais aussi en fonction de l'individu et de son expérience personnelle. Selon les besoins du contexte, l'individu accorde une importance variable à certains éléments de son système représentationnel. Les étudiants koweïtiens mettent ainsi en lumière les représentations sociales qui leur permettent de donner du sens à l'environnement dans lequel ils se trouvent, grâce à la fonction interprétative des représentations. Mais en retour, au fil de la mobilité, la comparaison entre représentations et réalité fait naître des contradictions qui poussent les représentations sociales à évoluer. Avec la mobilité, l'individu prend conscience de la dimension stéréotypée de ses représentations de départ et prend une certaine distance. C'est la dynamique des représentations sociales, qui sont perpétuellement reconstruites par l'interaction entre l'individu, l'environnement et les autres avec qui il interagit.

La particularité de la situation de mobilité est que l'individu se place dans un entre-deux

social, qui lui permet de s'inclure soit dans la société d'accueil soit dans sa société d'origine, en fonction de ses propres choix identitaires. Il peut adhérer à la fois au système des représentations de son pays d'origine ou à celui de son pays d'accueil, tout en gardant une forme de stabilité. Cette capacité, matérialisée par le langage, s'explique par la nature même des représentations. En situation de mobilité, les représentations sociales de l'individu évoluent mais ne sont pas radicalement transformées. Globalement, entre les différentes phases de l'expérience, les représentations sociales des étudiants ont tendance à n'être que superficiellement modifiées. Car la situation de mobilité de l'étudiant n'est pas une situation d'intégration permanente. Au contraire, elle est provisoire dans le sens où, dès le départ, le Koweïtien sait qu'il devra rentrer dans son pays d'origine. Nous ne sommes donc pas ici dans une situation d'immigration.

Pour cette raison, la dynamique des représentations sociales est elle aussi réversible. Seuls, les éléments périphériques ont modifiés, le noyau central n'en est pas affecté, de façon à protéger l'identité de l'étudiant. L'individu peut en effet modifier la structure et les principes qui sous-tendent son système sociocognitif, pour déplacer les éléments constitutifs de la représentation du noyau vers la périphérie. Il peut également faire coexister deux versions contradictoires de l'interprétation. Le cas des étudiants koweïtiens le montre, les représentations ne changent pas de direction avec l'expérience de la mobilité, mais l'étudiant peut se les réapproprier en apportant un nouveau regard. Il redéfinit les concepts qui les structurent à la lumière de son expérience de façon à garantir la stabilité de son identité. C'est pourquoi la représentation ne doit pas être vue comme un objet unique, indépendant des autres éléments de l'organisation sociocognitive de l'individu mais bien comme une pièce élémentaire de ce puzzle représentationnel, dans laquelle toute modification entraîne d'autres changements sur les éléments voisins.

La dynamique des représentations repose sur le rôle du langage. Outil de catégorisation, il permet à l'individu et au groupe social de classer la réalité, c'est-à-dire rapporter chaque élément nouveau à un élément connu pour mettre en place l'articulation du système de pensées et de représentations. Avec l'expérience, l'étudiant crée ses propres catégories d'interprétations, des groupes organisés par lui et qui permettent de définir au besoin l'Autre, Soi ou le Nous. Grâce à l'interaction avec les autres, il met en place un processus de représentation identitaire réciproque, à travers lequel les représentations sociales se font et se défont. C'est pourquoi l'on peut parler d'identités multiples. Les

stratégies identitaires de l'individu visent à faire évoluer son champ représentationnel pour garantir sa propre stabilité identitaire. Ces stratégies cherchent à faire disparaître les contradictions. A l'image du caméléon, il s'adapte selon ses besoins aux normes et valeurs de chaque culture en toute cohérence, c'est-à-dire en protégeant le noyau central de son système de représentations.

La difficulté vient alors de l'adaptabilité de ce processus à la dynamique des représentations. Puisque les représentations ne sont pas figées, elles évoluent au même rythme que celui de la société qui les partage. En situation de mobilité, l'étudiant est dans un entre-deux social qui le place en décalage vis-à-vis du rythme de ses deux sociétés, d'accueil et d'origine. Il s'agit là d'un obstacle à l'intégration complète de l'individu, qui doit reconstruire sa place dans la société à chaque changement d'environnement social.

Conclusion

L'objet de cette recherche doctorale vise à fournir un nouvel éclairage sur la question de la dynamique des représentations sociales chez les étudiants Koweïtiens en situation de mobilité académique en France. L'étude sociolinguistique menée au cours de ce travail répond à plusieurs buts : d'abord celui de décrire le comportement linguistique du groupe interviewé, celui des étudiants koweïtiens. Leur capacité à s'approprier la langue, à l'utiliser dans leurs différents réseaux sociaux a été évaluée, de façon à mesurer leur capacité à communiquer avec les autres et à s'intégrer dans la société d'accueil. Plus encore, avec l'analyse des comportements individuels aux différentes phases de l'expérience de mobilité, ce sont toutes les stratégies identitaires des étudiants qui ont fait l'objet de notre réflexion. Au-delà de la simple question linguistique, l'étranger parvient à s'intégrer dans la société d'accueil au prix d'un apprentissage complet de sa culture. Or, nous avons justement montré que les étudiants koweïtiens, ayant participé à notre enquête, n'ont accès qu'à un apprentissage partiel de la culture française, à travers un nombre d'activités limité et des contacts difficiles avec la population française. Enfin, à partir de cette analyse de la mobilité en tant que facteur essentiel du dynamique des représentations sociales des témoins, nous avons élaboré une discussion théorique mais aussi empirique sur la question de la dynamique des représentations sociales. Le processus d'intégration des étudiants dans la société française passe par un changement dans le système représentationnel des individus. La mobilité physique entraîne nécessairement une forme de mobilité cognitive : celle des représentations sociales. Les images stéréotypées de départ sont passées au crible d'une nouvelle réalité et n'en sortent pas indemnes. A l'aide des outils conceptuels dont disposent la sociolinguistique, mais aussi l'ensemble des sciences humaines, nous avons montré que les représentations sociales évoluent de façon à s'adapter à la société d'accueil, mais sans que l'identité de l'individu n'en soit réellement affectée, validant ainsi l'hypothèse de départ.

Dans cette conclusion, le bilan de notre travail peut être établi selon trois directions : la première, rétrospective et synthétique, revient sur les principaux points de notre analyse en leur apportant un regard critique ; ensuite, il nous semble important de revenir sur les limites de notre analyse ; quant à la dernière direction, elle sera prospective, car le travail de recherche que nous avons engagé offre de nouvelles pistes à étudier.

Le premier constat qui ressort de notre étude sur la dynamique des représentations sociales est que la situation ne peut être comprise que dans sa globalité. Dans le contexte de mobilité internationale, les représentations sociales évoluent en fonction des interactions quotidiennes de l'étudiant. Car "les représentations, en tant que systèmes sociocognitifs, sont en relation d'interdépendance permanente avec les pratiques, les discours et le monde social où elles se produisent" (Valence, 2010 : 86). Ses différentes phases représentent autant d'étapes de la construction identitaire de l'individu et doivent être envisagées sous tous les angles. On rejoint ici les différentes études qui ont été réalisées sur les thèmes de représentations sociales (Moscovici 1961, Abric 1976, 1994, Doise 1986, Moliner et Jodelet 1989), et de la mobilité (Dervin 2003, 2008, Murphy-Lejeune 2003, Papatsiba 2003) pour montrer que l'apprentissage d'une nouvelle culture passe par le développement d'un réseau social suffisant, par des interactions quotidiennes nécessaires à une meilleure maîtrise de la langue du pays d'accueil. Ceci est particulièrement vrai lorsque les deux cultures sont très éloignées, comme peuvent l'être celles de la France et du Koweït. Mais cet apprentissage culturel total est parsemé de nombreux obstacles qui maintiennent l'étudiant dans son statut d'étranger, même sur le long terme. Ces problèmes sont essentiellement liés à la perception mutuelle que les étudiants ont de la société d'accueil, et que la population de ce pays a des étudiants. Ces obstacles relèvent donc du domaine des représentations sociales. Le thème de la mobilité des étudiants koweïtiens est alors un support pour une étude de la dynamique des représentations sociales.

Notre second constat est que la mobilité motive l'évolution des représentations sociales. La situation de mobilité crée un changement radical de contexte pour l'étudiant puisqu'avec l'éloignement géographique, il y a un changement d'environnement social qui modifie l'identité sociale de l'individu. Le système des représentations sociales de l'individu s'ajuste de façon à s'adapter à la nouvelle réalité qui l'entoure. Outre cette dimension spatiale, la mobilité possède également une dimension temporelle, elle aussi mo-

teur de la dynamique des représentations sociales. L'immersion dans un nouvel environnement est progressive. Les étudiants koweïtiens n'ont pas les mêmes représentations de leur pays d'accueil, de sa société, de sa langue ou de son système éducatif dans les premières semaines qui suivent leur arrivée ou lorsqu'ils s'apprêtent à rentrer dans leur pays d'origine, après avoir passé de longues années en France.

Durant cet espace de temps qui caractérise la mobilité, s'effectue un véritable processus d'intégration, qui passe par une modification des représentations sociales. Celui-ci s'inscrit dans le temps et son rythme évolue en fonction de l'individu lui-même, grâce à plusieurs vecteurs. D'abord, les activités pratiquées par l'étudiant jouent un rôle considérable. Plus elles sont nombreuses, plus elles placent l'individu au sein d'un réseau social riche et varié, favorisant ainsi l'apprentissage rapide de la culture française. Néanmoins, ces activités sont à l'initiative de l'étudiant qui effectue ses choix en fonction du contexte dans lequel il se trouve, mais aussi et surtout, en fonction de ce qu'il estime être important et nécessaire pour lui. Cela signifie que ce sont ses propres représentations qui limitent ce choix. Chez les témoins, on constate ainsi que les activités sont peu variées, entre les cours à l'université, les moments passés dans une éventuelle famille d'accueil, et les rencontres avec les autres Koweïtiens dans les cafés français, à l'image de la "*dywaniyyah*" de leur pays d'origine. Le premier moteur de l'évolution des représentations sociales reste donc bien limité. Ensuite, sur la durée de la mobilité, le processus d'intégration est accéléré grâce à la capacité de l'étudiant à communiquer avec les membres de sa société d'accueil, c'est-à-dire sa capacité à maîtriser le discours et l'ensemble des comportements à visée communicative. Là encore, le résultat est limité pour les témoins en France, puisque le plupart d'entre eux se plaint des difficultés qu'ils ont eu à entrer en contact avec des Français. De même, à leur arrivée, ils ont constaté que leur niveau de langue était insuffisant pour répondre aux attentes de la société d'accueil, que ce soit dans le cadre des études ou bien dans le cadre privé. Or, le processus d'intégration s'effectue dans le cadre de ce type d'interactions avec le nouvel environnement, en les multipliant au quotidien. On constate alors de vraies difficultés d'intégration à la société française pour ces témoins, difficultés qui renvoient à celles rencontrées par les populations d'origine arabo-musulmane en France, qui font encore souvent l'objet de discriminations. Celles-ci ne sont pas propres aux Koweïtiens, mais elles les touchent d'autant plus durement que les étudiants ne sont pas préparés à leur nouveau statut

d'étranger au moment où ils arrivent en France. Ils ne connaissent de l'étranger que la représentation qu'ils s'en font eux-mêmes et à laquelle ils tentent de se conformer.

Un troisième constat découle du précédent, celui qu'une étude sur les représentations sociales renvoie nécessairement à une série d'enjeux plus larges : des enjeux culturels, identitaires et linguistiques. Elle ne peut donc s'effectuer sans le recours aux outils conceptuels comme les notions de culture (voir chapitre 3 : 98) et d'acculturation (voir chapitre 3 :123), qui sont au cœur de l'émergence des représentations sociales ; mais aussi les notions de socialisation (voir chapitre 3 : 118) et d'identité sociale (voir chapitre 3 :114), parce que la dynamique des représentations sociales (voir chapitre ' :164) s'apparente à une reconstruction identitaire ; ou encore, les concepts de communication (voir chapitre 3 :133) et de bilinguisme (voir chapitre 2 : 84-85), car le langage est le lieu où naissent et grandissent les représentations sociales.

Finalement, nous constatons que la mobilité académique avec l'intention de retourner au pays d'origine constitue un sujet d'études spécifique, bien différent de la question de l'immigration. Du point de vue des représentations sociales, la dynamique n'est pas la même car la finalité de l'intégration est autre. Si l'immigration vise à une intégration complète et définitive dans la société d'accueil, la mobilité est au contraire une expérience provisoire qui suppose la réversibilité de la situation et l'intégration dans la société d'origine, au retour de l'étudiant. La dynamique des représentations sociales tient alors compte de la dimension provisoire de la situation. Dès son arrivée, l'individu adapte son système représentationnel au nouveau contexte mais en préservant sa réversibilité. La structure des représentations n'est donc pas modifiée en profondeur : le noyau central de la représentation n'est pas affecté, seuls le sont les éléments périphériques.

La dynamique globale montre une tendance à la conservation des éléments principaux constituant les représentations sociales. Au cours du séjour, l'effort fourni par l'étudiant dans ses interactions quotidiennes pour communiquer est limité. Il correspond à l'idée que l'étudiant se fait de son intégration, dans une perception des choses marquée par son identité et sa culture d'origine. Les choix qu'il effectue lors de son apprentissage sont donc dictés par sa propre représentation de son expérience dans la société française. Ils correspondent à un compromis individuel, entre la préservation de l'identité et de la culture d'origine et la perception par l'étudiant des éléments nécessaires à son intégration en France. Par le fait, le système des représentations sociales de l'individu ne fait

que s'ajuster à la réalité, sans transformation de sa structure en profondeur. Les stéréotypes et les représentations théoriques changent de nature pour devenir des représentations pratiques, éprouvées au quotidien, mais leur contenu n'évolue que très peu. Pour simplifier, on pourrait affirmer que la dynamique affecte ici la "forme" des représentations, et non le "fond".

Ce faisant, le témoin parvient à préserver son identité d'origine. En effet, les stratégies identitaires des témoins visent à la fois à accomplir le processus d'intégration et à maintenir leur identité culturelle hors de l'influence de la société d'accueil. C'est pourquoi, ils se situent dans un entre-deux culturel, ce qui est caractéristique de la situation d'un étranger dans un pays d'accueil. L'évolution sociocognitive de l'étudiant s'effectue de façon limitée alors que l'individu se construit dans son pays d'accueil une nouvelle identité sociale qui coexiste avec son identité réelle. Notre étude montre ainsi que les représentations changent de nature mais que la direction dans laquelle elles s'affirment est souvent la même que celle de la représentation de départ. C'est la raison pour laquelle les étudiants sont capables de se réadapter à leur société d'origine à leur retour.

L'ensemble de ces constats a permis de développer un nouveau regard sur la question des représentations sociales, à travers l'analyse de la mobilité. Mais cette étude possède, certes des avantages, mais quelques inévitables limites. Dans le cadre de notre travail de thèse, l'étude de terrain est de type exploratoire et qualitative, c'est-à-dire que les entretiens ont été réalisés de façon à explorer le discours des étudiants autour de quatre thèmes centralisateurs : la France, la société française, la langue et le système éducatif. Une grande liberté a donc été laissée à chaque personne lors des rencontres, de sorte que chacun a pu faire évoluer ses propres représentations sociales par le langage, à la lumière des réflexions engagées grâce à l'interaction entre les deux locuteurs d'un même village et appartenant à une même société. Pourtant, malgré une volonté d'objectivité maximale, la dimension exploratoire de notre étude de terrain s'accompagne d'une inévitable part de subjectivité. En tant qu'intervieweur ayant vécu la même expérience, les réactions lors des entretiens libres ont été parfois spontanées, orientant ainsi le discours de l'interviewé. L'intervieweur est ainsi à la fois observateur et acteur du discours, et c'est là l'une des premières limites à ce travail.

De même, l'étude de terrain est qualitative, ce qui signifie que la qualité des entretiens a été privilégiée au détriment de leur quantité. Chaque rencontre a été l'occasion d'approfondir la réflexion avec le locuteur. Néanmoins, le nombre des étudiants interro-

gés reste assez faible. Les volontaires correspondant aux critères recherchés n'étaient que bien peu nombreux à accepter la rencontre. De plus, l'on peut regretter également l'absence des femmes dans notre groupe d'étudiants, car leur discours aurait pu apporter un autre éclairage, plus riche sur notre sujet. Là encore, nous nous sommes heurtés au mur des représentations sociales qui a poussé les femmes à décliner notre invitation. Du point de vue méthodologique, un plus grand nombre de personnes interrogées, dans une démarche à la fois qualitative et quantitative, aurait pu nous permettre d'affiner notre réflexion en la basant sur un véritable outil statistique, pour effectuer des conclusions supplémentaires.

Les autres limites de ce travail sont d'ordre analytique. Bien que notre démarche se soit inscrite dans une volonté d'interdisciplinarité, les données que nous avons construites sont riches d'informations et peuvent être étudiées selon une grande variété de perspectives et de paradigmes scientifiques : anthropologiques, identitaires, psychosociaux, etc. Elargir plus encore notre angle de recherche en utilisant l'ensemble de ces outils scientifiques disponibles pourrait apporter de nouveaux éléments quant à la nature et à l'évolution des représentations sociales. Si notre recherche a permis d'obtenir quelques conclusions intéressantes, elle a parallèlement soulevé de nouvelles interrogations qui pourraient faire l'objet de recherches futures. Par exemple, la comparaison entre les représentations sociales des témoins et celles d'étudiants en provenance d'autres pays du monde arabe pourrait nous renseigner autrement sur les conséquences sociocognitives de la mobilité. De même, ce travail de recherche peut être mis en rapport avec l'ensemble des travaux comme par exemple (Paivandi 1991, Dervin 2008 et Murphy-Lejeune 2003), déjà existants sur la question de l'immigration et sur le processus d'intégration des immigrés en terre étrangère. Un rapprochement de ce type pourrait permettre de mieux comprendre la spécificité de la situation de mobilité dans sa dimension provisoire. Notre méthode d'analyse de contenu thématique nous semble pertinente et nous a permis d'extraire des résultats forts intéressants de notre corpus. La question qui surgit, au terme de cette recherche doctorale, est de savoir si, dans le cadre d'une recherche future, nous réviserions toutes les données recueillies et retranscrites en adoptant une autre méthode d'analyse, à savoir l'analyse de discours.

De surcroît, pour les étudiants koweïtiens interrogés, les entretiens ont également été l'occasion de réaliser un bilan personnel de leur expérience de la mobilité en France. Celui-ci est globalement positif. Chacun d'entre eux considère que l'expérience

de la mobilité a été très bénéfique et enrichissante. Du point de vue individuel, les étudiants interrogés ont répondu à leurs attentes de découverte culturelle et d'apprentissage. Leur maîtrise du français et leur capacité à communiquer se sont largement améliorées, malgré des difficultés parfois plus marquées pour certains d'entre eux. Pourtant, de leur point de vue, l'expérience est loin d'avoir atteint sa finalité première. En effet, l'objectif de départ pour ce groupe d'individus était avant tout de répondre à un besoin professionnel. La plupart d'entre eux sont partis en France dans l'attente d'une amélioration de leur position sociale, à leur retour au Koweït.

Or, ces attentes n'ont pas été comblées, puisque leurs choix professionnels en lien avec la France sont très limités au Koweït. Les étudiants regrettent que les entreprises ne fassent pas plus souvent appel à des Koweïtiens francophones et n'ont pour quasiment seule source d'emploi que l'enseignement du français. Il devient alors compliqué pour eux de pratiquer le français au quotidien au Koweït, alors qu'ils ont fourni tant d'efforts pour en acquérir la maîtrise. La frustration des étudiants est perceptible, mais elle est également accentuée par l'indifférence des administrations quant à leur situation. Le manque d'informations ou de préparation à l'expérience de la mobilité alimente au Koweït une image négative de l'investissement dans des études universitaires en France. Une fois rentrés chez eux, les étudiants qui ont séjourné en France ont tendance à déconseiller l'expérience aux plus jeunes et les incitent à choisir de continuer leurs études dans des pays francophones.

Les éclairages apportés dans notre thèse sur le rapport des témoins à la France pourraient alors être le support de nouveaux projets visant à faciliter les échanges entre étudiants des deux pays. Car la réussite ou l'échec de la mobilité est conditionné par les dispositifs spécifiques mis en place pour l'accueil et l'intégration des étudiants koweïtiens, voire de l'ensemble de ceux des pays du Golfe. Ainsi, une étude visant à identifier et rassembler les stéréotypes et les représentations préconstruites perceptibles dans les discours des étudiants pourrait permettre de construire un programme d'accueil linguistique et culturel, adapté à leur situation, visant notamment à développer les compétences académiques qui leur font cruellement défaut. Les étudiants pourraient également être mieux guidés dans leur parcours personnel, notamment en ce qui concerne ses activités quotidiennes. Le caractère réversible de la situation de mobilité entraîne chez l'étudiant un manque d'investissement dans son environnement d'accueil. Puisqu'il sait qu'il retournera au Koweït, il ne s'implique que de façon limitée dans sa société d'ac-

cueil. La connaissance de ce phénomène pourrait permettre, au contraire, d'aider les étudiants en France à trouver la motivation nécessaire pour une plus grande implication dans leur quotidien. Pour ce faire, l'étudiant devra également être mieux préparé avant son départ, pour limiter la brutalité du choc culturel. L'apprentissage du français doit s'accompagner d'une découverte préalable de la vie sociale et culturelle en France. De même, il doit être mieux informé sur la finalité réelle de la mobilité pour ne pas surévaluer le profit professionnel qu'il espère en retirer. Il doit connaître ses perspectives professionnelles avant son départ. C'est au prix de l'ensemble de ces mesures que peuvent être améliorées les conditions de la mobilité des étudiants koweïtiens en France et leur capacité à s'intégrer.

Il y a donc un véritable travail de coopération universitaire qui pourrait être développé entre les états français et koweïtien. Si la France souhaite attirer plus de chercheurs en provenance du Koweït, ou des autres pays du Golfe, dans ses universités, elle doit développer une stratégie plus adaptée pour faire venir les étudiants dans les meilleures conditions possibles. L'image positive dont elle bénéficie au Koweït pourrait en être le moteur, à condition que les opportunités d'effectuer des études en France soient plus nombreuses et que l'encadrement des étudiants soit plus adapté au cas des pays du Golfe. Cette initiative doit en effet tenir compte du réflexe de préservation de leur identité que les étudiants en situation de mobilité ressentent. Accueillir des étudiants en phase d'apprentissage de la culture française dans un épanouissement identitaire complet relève alors d'un véritable défi pour la France et le Koweït. Mais ce défi s'inscrit dans l'héritage des valeurs inscrites dans la déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité linguistique et culturelle, qui veut que : "toute personne a le droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle".

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M.** (1991) : « Langue et identité culturelle », *Enfance*, 44/4, p. 305-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.** (1999) : *L'Education Interculturelle*, PUF : Que sais-je ?, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.** (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L.** (1999) : *Diagonales de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris.
- ABDEL-FATTAH F.** (2006) : *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement française de la culture en Jordanie*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.
- ABOU S.** (1995) : *L'identité culturelle*, Paris : Anthropos.
- ABRIC J.-C.** (1976) : *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence.
- ABRIC J.-C.** (1987) : *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset/Fribourg : DelVal, 1987.
- ABRIC J.-C.** (1994) : « Les représentations sociales : aspects théoriques ». In : ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, p. 11-35.
- ABRIC J.-C.** (1997) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ABRIC J.-C.** (2003) : « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale ». In : ABRIC J.-C. (éd.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*.
- ABU-HAKIMA A. M.** (1981) : *Tarikh al Kuwait*, Koweït : Imprimerie du gouvernement.
- ADELUNG J. C.** (1782) : *Essai sur l'histoire de la culture de l'espèce humaine*.
- ABDULREDHA A.** (2012) : *Le français instrumental au Koweït*, Thèse de Doctorat, Université Montpellier III.
- AL-AJMI M.** (2009) : *La participation politique au Koweït*, Koweït : Al-Dar Al-Alamiyah.

- AL-SHIHRI F.** (2001) : *Production et Perception des Voyelles Orales du Français Langue Etrangère par les Apprenants Saoudiens « Problème d'assimilation »*, Thèse de Doctorat, Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- ALIA A. et KLEIN O.**, (2013) : *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris : Dunod.
- ALPE Y., LAMBERT J.-R., BEITONE A., DOLLO C. et PARAYRE S.** (2007) : *Lexique de sociologie*, Paris : Dalloz.
- BACHELARD G.** (1938) : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vin.
- BARBUSSE B. et GLAYMANN D.** (2004) : *Introduction à la sociologie*, Vanves : Foucher.
- BASTIDE R.** (1998) : *Anthropologie appliquée*, Paris : Stock.
- BASTIDE R.** (2006) : « Acculturation », *Encyclopédia Universalis*.
- BATESON G. et RUESCH J.** (1951) : *Communication : The Social Matrix of Psychiatry*, New York : Norton, 1951 (*Communication et Société*, Paris : Seuil, 1988).
- BAUTIER E.** (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°137.
- BEACCO J.-C.** (2001) : Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage des langues. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, *Le français dans le monde*, numéro spécial.
- BECKER G.** (1964) : *Human capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special reference to Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- BELKAÏD N.** (2000) : *Processus d'interculturalisation et structuration identitaire : catégorisation, formation des catégories et structure des appartenances. Le cas des migrants marocains en France*, Thèse de Doctorat, Université Toulouse le Mirail.
- BERGER P. et LUCKMANN T.** (1966) : *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin.
- BERMAN A.** (1984) : *Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris : Gallimard.
- BERRY J.-W.** (1980) : Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed) *Acculturation : Theory, models and findings* (pp. 9-25) Boulder : Westview.

- BERRY J.-W.** (1967) : Independence and conformity in subsistence-level societies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 7.
- BERRY J.-W.** (1969) : On cross-cultural comparability, *International journal of Psychology*, 4.
- BERRY J.-W. et SAM D.-L.** (1997) : « Acculturation and adaptation ». In : BERRY J.-W., SEGALLET M.-H., KAGITCIBASI C. (éd.), *Handbook of Cross-cultural Psychology, vol. 3 : Social behaviour and Applications*, Boston : Allyn et Bacon, p. 291-326.
- BERTAUX D.** (1996) : *Le Récit de vie*, Paris : Armand Colin, 1996.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et JEANJEAN C.** (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris : Inalfr, Didier Erudition.
- BLANCHET A. et GOTTMAN A.** (1992) : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Armand Colin.
- BLANCHET P.** (2005) : *L'approche interculturelle et didactique du FLE*, Université Rennes 2 Haute-Bretagne.
- BLOM J.-P. et GUMPERZ J.-J.** (1971) : « Social Meaning in Linguistic Structures : Code Switching in Northern Norway ». In : GUMPERZ J. et HYMES D. (éd.), *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOMFIELD L.** (1970) : *Le langage*, Paris : Payot (trad. de l'américain par Janick Gazio, préf. de Frédéric François).
- BONARDI C. et ROUSSIAU N.** (2000) : « Engagement et transformation des représentations sociales : les apports du modèle bi-dimensionnel ». In : BEAUVOIS J.-L., JOULE R.-V. et MONTEIL J.-M. (éd.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BORGOGNO V. et VOLLENWEIDER-ANDRESEN L.** (1998) : Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir, *Migrations Études*, n°79.
- BOUDON R.** (1995) : *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris : Fayard.

- BOUDON R. et BOURRICAUD F.** (2002) : *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF.
- BOURDIEU P.** (1980) : « Le capital social, notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30.
- BOURDIEU P. et PASSERON J-C.** (1970) : *La reproduction*, Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIN A.** (2004) : « L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée ». In : ALLEMAND S., ASCHER F., LEVY J., *Les sens du mouvement, Modernité et mobilité dans les sociétés urbaines contemporaines*, Paris : Belin.
- BOYER H.** (1996) : *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne/Paris : Delachaux.
- BOYER H.** (2003) : *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan.
- BRASSEUR P.** (2005) : « Enquêteur et enquêtés, l'enquête dialectologique en Normandie ». In : HORIOT B., SCHAFROTH E., SIMONI-AUREMBOU M.-R. (éd.), *Mélanges offerts au professeur Lothar Wolf*, Lyon : CEL, Hors-Série, n°2.
- BROMBERG M. et TROGNON A.** (2005) : « Le contrat de communication ». In : DUBOIS (N.), *Psychologie sociale de la cognition*, Paris : Dunod.
- BUDKE A.** (2008) : *Contacts culturels et identités ethniques des étudiants Erasmus en Allemagne, échanges et mobilités académiques, quel bilan ?*, Paris : L'Harmattan.
- BURRELL R.-M.** (1982) : « Alkuwayt », *Encyclopédie de l'Islam*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- CALVET J.-L.** (1993) : *La sociolinguistique*, Paris : PUF.
- CALVET J.-L.** (1998) : « Insécurité linguistique et représentations. Approche historique ». In : CALVET L.-J. et MOREAU M.-L. (éd.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistiques et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Didier Erudition (Coll. Langues et développement).
- CALVET J.-L.** (1999) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.
- CAMILLERI C.** (1998) : « Les stratégies, ou mille et une manières de s'adapter ». In : RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.), *L'identité*, Auxerre : Ed. Sciences Humaines.

- CAMILLERI C. et al.** (1990) : *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.
- CAMILLERI C. et VINSONNEAU G.** (1996) : *Psychologie et culture, concepts et méthodes*, Paris : Armand Colin.
- CANUT C.** (1998) : « Activité épilinguistique et insécurité linguistique ». In : Calvet M.-L. et MOREAU (éd.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Didier (Coll. Langue et développement), p. 39-48.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D.** (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CEFAÏ D.** (2003) : *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
- Centre de Recherche et d'Etude Koweïtienne** (1995) : *Le Koweït et le développement sociale*, Koweït : Ministère de la Planification.
- CHISS J.-L., BEACCO J.-C., CICUREL F. et DANIEL V.** (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- CODOL J.-P.** (1997) : *Semblables et différents, Recherche sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Provence.
- COHEN D.** (2002) : « Langues chamito-sémitiques », *Encyclopædia Universalis*.
- COHEN M.** (1912) : *Le parler arabe des juifs d'Alger*, Paris : H Champion éditeur.
- COHEN M.** (1924) : *Les langues du monde*, Paris : H. Champion éditeur.
- COULON A. et PAIVANDI S.** (2003) : *Les étudiants étrangers en France, rapport pour l'observatoire de la vie étudiante*, Université Paris 8.
- COULON A.** (1993) : *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : PUF (Coll. L'éducateur).
- CUCHE D.** (1996) : *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- DE CARLO M.**, (1998) : *L'interculturel*, CLE international, Millau, France.
- DE GAULEJAC V. et TABOADA LEONETTI I.** (1994) : *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer.

- DE ROSA A.-M.** (1994) : From theory to metatheory in social representations : The lines of argument of atheoretical methodological debate, *Social Science Information*, 33, 3, p. 273-304.
- DERVIN F.** (2008) : *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Presse universitaires de l'université de Turku.
- DERVIN F. et BYRAM M.** (2008) : *Echanges et mobilités académiques, quel bilan ?*, Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, F.** (2002) : "Urgence : davantage d'interculturel dans la formation des enseignants de langues", *Lingua LMS5*, pp. 60-63.
- DERVIN, F.** (2003) : Rencontres interculturelles en mobilité universitaire : propositions de méthodes d'évaluation ex post facto de l'acquisition de la compétence interculturelle. Université de Rouen.
- DIAMBOMBA M.** (1989) : *Développement des ressources humaines en Afrique : Politiques vis-à-vis des études à l'étranger dans les pays africains et dans les pays donateurs*, Ottawa : Centre de recherches pour le développement international (Coll. Rapport manuscrit du CRDI), 59 p.
- DIDEROT D.** (1751) : *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*, Paris : Droz (commenté par P. -H. Meyer, Genève : Droz, 1965).
- DIMINESCU D.** (2003) : *Visibles mais peu nombreux*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- DOISE W.** (1990) : « Les représentations sociales ». In : GHIGLIONE R., BONNET C., RICHARD J.-F. (éd.), *Traité de psychologie cognitive 3 : Cognition, représentation, communication*, Paris : Dunod, p. 111-174.
- DOISE W. et PALMONARI A.** (1986) : *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- DOISE, W.** (1982) : *L'explication en psychologie sociale. Sociologies*. Paris, Presses universitaires de France.
- DUBOIS N.** (2005) : *Psychologie sociale de la cognition*. Paris : Dunod.
- DUBOIS N.** (2007) : « Approches sociocognitives ». In : TROGNON A. et BROMBERG M., *Psychologie sociale et ressources humaines*, Paris : PUF.

- DUMONT L.** (1986) : L'individu et les cultures, *Communication*, n°43.
- DUPRIEZ P.** (2000) : « Le management interculturel : entre stratégies globales et spécificités locales ». In : DUPRIEZ P. et SIMONS S. (éd.), *La résistance culturelle*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 104-127.
- DURKHEIM E.** (1898a) : *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris : Payot (Coll. Petite Bibliothèque Payot).
- DURKHEIM E.** (1898b) : Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, 6 (reproduced in 1924a. Tr. 1953b), p. 273-302.
- DURKHEIM E.** (1989 [1922]) *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- EDMOND M.** (1992) : *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*, Paris : Dunod.
- EL-JARDAWI A.** (1984) : *L'immigration et l'isolement sociale dans la société koweïtienne*, Kuweït : El-Robeyan.
- ELIAS N.** (1965) : *La logique de l'exclusion*, Paris : Fayard (trad. 1997, Coll. Agora).
- ELIAS N.** (2001) : *La société des individus*, Paris : Fayard.
- EMBARKI M.** (1996) : *Le discours spontané en arabe marocain : mise en évidence de stratégies discursives individuelles dans l'interaction*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- EMBARKI M.** (2008a) : Méthode et débats les dialectes modernes : états et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique, *Arabica*, n°55, p. 583-604.
- EMBARKI M.** (2008b) : L'évolution du phonétisme arabe et la résistance coarticulatoire, *JEP Avignon*.
- FERGUSON C.** (1959) : Diglossia, *WORD*, New-York, n° 15, p. 325-340.
- FISCHER W.** (1982) : Das altarabsiche in islmische Überlieferung. In : W. FISCHER (1982) cit » par Owens 2006.
- FLAHAULT F.** (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris : Le Seuil.
- FLAMENT C.** (1989) : « Structure et dynamique des représentations sociales ». In : JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 204-219.

- FLAMENT C.** (1994) : « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». In : ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, p. 37-57.
- FLEISCH H.** (1964) : Arabe classique et arabes dialectale, *Travaux et jours*, Beyrouth, n° 12.
- FREMONT A., CHEVALIER J., HERIN R. et RENARD J.** (1984) : *Géographie sociale*, Paris : Masson.
- GAILLARD A.-M. et GAILLARD J.** (1999) : *Les enjeux des migrations scientifiques internationales : de la quête du savoir à la circulation des compétences*. Paris : L'Harmattan, 233 p.
- GAJO L.** (1997) : Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Elèves et enseignant face à l'apprentissage de la langue, *Tranel*, n°27, Neuchâtel : Institut de linguistique.
- GARFINKEL H.** (1967) : *Recherche en ethnométhodologie*, Paris : PUF.
- GAULEJAC V.** (2002) : « L'identité ». In : BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (éd.), *Vocabulaire de psychologie*, Paris : Erès.
- GEERTZ C.** (1986) : *Savoir local savoir global, les lieux de savoir*, Paris : PUF.
- GHIGLIONE R. et TROGNON A.** (1993) : *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- GHIGLIONE R., BROMBERG M. et DORNA A.** (1986) : « Parole et persuasion : les enjeux sociaux ». In : GHIGLIONE R. (éd.), *L'homme communiquant*, Paris : Armand Colin.
- GOLD R.** (2003) : « Jeux de rôle sur le terrain ». In : CEFAÏ D., *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
- GREENBERG J. H.** (1952) : The Afro-asiatic (Hamito-Semitic) present. *Journal of American Oriental Society*, 72.
- GRESLE F. et al.** (1994) : *Dictionnaire des sciences humaines. Anthropologie/sociologie*. Paris : Nathan.

- GROSJEAN F.** (1984) : Le bilinguisme : vivre avec deux langues, *Tranel*, n°7, Neuchâtel : Institut de linguistique (traduction de F. Grosjean, 1982, *Life with two languages*, London : Harvard University Press).
- GUIMELLI C.** (1989) : « Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature ». In : BEAUVOIS J.-L., JOULE R.-V. et MONTEIL J.-M. (éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, tome 2, Fribourg : Deval.
- GUIMOND S.** (2010) : *Psychologie sociale, perspective multiculturelle*, Belgique : Mardaga.
- GUMPERZ J.** (1982a): *Discourse Strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ J.** (1972) : *Ethnographie de la communication, approche interactionnelle des conduites langagières*, Paris, Minuit.
- GUMPERZ J. HYMES D.** (1972): *Directions in Sociolinguistics : Ethnography of Communications*. Holt McDougal.
- GUMPERZ J.** (1982b): *Language and Social Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ J.** (1989) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interculturelle*, Paris : Editions de Minuit.
- HAAS V.** (2006) : *Les savoirs du quotidien*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- HABERMAS J.** (1987) : *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris : PUF.
- HAJJI A.** (2012) : *Etude sociolinguistique et diactologique des parlars urbain et bédouin au sein du réseau social de la « Diwaniyya »*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.
- HARWOOD J., HOWARD G., RICHARD Y. B.** (1994): The genesis of vitality theory: Historical patterns and discorsal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language* 108. 167-206.
- HAYWARD R.** (2004). L'afroasiatique, *Les langues Africaines*, KARTHALA, p. 91-120.
- HERDER G.** (1964) : *Une autre philosophie de l'histoire*, Paris : Aubier Montaigne (1^{re} éd. en allemand 1774).

- HOFSTED G.** (1983a) : « Dimension of national cultures in fifty countries and three regions ». In : DEREGOWSKI J., DZIURAWIEC S. et ANNIS R.-C. (éd.), *Expiscations in cross-cultural psychology*, Lisse : Swets et Zeitlinger, p. 335-355.
- HOFSTED G.** (1983b) : The Cultural relativity organizationed practises and theories, *Journal of International Business Studies*, vol. 14-Iss. 2.
- HERSKOVITS M.** (1950) : *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris : Maspero (Coll. Petite collection Maspero), 331 p.
- HUREWITZ J.-C.** (1956) : *Diplomacy in the Near and Middle East*, New York : Princeton N.J., D. Van Nostrana.
- HYMES D.** (1964) : The ethnographie of communication, *American Anthropologist*, n°66/2.
- INGHAM B.** (1982) : *North-east Arabian dialects*, London and Boston : Kegan Paul international.
- ISHOW H.** (1989) : *Le Koweït*, Paris : L'Harmattan.
- JAMES W.** (1892) : *The principles of Psychology*.
- JODELET D.** (1984) : « Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie ». In : MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- JODELET D.** (1989) : « Représentations sociales : une domaine en expansion ». In : JODELET D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JODELET D.** (2003) : Aperçu sur les méthodologies qualitatives. In : MOSCOVICI S. (2003) dir. : *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF.
- JOVCHELOVITCH S.** (2006) : « Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyance et représentations ». In : HAAS V. (éd.), *Les savoirs du quotidien*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- KARDINER A.** (1969) : *L'individu dans la société*, Paris : Gallimard (1^{re} éd. en anglais 1939).
- KAUFMANN V.** (2004) : « La mobilité comme capital ». In : MANTULET B. et KAUFMANN V., *Mobilité, fluidité... liberté ?*, Bruxelles : Publications des facultés universitaires Saint-Louis (Travaux et Recherches).

- KAZ'AL H. et AL-CHEIKH K.** (1962) : *Tarikh al-Kuwait al-siyasi*, Beyrouth : imprimerie Dar al-kutub.
- KERBRAT-ORECCHIONI C.** (1990) : *Les interactions verbales*, tome 1, Paris : Armand Colin.
- KIM S.-M.** (2000) : *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France : rapport au savoir et positionnement social dans les sociétés asiatiques (Corée du Sud, Japon et Taiwan)*, Thèse de Doctorat, Université Paris 8.
- KING R. et RUIZ-GELICES E.** (2003) : International Student Migration and the European 'Year Abroad' : Effects on European Identity and Subsequent Migration Behaviour, *International Journal of Population Geography*.
- KRACKE W.** (1987) : Encounter with Other Cultures : Psychological and Epistemological Aspects, *Ethos*, 15, I : 58-81.
- KROEBER A.-L. et KLUCKHOHN C.** (1952), *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge : Peabody Museum of Archeology and Ethnology.
- LABOV W.** (1966) : *The social stratification of English in New York City*, Washington DC : Center for Applied Linguistics.
- LABOV W.** (1976) : *Sociolinguistique*, Paris : Editions de Minuit.
- LAHOUD-TATAR C.** (2011) : *Islam et politique au Koweït*, Paris : PUF.
- LARCHER P.** (2001) : Le parler des arabes de Cyrénaïque vu par un voyageur de XIII^e siècle, *Arabica*, tome XLVIII, 3, p. 368-382.
- LATRECHE A.** (1999) : *La migration internationale des étudiants : le cas des étudiants maghrébins en France*, Thèse de Doctorat, Université Paris 1.
- LATRECHE A.** (2001) : Les migrations étudiantes de par le monde, *Hommes et Migrations*, n°1233. p. 13-27.
- LE BRETON E.** (2005) : *Bouger pour s'en sortir, mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris : Armand Colin.
- LE PAGE R. et TABOURET-KELLER A.** (1985) : *Acts of identity : Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.

- LECOMTE G.** (1960) : L'arabe tel qu'on parle, *Les langues modernes*, nov.-déc., p. 452-462.
- LEE E.** (1966) : A Theory of Migration. *Demography*, vol. 3, n°1. p. 47-57.
- LEIMDORFER F.** (2010) : *Les sociologues et le langage*, Paris : Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- LEVI-STRAUSS C.** (1975) : « L'identité », séminaire interdisciplinaire dirigé par C. Lévi-Strauss au Collège de France (1967), Paris : Grasset.
- LEVI-STRAUSS L.** (1955) : *Tristes tropiques*, Paris : Plon.
- LEVINE D.** (1977) : Simmel at a distance : On the history and Systematics of the Sociology of the stranger', *Sociological Focus*, 10, 1.
- LEVINSON S.-C.** (2003) : « Contextualizing « contextualization cues » ». In : EERDMANS S.-L, PREVIGNANO C.-L. et THIBAUT P. -J. (éd.), *Language and interaction : Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- LEVY J.** (1999) : *Le tournant géographique*, Paris : Belin.
- LEVY J. et LUSSAULT M.** (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.
- LINDENFELD J.** (1978) : L'ethnographie de la communication a t-elle un sens pour les linguistes ?, *Langage et société*, 6.
- LINDENFELD J.** (1984) : Places marchandes et évolution urbaine, *Revue du Monde Alpin et Rhodanien*, numéro spéciale sur l'ethnologie urbaine.
- LINTON R.** (1945) : le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod. (trad français 1959)
- LIPIANSKY E.-M.** (1983) : Le récit de vie ou la culture vivante, *LFDM*, n°181.
- LIPIANSKY E.-M.** (1993) : L'identité dans la communication, *Communication et Langages*, vol. 97, p. 31-37.
- LIPIANSKY E.-M.** (1998) : « Comment se forme l'identité des groupes ». In : RUANO-BARBELAN J.-C. (dir.), *L'identité*, Auxerre : Ed. Sciences humaines.

- LIPPMANN W.** (1946) : *Public opinion*, New York : Pelican Books.
- LÜDI G. et PY B.** (1986) : *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.
- LUZZATI D.** (2004) : Le fenêtrage syntaxique : une méthode d'analyse et d'évaluation de l'oral spontané, *MIDL*, Paris.
- MACKEY W.-F.** (1976) : *Bilinguisme et contacts de langues*, Paris : Ed. Klincksieck.
- MACNAMARA J.** (1967) : The bilingual's Linguistic Performance : a psychological overview, *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, n°2.
- MAFFESSOLI, M.** (2002) : "Perspectives tribales ou le changement de paradigme social", in Michaud, Y. (dir), *La société et les relations sociales*, UTLS, Poches Odile Jacob, pp. 88-98.
- MALHERBE M.** (2010) : *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Seghers.
- MALINOWSKI B.** (1968) : *Une théorie scientifique de la culture*, Paris : Masperso (1^{re} éd. en anglais 1944).
- MANNONI P.** (1998) : *Les représentations sociales*, Paris : PUF (Coll. Que sais-je ?).
- MARCAIS W.** (1960) : Comment l'Afrique du nord a été arabisée, *Articles et conférences*, pp. 170-192, Paris : Adrien-Maisonneuve, p. 170-192
- MARTINIELLO M. ET SIMON P.** (2005) : Les enjeux de la catégorisation : rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vo. 21, n°2.
- MATTHEY M.** (1997) : *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : AELPL.
- MAZZAROL T., GEOFFREY N. et SOUTAR** (2002) : Push-Pull Factors influencing international student destination choice, *The international Journal of Educational Management*, vol. 16, n°2, p. 82-90.
- MEILLET A. et COHEN M.** (1981) dir. : *Les langues du monde : avec un atlas des langues du monde de 24 cartes (en 26 feuilles), par un groupe de linguistes*, Edition Slatkine.
- MENDRAS H.** (1959) : *Sociologie de la campagne française*, Paris : PUF.

- MERLE A. et SZTANKE M.** (2006) : *Etudiants chinois. Qui sont les élites de demain ?*, Paris : Autrement.
- Ministère de l'Éducation Nationale** (1998) : *Évolution quantitative de l'éducation dans l'État du Koweït*, Koweït : Ministère de la planification (en arabe).
- MOLINER P.** (2001) : *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER P. et al.** (2002) : *Les représentations sociales, pratique des études de terrain*, Paris : Didact.
- MONTEIL V.** (1960) : *L'arabe moderne*, Thèse de Doctorat, Faculté de lettre de Paris, C. Klincksiek.
- MONTOUSSE M. et RENOUARD G.** (1997) : *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Paris : Bréal.
- MOORE D.** (2004) : « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». In : CASTELLOTTI V. et MOCHET M.-A. (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier (Coll. C.R.E.D.I.F. Essais).
- MORGANTE J.** (2011) : Compte-rendu de lecture « Geneviève Vinsonneau : L'identité culturelle, Paris : A. Colin (coll. U-Psychologie), 2002 », *Altre Modernité*, Università degli Studi di Milano, n°6-11/2011.
- MORIN E.** (1980) : *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris : Le Seuil.
- MOSCOVICI S.** (1961) : *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI S.** (1969) : *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris : Mouton (préface à C. Herzlich).
- MOSCOVICI S.** (1986) : « L'ère des représentations sociales ». In : DOISE W. et PALMONARI A. (éd.), *L'études des représentations sociales*, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- MOSCOVICI S.** (1988) : *La machine à faire des Dieux*, Paris : Fayard.

- MOSCOVICI S.** (1994) : « Influences conscientes et influences inconscientes ». In : *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris : Nathan.
- MOSCOVICI S.** (1997) : *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI S.** (1998) : « Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité, entretien avec S. Moscovici », *Sciences Humaines*, Hors série n°21.
- MOSCOVICI S. et BUSCHINI F.** (2003) : *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF.
- MOVAHEDI NIA L.** (1979) : *Exode des compétences : impasse du développement. Iran : de la "caravane de la connaissance" à la "fuite des cerveaux"*, Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Paris.
- MUCCHIELLI A.** (1986) : *L'identité*, Paris : Seuil.
- MUCCHIELLI A.** (1994) : *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.
- MUCCHIELLI R.** (1986) : *Le questionnaire de l'enquête psychosociale*, Paris : E.S.F.
- MUGNY G. et CARUGATI F.** (1985) : *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset : Delval.
- MURPHY-LEJEUNE E.** (2003) : *L'Étudiant Européen Voyageur, Un Nouvel Étranger*, Paris : Didier.
- N'GOUPANDE J.-P.** (1995) : Crise et crise éducative en Afrique subsaharienne, *Revue internationale de l'éducation*, mars 1995.
- NEUMAYER L.** (2006) : La naissance d'une politique publique « européenne » : le secteur de l'asile en Hongrie et en République tchèque, *Revue internationale de politique comparée*, vol. 13, 2006/2.
- OBBERG K.** (1954) : *Culture Shock* (Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences, A-329), Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- OBBERG K.** (1960) : Culturalshock, adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology*, 7, 177-82.
- OCDE** (2001) : *Tendances des migrations internationales*, rapport annuel.

- PAIVANDI S.** (1991) : *Les étudiants iraniens en France : le cas de l'Université Paris VIII*, Thèse de Doctorat, Université Paris 8.
- PAPATSIBA, V.** (2003) : Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité, Peter Lang.
- PARK R.** (1928) : Human Migration and the Marginal Man, *American Journal of Sociology*, 33, 8.
- PARK R. et BURGESS E.** (1921) : *An introduction to the Science of Sociology*, Chicago : University of Chicago Press.
- PAULO C.** (2006) : *Développement local, compétitivité et attractivité des territoires*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- PERGNIER M.** (1978) : *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- PERREFORT M.** (2001) : *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris : Anthropos.
- PETARD J.-P.** (1999) : *Psychologie sociale*, Paris (Coll. « Grand Amphi »).
- PICARD D. et MARC E.** (2000) : *L'école de Palo Alto. N nouveau regard sur les relations humains*, Retz.
- PINON NAVARRO G.** (1988) : *L'adaptation des étudiants étrangers en France : le cas des étudiants latino-américains de l'Université Paris 8*, mémoire de DEA, Université Paris 8.
- PIROTTE J.** (2001) : « Réflexions liminaires. De la Wallonie à l'Europe : l'intégration des identités ». In : COURTOIS L. et ZACHARY M.-D. (dir.), *Enseigner la Wallonie et l'Europe*, Louvain-la-Neuve : Fondation wallone.
- PY B.** (2004) : Pour une approche linguistique des représentations sociales, *Langages*, 2004/2, n°154, p. 6-19.
- Rabin C.** (1960). L'arabe Classique, encyclopédie de l'Islam, V.1, PP. 582 :585. Brill.
- RAMBAUD P.** (1969) : *Société rurale et urbanisation*, Paris : Seuil.
- RAPHAËL F.** (1986) : « L'étranger de Georg Simmel ». In : WATIER P. (dir.), *Georg Simmel, la sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris : Méridiens Klincksieck.

- REDFIELD, L. et** (1936) : Memorandum for the study of acculturation, *American Anthropologist*, 38.
- ROCHER G.** (1968a) : *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : Éditions Hurtubise H.M.H.
- ROCHER G.** (1968b) : *L'action sociale*, Paris : Seuil.
- ROQUETTE M.-L.** (1994) : *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUQUETTE M.-L. et RATEAU P.** (1998) : *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUQUETTE M.-L.** (1996) : « Introduction ». In : DECHAMPS M.-L. et BEAUVOIS J.-L. (éd.), *Des attitudes aux représentations. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUSSIAU N. et BONARDI C.** (2001) : *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspective*, Sprimont : Mardaga.
- SABATIER C. et BERRY J.** (1994) : « Immigration et acculturation ». In : BOURHIS R.-Y., LEYENS J.-P. (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège : Mardaga, p. 261-291.
- SALAM F.** (2012) : *Espace acoustique et patrons coarticulatoires : les voyelles de l'arabe libyen de Tripoli contexte pharyngalisé*, Thèse de Doctorat, Université de Franche Comté.
- SALINS G.-D.** (1992) : *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris : Didier.
- SAPIR E.** (1967) : *Le langage*, Paris : Payot.
- SCHILD E.** (1962) : The Foreign absence. As Stranger, Learning the norms of the Host-Culture, *Journal of Social Issue*, 18 : 41-54.
- SCHÜTZ A.** (1987) : *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Klincksieck (original publié en 1971, textes écrits entre 1899 et 1959).
- SCHÜTZ A.** (2003) : *L'étranger*, Paris : Allia.

- SEFRIOUI S.** (1997) : *Les migrations étudiantes des pays en développement vers les pays développés : efficience et équité. Étude dans le cas particulier des flux d'étudiants vers la France*, Thèse de Doctorat, Dijon, Université de Bourgogne.
- SIMMEL G.** (1999) : « Excursus sur l'étranger ». In : SIMMEL G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF.
- SIMON V.** (1997) : *La migration des étudiants maghrébins en France et ses transformations (1962-1994)*, Thèse de Doctorat, Université Paris 7.
- STONEQUIST E.** (1937) : *The Marginal Man : a Study in Personality and Culture Conflict*, New York : Russell & Russell.
- TABOADA-LEONETTI I.** (1990) : « Stratégies identitaires et minorités ». In : CAMILLERI C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.
- TAJFEL H.** (1981) : *Human groups and social categories : studies in social psychology*, Cambridge : University Press.
- TAJFEL H. et TURNER J.-C.** (1986) : « The social identity theory of intergroup behavior ». In : WORCHEL S. et AUSTIN W. (éd.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago : Nelson-Hall.
- TAJFEL, H. and TURNER, J.C.** (1979) : An integrative theory of intergroup conflict. In : S. Worchel and W. Austin (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole.
- TAJFEL, H. and TURNER, J.C.** (1986) : The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago : Nelson-Hall.
- TAYLOR E.** (1876) : *La civilisation primitive*, Paris : Reinwald (1^{re} éd. en anglais 1871).
- TERRIER E.** (2009) : *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne*, Thèse de Doctorat, Université de Rennes 2.
- TONNIES F.** (1887) : *Gemeinschaft und Gesellschaft, Abhandlung des Communismus*, Paris : Hachette.
- TRIANTAPHYLLOU, A.** (2002) : *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*, Berne : Peter Lang.

- TROGNON A. et LARRUE J.** (1988) : Les représentations sociales dans les conversations, *Connexion*, n°51.
- TURNER, J. C., HOGG, M. A., OAKES, P. J., RICHER, S., WETHERELL, M. S.** (1987) : Re-discovering the social group : A self-categorization theory. Oxford : Basil Blackwell.
- Unesco Global Education Digest** (2006) : *Comparing Education Statics Across the World*, Montréal : Unesco.
- UNRUG M.-C.** (1974) : *Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris : Éditions Universitaires.
- URRY J.** (1990) : *The tourist gaze. Leisure and travel in contemporary societies*, Londres : Sage.
- VALENCE A.** (2010) : *Les représentations sociales*, Bruxelles : de Boeck.
- VAN GENNEP A.** (1981) : *Les rites de passage*, Paris : Picard (1909).
- VANHOVE M.** (2011) : « Les langues afroasiatiques », *Dictionnaire des langues*, Paris : PUF, p. 237-242.
- VERBUNT G.** (1998) : *La société interculturelle*, Paris : Seuil.
- VERGES P.** (1995) : L'analyse des représentations sociales par questionnaires, *Revue Française de Sociologie*.
- VERSTEEGH K.** (2001) : *The Arabic language*, Cambridge: Edinburgh University Press.
- VINSONNEAU G.** (2002) : *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin.
- VION R.** (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette.
- WANG S.-T.** (1993) : *Pourquoi la France, motifs du choix d'un pays d'études ; le cas des étudiants taiwanais en France*, mémoire de Maîtrise, Université Paris 8.
- WEBER M.** (2003) : *Economie et société, Les catégories de la sociologie*, Paris : Plon (traduction de Julien Freund ; 1^{ère} édition 1921).
- WHORF B L.,** (1969) : *Language, Thought and reality, Linguistique et Anthropologie*, Paris : Denoël (1953).
- WINKIN Y.** (1981) : *La nouvelle communication*, Paris : Le Seuil.

WOOD M. (1934) : *The Stranger. A Study in Social Relationships*, New York : Columbia University Press.

XAVIER DE BRITO A. (1991) : *Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger. Stratégies et carrière morale des étudiants brésiliens dans l'Université française, 1960-1986*, Thèse de Doctorat, Paris, Université René Descartes-Paris V, 2 vols.

YANAPRASART P. (2002) : La dynamique des représentations dans les contacts interculturels, *Tranel*, 36/2002, Neuchâtel : Institut de linguistique.

YIN R. (1984): *Case Study Research. Design and Methods*, Londres : Sage.

ZABORSKI A. (2006) : Afro-Asiatic Languages. In: VERSTEEGH K. et al. (éd.), *Encyclopedia of Arabic language and Linguistics*, vol.1.

Index des notions

A

acculturation, 11, 12, 94, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 137, 179, 226, 238, 251, 253, 254, 256, 265, 271, 272, 280, 281, 287, 288, 291, 293, 298, 301, 302, 303, 306, 382, 404
adaptation, 13, 16, 60, 67, 74, 76, 77, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 94, 107, 115, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 166, 167, 171, 180, 195, 203, 223, 226, 244, 251, 255, 256, 262, 265, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 286, 287, 302, 371, 375, 389, 390, 403
altérité, 14, 15, 16, 74, 85, 105, 139, 176, 179, 207, 248, 313, 342, 403
anthropologie, 11, 13, 97, 98, 99, 107, 110, 143, 397, 405
assimilation, 11, 12, 30, 122, 174, 303, 347, 360, 374, 389
attitude, 12, 80, 140, 168, 174, 175, 177, 195, 341
autocatégorisation, 327, 329, 339, 340

B

bilinguisme, 8, 11, 90, 91, 363, 382, 396

C

capital, 60, 72, 74, 84, 85, 87, 89, 102, 157, 221, 227, 238, 243, 256, 301, 303, 389, 391, 397
catégorisation, 12, 80, 91, 111, 154, 165, 237, 324, 325, 338, 339, 340, 350, 361, 362, 378, 389, 400
communication, 8, 9, 14, 15, 34, 35, 38, 41, 44, 86, 88, 89, 90, 94, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 162, 169, 170, 171, 172, 176, 184, 186, 187, 189, 192, 196, 213, 214, 233, 238, 247, 264, 265, 273, 275, 278, 280, 284, 286, 307, 309, 328, 330, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 348, 352, 353, 355, 356, 361, 362, 382, 388, 391, 393, 396, 397, 399, 404, 406
contexte, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 24, 32, 42, 53, 54, 56, 57, 59, 67, 74, 81, 83, 87, 88, 95, 103, 104, 106, 130, 134, 135, 150, 153, 154, 157, 159, 160, 176, 177, 183, 187, 192, 194, 206, 211, 218, 219, 227, 239, 241, 243, 244, 251, 253, 256, 261, 265, 279, 289, 292, 311, 315, 316, 347, 354, 362, 377, 380, 381, 382, 388, 395, 404
culture, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 26, 60, 74, 75, 77, 80, 84, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 115, 119, 122, 124, 126, 130, 131, 132, 136, 142, 153, 169, 171, 176, 177, 180, 192, 205, 206, 207,

211, 212, 214, 223, 228, 229, 231, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 259, 263, 267, 269, 270, 271, 276, 279, 281, 282, 283, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 300, 301, 302, 306, 310, 313, 318, 322, 327, 330, 333, 335, 336, 337, 338, 342, 345, 347, 350, 351, 352, 364, 368, 371, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 386, 388, 392, 399, 400

D

dynamique, 8, 10, 12, 14, 15, 30, 57, 59, 74, 88, 92, 95, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 121, 122, 127, 134, 135, 140, 141, 143, 144, 147, 153, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 172, 179, 183, 184, 185, 187, 191, 197, 207, 219, 223, 229, 235, 237, 238, 256, 265, 291, 302, 304, 306, 307, 308, 309, 311, 318, 320, 327, 328, 329, 338, 340, 342, 346, 347, 349, 351, 352, 365, 367, 368, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 395, 401, 407

E

enculturation, 10, 100, 107
ethnométhodologie, 15, 133, 170, 395
étranger, 8, 9, 12, 15, 30, 41, 42, 47, 50, 52, 57, 59, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 122, 130, 175, 201, 207, 209, 211, 213, 214, 222, 225, 238, 239, 240, 243, 244, 248, 251, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 267, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 281, 282, 284, 287, 301, 310, 316, 319, 322, 327, 330, 333, 334, 336, 341, 342, 343, 354, 357, 359, 361, 363, 368, 379, 380, 382, 383, 389, 393, 403, 404, 405, 407
étudiant, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 50, 57, 59, 60, 63, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 121, 122, 130, 139, 176, 179, 194, 195, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 225, 226, 228, 229, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 306, 310, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 343, 344, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 366, 367, 368,

369, 371, 372, 373, 376, 377, 378, 380, 381,
382, 383, 385
exolingue, 8, 14, 176, 357

F

G

H

hétérocatégorisation, 312, 315, 324, 329, 333, 339,
340, 341
hétérogénéité, 9, 107, 108, 123, 141, 160, 308

I

identité, 12, 14, 15, 16, 17, 24, 25, 32, 38, 46, 50, 77,
88, 89, 90, 93, 94, 97, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 117, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 135, 136, 139, 154, 168, 174,
176, 179, 206, 226, 235, 247, 253, 255, 258,
269, 288, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 303,
307, 316, 321, 327, 329, 330, 332, 333, 335,
338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346,
347, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 357, 358,
359, 360, 362, 364, 365, 376, 378, 379, 380,
382, 383, 386, 388, 391, 394, 395, 399, 401,
402, 406
imaginaire, 10, 11, 15, 38, 61, 70, 84, 111, 114, 140,
147, 152, 167, 172, 173, 174, 177, 239, 310,
313, 314, 316, 318, 323, 325, 353, 354, 361,
363
immigration, 11, 12, 25, 29, 41, 60, 67, 68, 69, 75,
85, 130, 240, 247, 283, 376, 377, 382, 384, 394
interaction, 14, 75, 78, 88, 92, 106, 125, 127, 130,
132, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 146, 150,
152, 169, 170, 171, 177, 183, 184, 185, 186,
187, 191, 203, 208, 237, 273, 274, 289, 302,
308, 330, 333, 340, 342, 343, 346, 364, 365,
371, 373, 377, 378, 383, 394, 399
interculturel, 8, 9, 15, 213, 214, 392, 393, 394
interculturelle, 8, 10, 14, 15, 59, 77, 86, 130, 264,
350, 388, 390, 393, 396, 406
interlangue, 363

J

K

L

langage, 11, 14, 15, 51, 52, 56, 90, 91, 112, 131,
132, 133, 134, 146, 167, 185, 209, 223, 224,
225, 230, 231, 237, 248, 264, 286, 288, 348,
352, 353, 356, 359, 362, 363, 364, 365, 377,
378, 382, 383, 390, 399, 404

langue, 14, 15, 20, 22, 24, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 46, 53, 54, 55, 56, 71, 73, 74, 75, 89,
90, 91, 95, 96, 98, 112, 118, 130, 131, 132, 134,
136, 147, 167, 168, 169, 174, 180, 187, 189,
190, 192, 193, 194, 202, 205, 206, 207, 209,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219,
220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 230, 231,
232, 233, 234, 238, 240, 244, 246, 247, 248,
249, 250, 251, 256, 257, 264, 265, 273, 274,
275, 276, 281, 282, 285, 286, 288, 289, 291,
292, 294, 296, 297, 299, 300, 308, 309, 322,
331, 345, 347, 348, 349, 352, 353, 354, 355,
356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 366, 368, 369, 370, 379, 380, 381, 383,
395

M

mobilité, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 31,
50, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 81, 84, 85, 86, 87, 89,
92, 94, 122, 136, 139, 179, 194, 195, 198, 199,
207, 208, 209, 210, 213, 221, 223, 226, 227,
228, 229, 230, 232, 234, 235, 236, 238, 239,
241, 242, 243, 244, 251, 255, 259, 265, 271,
272, 276, 279, 280, 281, 282, 293, 294, 295,
297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 306, 307,
309, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 318, 319,
320, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 330, 334,
338, 342, 343, 346, 349, 350, 351, 352, 353,
354, 355, 356, 362, 367, 368, 372, 373, 376,
377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385,

O

P

pratique langagière, 185
pratiques, 10, 16, 67, 82, 85, 96, 100, 104, 106, 112,
116, 118, 120, 132, 133, 139, 141, 142, 145,
149, 150, 153, 160, 166, 168, 172, 180, 182,
183, 184, 185, 188, 192, 220, 231, 233, 234,
237, 238, 255, 269, 270, 274, 275, 283, 307,
309, 328, 346, 355, 377, 380, 383
Pratiques sociales, 261, 388, 395
préjugés, 10, 127, 172, 175, 180, 249
profil, 208
profils, 9, 178, 180, 194, 207, 208, 210, 216, 223,
229, 235
représentation, 11, 17, 106, 109, 132, 140, 143, 147,
150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 175, 182, 183, 186, 213, 228,
258, 266, 301, 306, 307, 309, 310, 311, 312,
313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330,
331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 342,

343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 352, 353,
354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363,
364, 366, 367, 370, 372, 375, 378, 382, 383,
393, 396, 400, 401
représentation théorique, 321
représentations linguistiques, 8, 140, 167, 168, 169,
186, 356, 363
représentations sociales, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 18, 59, 81, 91, 105, 106, 110, 114, 121, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 177, 179,
181, 184, 185, 186, 187, 193, 194, 197, 198,
207, 208, 210, 213, 220, 221, 222, 223, 226,
232, 234, 235, 237, 238, 244, 255, 271, 287,
304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 315,
316, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327,
328, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 337, 338,
339, 340, 342, 346, 348, 349, 350, 351, 352,
353, 355, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365,
368, 369, 370, 371, 372, 373, 376, 377, 378,
379, 380, 381, 382, 383, 384, 388, 390, 393,
395, 397, 400, 401, 402, 403, 404, 406

S

socialisation, 10, 11, 12, 14, 17, 82, 87, 93, 94, 96,
100, 104, 107, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 137, 154, 171, 235, 238, 251, 252,
253, 255, 256, 272, 275, 276, 278, 280, 281,

284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 295, 299,
301, 302, 330, 334, 336, 382, 405
sociolinguistique, 8, 11, 13, 20, 32, 37, 42, 143, 167,
168, 179, 182, 183, 185, 186, 197, 379, 391,
396
stéréotypes, 91, 136, 150, 172, 175, 176, 234, 309,
323, 327, 329, 332, 339, 342, 383, 385
stratégies, 12, 15, 16, 17, 23, 73, 74, 77, 81, 88, 89,
92, 112, 113, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 135,
136, 139, 180, 182, 187, 188, 190, 195, 202,
203, 226, 237, 239, 256, 303, 347, 349, 351,
352, 353, 374, 376, 378, 379, 383, 391, 394

T

U

V

W

X

Y

Z

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, 11, 388
Abdel-fattah, 157, 388
Abdulredha, 53, 55
Abou, 2, 39, 114, 388
Abric, 16, 139, 140, 141, 149, 150, 153, 156, 157,
158, 159, 164, 171, 307, 308, 309, 311, 380,
388, 395
Abu-Hakima, 23, 388
Adelung, 96
Al-Ajmi, 25, 388
Alia, 312, 389
Alpe, 252, 254
Al-Shihri, 34

B

Bachelard, 180, 389
Barbusse, 252, 389
Bastide, 125, 389
Bateson, 132, 389
Bautier, 185, 389
Beacco, 365, 368, 389, 392
Belkaïd, 346, 389
Berger, 117, 118, 145, 176, 389
Berman, 205, 389
Berry, 104, 126, 127, 303, 389, 390, 404, 421, 425
bilinguisme, 8, 11, 90, 91, 363, 382, 396
Blanche-Benveniste, 204, 390
Blanchet, 112, 114, 184, 390
Bonardi, 151, 311, 390, 404
Borgogno, 71, 390
Boudon, 104, 148, 390, 391
Bourdieu, 145, 277, 391
Bourdin, 60, 391
Bourricaud, 148, 391
Boyer, 2, 11, 140, 172, 173, 175, 182, 391
Brasseur, 181, 391
Bromberg, 187, 391, 394, 395
Budke, 9, 391
Burgess, 255, 403
Burrell, 22, 391

C

Calvet, 168, 184, 189, 391, 392
Camilleri, 114, 121, 126, 127, 129, 226, 347, 391,
392, 405, 421, 425
Canut, 169, 392

Carugati, 154, 402
Castellotti, 168, 392, 401
Cefai, 191, 392
Chiss, 368, 392
Codol, 109, 392
Cohen, 32, 33, 34, 35, 392
Coulon, 70, 392
Cucho, 94, 253, 254

D

De Carlo, 11
De Rosa, 144, 393
Dervin, 9, 11, 380, 384, 393
Diambomba, 69, 393
Doise, 106, 140, 151, 160, 161, 176, 308, 380, 393,
401
Dorna, 187, 395
Dubois, 147, 391, 393, 394
Dumont, 97, 394
Dupriez, 337, 394
Durkheim, 115, 145, 146, 148, 394

E

Edmond, 110, 394
Elias, 30, 254, 394
El-Jardawi, 32
Embarki, 32, 34, 37

F

Ferguson, 37, 38
Flament, 159, 395
Fleisch, 32, 34

G

Gaillard, 69, 395
Gajo, 172, 395
Garfinkel, 133, 170, 192, 395
Gauléjac, 113, 395
Ghiglione, 187, 393, 395
Glaymann, 252, 389
Gold, 191, 395
Gottman, 184, 390
Greenberg, 33, 395
Gresle, 114, 395
Guimond, 103, 396
Gumperz, 134, 135, 136, 182, 188, 281, 390, 396,
399

H

Haas, 141, 396, 397
Habermas, 171, 396
Harwood, 112, 396
Hayward, 33, 396
Herder, 97, 396
Herskovits, 122, 123, 124, 254
Hofsted, 120, 397
Hurewitz, 24, 397
Hymes, 134, 390, 396, 397

I

Ingham, 36, 397

J

James, 110, 397
Jodelet, 140, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 165,
171, 183, 380, 395, 397
Jovchelovitch, 141, 397

K

Kardiner, 100, 101, 397
Kaufmann, 62, 63, 397, 421
Kerbrat-Orecchioni, 169, 398
King, 13, 398
Klein, 312, 389
Kluckhohn, 98, 398
Kracke, 257, 398
Kroeber, 98, 398

L

Labov, 189, 207, 398
Lahoud-Tatar, 25, 398
Larcher, 32, 33
Latreche, 71, 72, 398
Le Breton, 61, 398
Le Page, 112, 398
Lecomte, 35
Lee, 59, 68, 69, 70, 399, 424
Leimdorfer, 131, 399
Levine, 79, 399
Levinson, 187, 399
Lévi-Strauss, 101, 102, 111, 399
Lindenfeld, 135, 183, 399
Linton, 100, 101, 107, 122, 399
Lipiansky, 89, 114, 131, 399
Lippmann, 176, 400
Luckmann, 117, 145, 176, 389
Lüdi, 175, 400

M

Maffessoli, 11, 400
Malherbe, 35
Malinowski, 99, 400
Mannoni, 174, 400
Marçais, 32, 37
Matthey, 186, 400
Mazzarol, 69, 400
Meillet, 35
Mendras, 120, 400
Merle, 66, 401
Moliner, 91, 140, 158, 189, 334, 351, 352, 374,
380, 401
Monteil, 34, 390, 396
Montoussé, 116, 401
Moore, 168, 392, 401
Morgante, 107
Morin, 106, 401
Moscovici, 91, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 163,
164, 165, 307, 311, 329, 380, 397, 401, 402
Mucchielli, 114, 183, 402
Mugny, 154, 402
Murphy-Lejeune, 11, 78, 80, 84, 246, 247, 380, 384,
402

O

Oberg, 60, 74, 75, 402

P

Paivandi, 71, 72, 384, 392, 403
Papatsiba, 11, 380
Park, 80, 81, 255, 403
Passeron, 277, 391
Pergnier, 206, 403
Perrefort, 8, 15, 176, 186, 403
Pétard, 168, 403
Picard, 31, 406
Pinon, 72, 403
Pirotte, 111, 403
Py, 11, 140, 172, 175, 220, 237, 306, 361, 400, 403

R

Rabin, 34, 403
Rambaud, 120, 403
Raphaël, 79, 403
Redfield, 122, 404
Renouard, 116, 401
Rocher, 105, 115, 119, 251, 404
Roquette, 307, 404
Roussiau, 151, 311, 390, 404

S

Sabatier, 126, 404
Salam, 34
Salins, 15
Sapir, 90, 98, 131, 132, 404
Schild, 273, 404
Schütz, 79, 81, 83, 170, 404
Sefrioui, 72, 405
Simmel, 74, 78, 79, 80, 399, 403, 405
Simon, 71, 400, 405

T

Tajfel, 110, 111, 175, 339, 405
Taylor, 97, 98, 405
Terrier, 61, 405
Tonnies, 119, 405
Trognon, 171, 187, 391, 394, 395, 406
Turner, 110, 111, 339, 405

U

Unrug, 196, 406

V

Valence, 147, 156, 380, 406

Van Gennepe, 255, 301, 302, 406
Vanhove, 33
Verbunt, 95, 406
Vergés, 142, 406
Versteegh, 33, 36, 406, 407
Vinsonneau, 121, 392, 401, 406
Vion, 14, 169, 406
Vollenweider, 71, 390

W

Wang, 72, 406
Weber, 119, 406
Whorf, 90, 131, 132, 406
Winkin, 169, 406
Wood, 256, 407

X

Xavier de Brito, 72, 73

Y

Yanaprasart, 220, 306, 353, 407

Z

Zaborski, 33

Table des figures

Fig. 01 : carte de la Péninsule Arabe (Pays C.C.G.)	20
Fig. 02 : Situation géographique du Koweït	21
Fig. 03 : Répartition de la population du Koweït en 2013.....	27
Fig. 04 : Evolution démographique du Koweït (1961-2003).....	28
Fig. 05 : Tableau synthétique de l'organisation du système scolaire au Koweït.....	43
Fig. 06 : Tableau de l'évolution des effectifs de l'enseignement scolaire au Koweït.....	44
Fig. 07 : Evolution du nombre d'écoles privées au Koweït entre 1960 et 2008.....	48
Fig. 08 : Répartition des bourses universitaires 2013-2014 selon les différentes destinations.	51
Fig. 09 : Structure des différentes formes de mobilité d'après Kaufmann (2004)	61
Fig. 10 : Données chiffrées de la mobilité étudiante	63
Fig. 11 : Classement des pays accueillants la mobilité étudiante	64
Fig. 12 : Les phases du modèle du choc culturel	75
Fig. 13 : Le modèle éco-culturel et le conformisme (Berry, 1967)	103
Fig. 14 : Récapitulatif des différentes formes d'acculturation.....	123
Fig. 15 : Schéma des différentes formes d'acculturation selon les deux tendances	123
Fig. 16 : Classification des choix dans la stratégie d'acculturation (selon Berry, 1980) ..	126
Fig. 17 : Synthèse des stratégies identitaires (Camilleri, 1990).....	128
Fig. 18 : Les quatre thèmes du "Monde français"	192
Fig 19 : Grille d'entretien.....	194
Fig. 20 : L'enquête de terrain	195
Fig. 21 : les différents groupes de l'enquête	196
Fig. 22 : le cycle du parcours de mobilité académique.....	197

Table des matières

Sommaire	3
<u>Introduction générale</u>	6
Chapitre 1 : Contexte général de l'étude	18
1. Le Koweït : un pays en mutation et une société cosmopolite	20
1.1. <i>Quelques repères géo-historiques</i>	20
1.1.1. 1899-1961 : Le protectorat britannique	22
1.1.2. 1961 : Indépendance et nouveau contexte politique	23
1.1.3. 1990 : l'invasion du Koweït	24
1.2. <i>Situation économique</i>	25
1.2.1. Les économies traditionnelles	25
1.2.2. L'essor du pétrole	26
1.3. <i>Essor démographique et mutations sociales</i>	26
1.4. <i>Le rôle des flux migratoires</i>	29
1.5. <i>Une organisation traditionnelle</i>	30
2. Situation sociolinguistique au Koweït : une pluralité des langues	31
2.1. <i>Une langue historique : l'arabe</i>	32
2.1.1. Les variantes de l'arabe	33
2.1.1.1. L'arabe classique	33
2.1.1.2. L'arabe standard moderne	34
2.1.1.3. L'arabe dialectal	34
2.1.1.4. Les dialectes koweïtiens	35
2.1.2. Un phénomène de diglossie	36
2.1.3. La place de la langue dans le monde arabe : imaginaire et identité	37
2.2. <i>L'anglais comme première langue étrangère</i>	39
2.3. <i>Une deuxième langue étrangère : le prestige du français</i>	40
3. Le système éducatif koweïtien	42
3.1. <i>Un développement récent</i>	42
3.2. <i>La structuration de l'enseignement public</i>	42
3.2.1. Les objectifs pédagogiques de l'éducation publique	44
3.2.2. L'enseignement supérieur	45
3.3. <i>L'enseignement privé : une place de choix</i>	47
3.4. <i>Les programmes de soutien aux études universitaires</i>	49
4. La mise en avant de l'enseignement des langues étrangères	52
4.1. <i>L'enseignement du français : une volonté politique</i>	52
4.2. <i>Le français dans les programmes d'enseignement</i>	53
4.3. <i>Le français au service des études supérieures</i>	55
Chapitre 2 : La mobilité internationale des étudiants universitaires	57
1. Mobilité	59
1.1. <i>Mode d'appréhension de la mobilité étudiante</i>	60
2. La mobilité étudiante internationale	62
2.1. <i>La mobilité étudiante en chiffres : une croissance continue</i>	62
2.2. <i>Les causes de la croissance</i>	65
2.2.1. La forte demande en enseignement supérieur	65

2.2.2. Mondialisation économique et internationalisation de l'enseignement	66
2.2.3. L'institutionnalisation de la mobilité	66
2.3. <i>Les facteurs incitant à la mobilité</i>	67
2.3.1. La théorie de l'immigration de Lee	68
2.3.2. Quelques études empiriques	69
3. Modes de compréhension de l'expérience estudiantine internationale	72
3.1. <i>Le modèle conventionnel de l'étranger</i>	73
3.2. <i>L'apport de la sociologie de l'étranger</i>	77
3.3. <i>Le raisonnement de l'étranger</i>	80
3.4. <i>La théorie du capital de mobilité</i>	83
4. Les enjeux de la mobilité sur l'étudiant voyageur	86
4.1. <i>L'enjeu culturel</i>	86
4.2. <i>L'enjeu identitaire</i>	87
4.3. <i>L'enjeu communicationnel et linguistique : d'une langue à une autre</i>	88
Chapitre 3 : Culture, identité et socialisation	92
1. Histoire des mots	93
1.1. <i>En France</i>	94
1.2. <i>En Allemagne</i>	95
1.3. <i>Une première définition scientifique de la culture</i>	96
2. Les différentes perspectives de l'étude culturaliste	97
2.1. <i>Le diffusionnisme</i>	97
2.2. <i>Le fonctionnalisme</i>	98
2.3. <i>Le culturalisme</i>	99
2.4. <i>Le structuralisme</i>	100
3. Trois paradigmes dans les études sur la culture	101
3.1. <i>L'absolutisme/évolutionnisme</i>	102
3.2. <i>Le relativisme</i>	102
3.3. <i>L'universalisme</i>	103
4. L'identité	104
4.1. <i>L'identité en anthropologie</i>	106
4.2. <i>L'identité en psychologie</i>	107
4.3. <i>L'identité en sociologie</i>	108
5. Quelques notions relatives à l'identité	109
5.1. <i>L'identité sociale dans les rapports intergroupes</i>	109
5.2. <i>Le réel et l'imaginaire dans l'identité</i>	110
5.3. <i>L'identité linguistique</i>	111
5.4. <i>Le sentiment identitaire</i>	112
6. La socialisation	114
6.1. <i>Qu'est-ce que la socialisation ?</i>	114
6.2. <i>Les instances de la socialisation</i>	116
6.2.1. <i>La socialisation primaire</i>	117
6.2.2. <i>La socialisation secondaire</i>	117
6.3. <i>Quelle forme de socialisation pour quel type de société ?</i>	118
	417

7. Acculturation, adaptation socioculturelle	121
7.1. <i>Les formes d'acculturation</i>	122
8. Adaptation socioculturelle et stratégies	124
8.1. <i>Le modèle des stratégies d'acculturation selon Berry</i>	125
8.2. <i>Les stratégies identitaires selon Camilleri</i>	126
9. La communication interculturelle	129
9.1. <i>Les apports théoriques de la communication sociale</i>	130
9.1.1. Rappports entre langue et culture	130
9.1.2. Théorie de la communication selon l'école de Palo Alto	131
9.1.3. L'ethnométhodologie	132
9.1.4. L'ethnographie de la communication	133
9.1.5. Sociolinguistique interactionniste	134
Chapitre 4 : Les représentations sociales	137
1. L'état des savoirs sur les représentations sociales	144
2. Entre objectivisme et subjectivisme : vers un repositionnement du concept de représentations	144
3. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?	146
4. Les caractéristiques des représentations sociales	150
5. Les fonctions des représentations sociales	152
5.1. <i>Fonctions de savoir</i>	153
5.2. <i>Fonctions identitaires</i>	153
5.3. <i>Fonctions d'orientations</i>	154
5.4. <i>Fonctions justificatives</i>	154
6. Deux théories pour l'étude des représentations	154
6.1. <i>La théorie du noyau central</i>	155
6.1.1. Le noyau central	157
6.1.2. Les éléments périphériques	158
6.2. <i>La théorie des principes organisateurs</i>	159
7. Dynamique des représentations sociales	160
7.1. <i>Les conditions d'émergence des représentations</i>	161
7.1.1. Le mécanisme de l'émergence	161
7.1.2. La transformation des représentations sociales	164
7.1.2.1 Les trois modes de changement	164
7.1.2.2. Les trois états de représentations sociales	165
8. Les représentations linguistiques	166
9. Des notions imprégnées par la représentation	171
9.1. <i>Imaginaire</i>	171
9.2. <i>Idéologie</i>	173
9.3. <i>Attitudes</i>	173
9.4. <i>Stéréotypes</i>	174
Chapitre 5 : Méthodologie et synthèse des profils	177

1. L'étude de terrain	179
1.1. <i>Le choix d'une approche qualitative</i>	181
1.2. <i>L'entretien semi-directif</i>	183
1.2.1. Une approche sociolinguistique des échanges	184
1.2.2. Le contrat de communication et les indications de contextualisations	185
1.2.3. L'entretien comme outil de recueil de données	187
1.2.4. Choix de la langue des entretiens	188
1.2.5. Paradoxe de l'observateur	189
1.2.6. L'enquêteur comme membre du village	190
1.2.7. Grille d'entretien	192
1.2.8. La méthode d'analyse	194
1.3. <i>Population et échantillonnage</i>	196
1.3.1. Echantillonnage	196
1.3.2. Premier contact avec le public cible de l'enquête	198
1.3.2.1. Le groupe 1 « groupe contrôle »	198
1.3.2.1.1. Le groupe 2 « primo arrivant »	198
1.3.2.3. Le groupe 3 « installé en France depuis plusieurs années »	198
1.3.2.4. Le groupe 4 « retour au Koweït »	199
1.4. <i>Observations générales et limites</i>	199
1.4.1. Déroulement et observation	199
1.4.2. Principales difficultés rencontrées	200
1.5. <i>La constitution du corpus</i>	202
1.5.1. Les conventions de transcription	203
1.5.2. La traduction	204
2. Analyse et synthèse des profils	206
2.1. <i>Profil de l'intervieweur L1</i>	207
2.2. <i>Groupe 1 : groupe contrôle</i>	209
2.2.1. Présentation	209
2.2.2. Les profils	209
2.2.2.1. Profil L2	209
2.2.2.2. Profil L3	210
2.2.2.3. Profil L4	211
2.2.3. Synthèse du Groupe 1	212
2.2.3.1. Expérience : le rapport au « monde français »	213
2.2.3.2. Perception : l'image du « monde français »	213
2.3. <i>Groupe 2 : primo-arrivants</i>	214
2.3.1. Présentation	214
2.3.2. Les profils	215
2.3.2.1. Profil L5	215
2.3.2.2. Profil L6	216
2.3.2.3. Profil L7	217
2.3.2.4. Profil L8	218
2.3.3. Synthèse du Groupe 2	219
2.3.3.1. Variables antérieures à l'expérience	219
2.3.3.2. Variables à l'insertion dans le nouvel environnement	221
2.3.3.2. Perception à l'insertion	221
2.4. <i>Groupe 3 : « installé en France depuis plusieurs années »</i>	222
2.4.1. Présentation	222
	419

2.4.2. Les profils	222
2.4.2.1. Profil L9	222
2.4.2.2. Profil L10	223
2.4.2.3. Profil L11	223
2.4.2.4. Profil L12	224
2.4.3. Synthèse du Groupe 3	225
2.4.3.1. Variables antérieures à l'expérience	225
2.4.3.2. Variables à l'insertion dans le nouvel environnement	226
2.5. <i>Groupe 4 : « retour au Koweït »</i>	227
2.5.1. Présentation	227
2.5.2. Les profils	228
2.5.2.1. Profil L13	228
2.5.2.2. Profil L14	228
2.5.2.3. Profil L15	229
2.5.2.4. Profil L16	230
2.5.3. Synthèse du Groupe 4	231
2.5.3.1. Variables antérieures à l'expérience	231
2.5.3.2. Expérience : le rapport au « monde français »	231
2.5.3.3. Perception : l'image du « monde français »	231
2.5.3.1. Variables à l'immersion dans le nouvel environnement	232
2.5.3.3. Variables postérieures à l'expérience de mobilité	233

Chapitre 6 : Analyse de l'expérience de la mobilité étudiante koweïtienne en France **235**

1. « avant le départ »	237
1.1. <i>La mobilité potentielle</i>	238
1.1.1. Le voyage, un héritage historique	238
1.1.2. Une société habituée au voyage	240
1.1.2.1. Contexte climatique	240
1.1.2.2. Contexte économique	241
1.1.2.3. Contexte familial	241
1.1.3. L'étudiant koweïtien, initié au voyage	242
1.2. <i>Motivations</i>	243
1.2.1. Les bourses d'État : une invitation à l'expatriation	243
1.2.2. Partir pour apprendre la langue	245
1.2.3. Partir pour découvrir une nouvelle culture	247
1.2.4. Partir pour rompre avec sa culture d'origine	248
1.2.5. Partir dans une perspective professionnelle	248
2. De la socialisation secondaire à l'acculturation	250
2.1. <i>L'expérience en France : de l'insertion à l'adaptation</i>	254
2.2. <i>La vie en France : un choc culturel</i>	256
2.2.1. Choc culturel lié à la perception immédiate	257
2.2.1.1. Urbanisation et infrastructure	258
2.2.1.2. Confort de vie	259
2.2.1.3. Pratiques sociales	260
2.2.1.4. La communication interculturelle	263
2.2.2. Chocs culturels liés aux valeurs religieuses et traditionnelles	264
2.2.2.1. La mixité au quotidien	265
2.2.2.2. Pudeur	267
	420

2.2.2.3. La sexualité	267
2.2.2.4. Plaisirs individuels et notion de vice	268
2.3. <i>Les voies de la socialisation : vers l'acculturation</i>	270
2.3.1. L'aménagement d'un nouvel espace	271
2.3.1.1. Les choix d'hébergement	272
2.3.1.2. L'institution scolaire	273
2.3.1.3. Les activités en dehors du contexte universitaire	277
2.3.2. Les réseaux de relations sociales	279
2.3.2.1. Les différents groupes d'insertion possibles	279
2.2.2. Bilan de la phase d'acculturation	289
3. Le retour au pays	291
3.1. <i>Un nouveau bagage culturel</i>	291
3.2. <i>Une réintégration limitée par l'emploi</i>	293
3.3. <i>Le retour : le sentiment nostalgique</i>	294
3.3.1. De nouveaux besoins	295
3.3.2. Une identité marquée par la France	295
3.3.3. Les nouveaux ambassadeurs de la langue française	296
3.4. <i>Un regard critique sur le système d'enseignement</i>	297
Chapitre 7 : Analyse des représentations	302
sociales	302
Thème 1 : la France	307
1. Une représentation stéréotypée de la France	308
1.1. <i>La France : un Eldorado touristique</i>	309
1.2. <i>Le pays de la santé et du sport</i>	313
1.3. <i>Deux pays aux valeurs opposées</i>	315
1.3.1. Les valeurs sociales et démocratiques	315
1.3.2. Les valeurs religieuses	318
1.3.3. Les valeurs morales	320
2. La catégorisation des représentations sociales de la France	321
2.1. <i>La France : représentation de l'Europe</i>	321
2.2. <i>La société occidentalisée comme référence</i>	322
3. Le stéréotype face à la réalité	324
Thème 2 : la société française et les Français	326
1. Communiquer par-delà les représentations sociales	327
1.1. <i>Le stéréotype identitaire</i>	327
1.2. <i>L'appropriation des représentations sociales</i>	329
1.3. <i>Influence des représentations sociales sur la communication</i>	330
1.3.1. La représentation sociale : un guide comportemental	330
1.3.2. Une barrière morale	331
1.3.3. La dimension culturelle de la communication	333
2. La représentation identitaire chez les témoins de l'enquête	335
2.1. <i>La définition identitaire par la différence</i>	335
2.2. <i>La représentation identitaire : identité de soi et de l'autre</i>	336
	421

2.3. <i>Rejet de l'autre et discrimination</i>	339
3. De l'identité aux identités	342
3.1. <i>L'inévitable crise identitaire</i>	343
3.2. <i>Le rôle du langage</i>	344
3.3. <i>L'expatrié : un caméléon culturel</i>	346
3.4. <i>L'identité : une construction dynamique</i>	347
Thème 3 : la langue	349
1. La langue, objet de représentations	350
1.1. <i>L'enseignement de la langue, élaboration du discours</i>	350
1.2. <i>Un outil d'intégration</i>	352
1.3. <i>A la croisée des langues : le retour au pays</i>	355
2. La langue, lieu d'existence des représentations sociales	357
2.1. <i>Un outil de catégorisation</i>	358
2.2. <i>La dimension sociale et identitaire du langage</i>	359
2.3. <i>La langue, facteur d'évolution des représentations</i>	360
Thème 4 : le système éducatif	361
1. Un effort d'apprentissage	362
1.1. <i>L'idéalisation de l'enseignement français</i>	362
1.2. <i>Un apprentissage complexe</i>	363
2. Une autre organisation de la pensée	364
2.1. <i>Des compétences académiques</i>	365
2.2. <i>Un apprentissage individuel</i>	367
3. La dynamique des représentations : une question de rythme	368
3.1. <i>Le mécanisme de résistance</i>	370
3.2. <i>Une dynamique à deux vitesses</i>	372
Conclusion	376
Bibliographie	384
Index des notions	405
Index des auteurs	409
Table des figures	413
Table des matières	415