

**Maciej Smuk<sup>1</sup>**

Université de Varsovie

 <https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

m.smuk@uw.edu.pl

## Le français subjectivement parlant

### Subjectively speaking of French

**Abstract:** The main objective of the article is to present the results of some research – carried out with students of French philology in Poland – on their representations regarding the French language. Some of the aspects will be subjected to a detailed analysis: the feelings that French evokes, its social status, the difficulties identified by the students as the most salient in French learning. All the images, woven by future philologists in their individual productions (and therefore subjective par excellence), allow us to reconstruct the semantic fields specific to the French language.

239

**Keywords:** French language, French philology, Polish students, social representations, semantic fields

*[L'homme] possède (...) l'entière certitude de ne connaître ni un soleil ni une terre, mais seulement un œil qui voit ce soleil, une main qui touche cette terre [...].*

Schopenhauer, 1818

### 1. Pourquoi se pencher sur les « caractères subjectifs » de la connaissance ?

L'objectivité désigne – à titre d'introduction, référons-nous aux dictionnaires – « [la] qualité de ce qui donne une représentation fidèle de la chose observée », « [la] qualité de ce qui est conforme à la réalité » ou, par

<sup>1</sup> Université de Varsovie, Faculté de Langues modernes, Institut d'Études romanes, 00-312 Varsovie, Dobra 55.

surcroît, « [le] caractère de ce qui existe en dehors de la pensée ». Le problème est qu'il est relativement facile de nier le vocable « objectif » :

[...] il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais [...] toute réalité est représentée, c'est-à-dire réappropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne (Abric 1994 : 12 cit. d'après Yapo 2016 : 20).

Ceci signifie que tout objet de la réalité gagne de nouvelles vies en fonction des caractéristiques de l'individu – il ne serait pas exagéré de dire : autant d'individus, autant de vies du même objet. Cette constatation est particulièrement pertinente pour ce qui est des processus cognitifs, métacognitifs et affectifs<sup>2</sup> qui, eux aussi, sont plongés dans les croyances, les valeurs, les stéréotypes ou les idéologies.

Dans le vaste ensemble des « caractères subjectifs », quelques catégories peuvent être discernées. Les représentations sociales, enracinées dans le concept de représentations collectives (Durkheim 1898), désignent les connaissances socialement construites par une communauté donnée : ethnique, sociale, professionnelle, etc. Les représentations individuelles ont trait à l'individu, mais elles se forment sous l'influence des représentations propres aux groupes au sein desquels cet individu fonctionne. Les représentations conceptuelles se rapportent aux manières de se représenter les concepts, elles sont assez générales, théoriques et abstraites. Les représentations procédurales, moins abstraites et plus opératoires, sont mises en œuvre par la mémoire de travail ; elles guident les comportements et leur trajectoire. Les théories subjectives, la dernière catégorie que nous distinguons, peuvent prendre leur source dans les représentations, mais elles sont plus complexes et s'appuient, le plus souvent, sur des connaissances : plus ou moins vérifiées, simplifiées, surannées, etc. Elles peuvent se composer des sous-théories qui tentent de démontrer des rapports de cause à effet, tandis que les représentations sont plus floues et se fondent plutôt sur des impressions générales.

Les recherches sur le côté subjectif de la connaissance ont été popularisées, en France, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, surtout grâce aux travaux de S. Moscovici (1961), portant sur les représentations des Français vis-à-vis de la psychanalyse. Et ce sont les représentations sociales qui nous intéresseront tout au long de cet article.

<sup>2</sup> L'idée de prendre en considération « les caractères subjectifs » de la connaissance, entre autres pour expliciter les sources des obstacles dans l'acquisition de nouveaux savoirs et habiletés, a déjà été promue par les courants de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, soit le constructivisme de J. Piaget et le socio-constructivisme de L. Vygotski.

De nos jours, elles sont décortiquées par divers spécialistes : psychologues, psychothérapeutes, sociologues, anthropologues, théologiens, didacticiens, etc. Quant au domaine qui est le nôtre, elles expliquent, entre autres :

- l'attitude à l'égard d'une communauté donnée (Français, enseignants, etc.) ;
- l'attitude à l'égard d'une langue donnée (français en général, français utilisé dans une communauté, etc.) ;
- l'attention accordée à divers domaines ainsi qu'à leurs aspects particuliers (place de la littérature dans l'enseignement, valeurs attribuées à la correction grammaticale, etc.) ;
- la façon de les aborder, consciemment et inconsciemment, ainsi que les stratégies d'enseignement / apprentissage activées le plus et le moins souvent (modèles d'approche de la lecture littéraire, pratiques de classe, etc.) ;
- les attentes quant aux comportements manifestés en classe (conformité aux coutumes et habitudes sociales *versus* indépendance, collaboration *versus* compétitivité, etc.).

Or, il n'est pas surprenant que les représentations soient considérées comme « les grilles de lecture » ou « les clés de compréhension » des individus et des groupes : elles orientent les conduites et donc, pour cela aussi, elles les traduisent et permettent de les anticiper.

## 2. À propos de la recherche sur les représentations sociales à l'égard des langues

La problématique des représentations des langues est abordée selon diverses optiques, plutôt complémentaires que concurrentielles. En sociolinguistique, on privilégie les études qui visent à évaluer la position d'une langue donnée dans une communauté utilisant quelques langues (p. ex. Maurer 2013). En didactique des langues, les recherches concernent les statuts des langues étrangères enseignées / apprises et les liens entre celles-ci (p. ex. Waltermann 2017), les représentations des langues appartenant à un groupe (p. ex. Alén Garabato 2003) ou encore les représentations des ingrédients du processus d'enseignement / apprentissage : diverses compétences, stratégies, évaluation, conditions de réussite, etc. Les langues telles quelles sont souvent étudiées à travers les critères d'appréciation suivants :

- économique, lié à l'utilité professionnelle de la langue ;
- social, ayant trait au prestige de la langue ;
- culturel, identifié à la richesse d'une culture donnée ;

- épistémique, concernant les exigences cognitives quant à l'apprentissage de la langue ;
- affectif, se rapportant aux sentiments suscités par la langue ;
- esthétique, désignant le degré de beauté / laideur de la langue (Dabène 1997 ; Defays 2018).

Les méthodes de collecte des données que l'on priorise sont : les entretiens, essentiellement non-directifs et quasi-directifs ; les corpus écrits (autonarrations, correspondances, témoignages, etc.) ; les productions graphiques (Dessinez votre vision de ...) ; les cartes mentales (Organisez vos idées à propos de ... à l'aide d'une carte mentale) ; les techniques dont le but est de distinguer les champs sémantiques, consistant à associer les mots à partir d'un mot indicateur (Notez les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit à propos de ..., Soulignez les mots les plus importants pour décrire ...). En ce qui concerne le contenu, l'analyse des représentations sociales est graduelle : mots, segments de phrase, phrases, paragraphes, productions entières (Yapo 2016 : 59-78).

### 3. Le français subjectivement parlant – passons la parole aux étudiants en philologie française<sup>3</sup>

242

#### 3.1. Objectif, méthodologie et groupe cible de la recherche

La langue française et les peuples qui la parlent au quotidien, les Français le plus souvent, font l'objet de nombreuses études. En Pologne, ce sont les travaux de D. Pudo (2016) ainsi que ceux de R. Kucharczyk et K. Szymankiewicz (2020) qui méritent d'être cités. Selon leurs analyses, effectuées dans différents types d'établissements scolaires, le français reçoit, d'une part, des connotations très positives (langue belle, élégante, prestigieuse, élitiste, qui fait penser à l'amour et est associée à la cuisine, à la mode, à la chanson, à la diplomatie ...) ; d'autre part, il est perçu comme difficile et, pour les mêmes raisons, décourageant. Le pire est que son utilité – sur le marché du travail, durant les voyages, etc. – passe quasiment sous silence.

Dans les sections qui suivent, nous révélerons les résultats partiels de quelques recherches que nous avons réalisées entre 2017 et 2019 (Smuk 2018, 2020, 2021 ; Smuk & Sujecka-Zajac 2019). Leur objectif était, entre autres, de

<sup>3</sup> En 2018, 459 philologies étaient enregistrées auprès du Ministère de l'Enseignement supérieur en Pologne et environ 60 000 jeunes les étudiaient. En 2020, les études de langue française (*filologia romańska/francuska*) étaient dispensées par 15 universités polonaises.

reconstruire les champs sémantiques propres à la langue française. Pour ce faire, nous avons eu recours aux méthodes et techniques suivantes :

a) enquêtes de terrain contenant des questions ouvertes, p. ex. : Évoquez trois aspects de la grammaire française engendrant pour vous le plus de difficultés. Pour chaque aspect, essayez d'expliquer les raisons de ces difficultés ;

b) productions écrites plus développées, p. ex. : Selon vous, quelle est l'importance de la correction grammaticale dans l'apprentissage de la langue française et dans la communication dans cette langue ? ;

c) autonarrations écrites, p. ex. : Mes barrières dans l'apprentissage du FLE et moyens de remédiation possibles ;

d) entretiens collectifs (*focus groups*) non-directifs, centrés autour des résultats des productions et autonarrations écrites ;

e) tâches de conceptualisation des acquis, p. ex. : Vous êtes chargé(e) d'élaborer un chapitre d'un manuel [...] destiné aux étudiant(e)s de la première année d'études de langue française. Votre chapitre sera consacré à l'un des deux sujets : [...]. Présentez le sujet [...] de la façon qui est, à vos yeux, la plus favorable à la compréhension. Le projet se réalisera en groupes de 3-4 personnes.

Au total, 185 répondants ont pris part à quatre études successives. Tous ceux que nous citerons ci-après étaient, au moment de la réalisation des recherches, des étudiants en philologie française. Comme nous avons assuré l'anonymat des réponses, il est impossible de préciser de quel répondant il est question dans des cas particuliers, mais tous étaient censés maîtriser le français à un niveau allant de B1 à C1.

## 3.2. Résultats

Les titres des sous-sections qui suivent correspondent aux champs sémantiques que nous avons identifiés. L'ordre reflète la popularité des réponses.

### 3.2.1. Une langue admirable

Les premières associations attribuées à la langue française, souvent exprimées déjà dans les premières lignes, sont positives. Le français récolte de nombreux adjectifs qualificatifs de ce type : beau, joli, romantique, mélodique, rythmique, chantant, subtile, sophistiqué, prestigieux, élitiste, poétique, etc. ; il est « [une] langue d'élites » et « [une] langue d'une haute culture », « [il] suscite l'admiration », « [il] est perçu comme plus noble que

d'autres langues » et peut même « donner un sentiment de supériorité ». Il y a ceux qui arrivent à la conclusion que son statut spécial oblige à l'utiliser de manière spéciale :

La langue française est une langue d'élites, c'est pourquoi je trouve que l'utiliser sans garder la correction grammaticale constitue une sorte de caricature [...]. Il me semble qu'il sera ridicule d'utiliser un beau vocabulaire si on conjugue mal le verbe « avoir ».

La plupart des attributs positifs se rapportent à la langue française en général, non pas à ses aspects particuliers.

### 3.2.2. Une langue difficile

La beauté du français va de pair avec les difficultés qu'engendre son apprentissage. Cette fois-ci, les répondants tentent de justifier leurs positions – deux compétences sont très concernées.

La compétence grammaticale se place en tête ; selon toute vraisemblance, le degré de difficulté de la grammaire française dépasse celui d'autres langues :

244

[1] En général, j'ai des difficultés avec toute la grammaire française.

[2] Si vous m'aviez posé la question « Quelle est l'importance de la correction grammaticale dans l'apprentissage d'une langue ? », sans avoir désigné une langue concrète, j'aurais répondu d'une manière simple – très faible. Le problème se pose si vous précisez que la question concerne la langue française.

[3] En apprenant la langue française, il est impératif de « se soumettre » aux règles de grammaire pour pouvoir communiquer les informations qu'on a en tête.

Les répondants déploient toute une liste de sujets grammaticaux difficiles, en établissant leur hiérarchie :

- les déterminants du nom, principalement la nécessité d'effectuer un travail de conceptualisation plus profond (p. ex. l'emploi de « du » en tant qu'article partitif et contracté) ;
- la distinction entre l'accompli et l'inaccompli « à la française », la durée limitée et non-limitée, l'action, la description et l'état, ce qui conditionne l'emploi des temps du passé, *i.e.* le choix entre le passé composé et l'imparfait ;
- les formes irrégulières des verbes, mais par rapport aux deux points précédents, la maîtrise des formes ne postule pas un travail de conceptualisation, elle fait juste appel à la mémoire mécanique ;
- l'emploi du subjonctif et ses formes irrégulières ;
- les pronoms personnels, avant tout leur multitude ainsi que l'emploi des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel (p. ex. « lui » en tant que pronom tonique et pronom COI) ;

- la coexistence des pronoms relatifs « dont » et « duquel / de laquelle / desquels / desquelles » ;
- l'accord du participe passé ;
- le choix entre certaines subordonnées conditionnelles, en principe « Si + plus-que-parfait + conditionnel présent / passé » et « Si + imparfait + conditionnel passé » ;
- la place de l'adjectif qualificatif dit court / long.

Il convient d'ajouter que, pour ce qui est du subjonctif, ce sont les représentations qui semblent endosser une grande part de responsabilité. Le subjonctif n'a pas son correspondant polonais (ce qui peut, certes, entraîner des soucis), mais les enseignants de français diffusent des idées reçues sur ses emplois qui renforcent le sentiment d'étrangeté. Deux exemples illustrent ce reproche :

[1] On consacre trop de temps au subjonctif et on finit par croire que le subjonctif est le couronnement de la maîtrise grammaticale.

[2] Les professeurs sont obsédés par le subjonctif, mais c'est le conditionnel qui paraît beaucoup plus important pour la communication de tous les jours et est plus fréquent.

Dans la « top liste » des difficultés, on trouve aussi quelques points relatifs à la compétence phonologique :

- la réalisation du [R] français ;
- la réalisation des deux voyelles nasales : [ã] et [õ] ;
- les différentes réalisations de O et E ;
- la présence de divers E dans un mot ;
- le débit et le rythme de la parole qui rendent la compréhension orale particulièrement pénible.

### 3.2.3. Une langue faisant naître une dichotomie

Les difficultés de la langue française s'attachent à la concurrentialité des règles ainsi qu'au décalage, trop frappant, entre la théorie et la pratique. Les répondants parlent d'un sentiment de dissonance frustrant qu'ils éprouvent face à la nécessité de mettre les règles en pratique. De plus, le français est cette langue dans laquelle les règles et l'usage sont en permanente bataille, spécialement quant à l'emploi des déterminants du nom et à l'usage du couple passé composé / imparfait. Deux défis se posent.

D'un côté, les règles transmises à l'école et les expériences gagnées en dehors de l'enseignement / apprentissage formel s'éliminent souvent :

[1] Apparemment, leurs emplois sont faciles, mais en réalité, il y a pas mal de principes à garder, p. ex. utiliser le passé composé, si la durée est « fermée ».

[2] J'ai des difficultés à distinguer ce qui est « descriptif » ou « continu » de ce qui est « ponctuel » et « non continu ».

[3] On apprend à l'école qu'avec « toujours », c'est toujours l'imparfait, que si quelque chose dure longtemps, on utilise aussi l'imparfait, etc. Et puis, en philologie romane, j'ai découvert que ce n'est pas du tout vrai.

De l'autre, certaines règles s'opposent à l'intuition qualifiée de langagière, terme volontiers utilisé par les répondants, mais peu nuancé :

[1] Je ne sais jamais comment les [articles] utiliser : en suivant les règles ou intuitivement, car ces deux approches s'excluent.

[2] Dans tous les manuels de grammaire, on fait une distinction entre « accompli » et « non accompli », mais cette distinction est assez trompeuse : beaucoup d'idées sont exprimées à l'imparfait bien qu'elles concernent une réalité évidemment accomplie.

[3] En théorie, c'est joli, mais pourquoi on dit « Il faisait chaud, c'était dimanche, il y avait du monde ... » si ce sont des actions déjà terminées par rapport à aujourd'hui.

### 3.2.4. Une langue alogique

Si le français est qualifié de « alogique » (« peu logique », « pas logique »), c'est dans deux contextes : soit pour mettre en doute la pertinence logique de certains emplois, soit pour signaler son étrangeté par rapport au polonais.

L'emploi des déterminants du nom se place au palmarès des sujets traités comme alogiques :

[1] Il n'est pas logique de dire « J'ai des amis », car ce sont mes amis, donc bien définis.

[2] Défini / indéfini n'est pas du tout clair – ce qui est défini pour un Français, n'est pas défini pour un Polonais.

La valeur adjectivale du nom, les critères de sa contextualisation (quand le nom est-il considéré comme contextualisé ?) et ladite distinction entre « défini / déterminé » et « indéfini / indéterminé » sont les aspects les plus controversés et les moins saisissables aux yeux des répondants polonais.

Un second point considéré comme alogique, d'après les répondants, ce sont les critères selon lesquels est défini le degré de probabilité et, par conséquent, le choix entre le subjonctif et l'indicatif après certains verbes et tournures. C'est, entre autres, le cas de : « Il semble que / Il paraît que » ; « Je suppose que / Supposons que / En supposant que » ; « Il est possible que / Il se peut que / Il est probable que » ; « Il est très / assez / peu probable que ».

### **3.2.5. Une langue trop stricte**

Le caractère trop « strict », « rigide », « peu souple » et même « artificiel » du français se rapporte principalement à la structure de la phrase. Les répondants opposent la rigidité du français à la souplesse du polonais, et c'est cette opposition qui est à l'origine des soucis. L'emploi des articulateurs logiques (différence entre « par conséquent » et « en conséquence » ; coexistence de « car », « parce que » et « puisque », etc.) et l'ordre des mots dans la phrase sont les points les plus délicats. Un commentaire est éloquent : « Je ne pense pas comme ça : sujet, verbe, COD, COI ».

« L'art d'écrire » en français est soumis à la même rigidité – la rédaction d'un texte argumentatif, soit d'une dissertation « à la française », d'un compte rendu et d'un résumé cause les plus gros problèmes. Un des répondants constate tout court : « Nous [les Polonais] ne sommes pas si stricts ». La flexibilité du polonais permet de « s'exprimer » et de « rendre ce qu'on veut rendre ».

### **3.2.6. Une langue « trop française »**

Dans leurs productions, plusieurs répondants dépassent les frontières, dans un sens direct et figuré, pour accentuer le besoin de sensibiliser les apprenants en français langue étrangère à diverses cultures francophones, et donc à diverses langues françaises qui les véhiculent, p. ex. :

Les manuels de FLE ne soutiennent pas du tout l'ouverture au monde. Il faudrait penser à y introduire plus de contenus francophones (Suisse, Belgique, Canada ...).

Le français enseigné en Pologne est, suivant les paroles des répondants, celui de France / de Paris et ceci impose une perspective réductionniste. L'attachement à la norme semble également spécifique du français de France. Les répondants postulent une plus grande ouverture, y compris le dépassement d'une vision eurocentrique :

Le français fait penser à un certain nombre de symboles stables (Paris, amour, cuisine, escargot, TGV ...) [...]. Ces stéréotypes sont fortement soutenus par les profs de FLE. On ne parle pas du tout ou on parle très peu d'autres territoires francophones et d'autres peuples (Suisse, Belgique, Luxembourg, Afrique, Amérique, etc.), comme s'ils n'existaient pas. La conséquence est que le français est vu comme hermétique, n'ayant qu'une seule variante idéale.

## 4. En guise de conclusion

Il ressort clairement des résultats que les représentations de la langue française auprès des étudiants en philologie française se centrent autour de deux axes : sa beauté, attribuée au côté phonique (« une langue agréable à écouter »), et sa difficulté, identifiée à un certain nombre de points relevant de la compétence grammaticale et discursive. De même, le français bénéficie d'une image nettement positive sur le plan pouvant être qualifié de social – le groupe le plus nombreux de mots recueillis se réfère au patrimoine culturel, artistique, diplomatique. Parallèlement, la prise de conscience de ses fonctions pratiques et utilitaires (travail, voyage, etc.) est quasi absente. Quant aux contenus, la représentation sociale de la langue française dans notre groupe cible est organisée et fortement « gérée » par les aspects grammaticaux : le français est « difficile », « dichotomique », « alogique » ou « trop strict » à cause de sa grammaire ; la rigidité de quelques genres textuels ainsi que quelques problèmes relatifs à la prononciation et à la prosodie sont à peine mentionnés.

Sans nul doute, certains sentiments et opinions sont ancrés dans les divergences entre le français et le polonais (interférences, absence de certaines catégories) et ils résultent d'expériences vécues. Parfois, la peur qu'un objet fait naître accentue son étrangeté. Mais on peut conclure, avec une vraisemblance suffisante, qu'ils reflètent aussi les représentations sociales diffusées par des groupes plus nombreux, y compris par les enseignants en philologie. La conscientisation des représentations et, de plus, leur verbalisation peuvent être décisives pour le déroulement de l'enseignement / apprentissage de toute matière. C'est grâce au processus de conscientisation de ses images mentales et des images collectivement partagées que l'on peut nuancer les interprétations simplifiées des objets, corriger leurs représentations erronées, combattre les stéréotypes sur ceux-ci et dévoiler de nouvelles contributions dans tel ou tel domaine.

N'est-ce pas, d'ailleurs, un des chemins pour donner, redonner, voire initier une autre (nouvelle) vie d'un objet ?

## Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In Abric, J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, pp. 10-36.
- ALÉN GARABATO, M.C. (2003). Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (galicien). In Alén Garabato, M.C., Auger, N., Gardies, P. & Kotul, E. (dir.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan, pp. 9-33.

- DABÈNE, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (dir.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditions, pp. 19-23.
- DEFAYS, J.-M. (2018). *Enseigner le français – langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : Mardaga.
- DURKHEIM, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI.
- KUCHARCZYK, R. & SZYMANKIEWICZ, K. (2020). Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école ? In Aleksandrak, M., Chudak, S., Górecka, J. (dir.), *Neofilolog*, 55/2, *Przygotowanie do komunikacji w języku obcym: rozwijanie postaw, reprezentacji i umiejętności uczących się*, pp. 173-194. <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.2.2>
- MAURER, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- PUDO, D. (2016). Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane. *Romanica Cracoviensia*, 16, 4 (2016), pp. 249-263. <https://doi.org/10.4467/20843917RC.16.023.6294>
- SMUK, M. (2018). Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais. *SHS Web of Conferences*, 46/2018, 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184613004>
- SMUK, M. (2020). Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones. In Kakoyianni-Doa, F., Monville-Burston, M., Papadima-Sophocleous & Valtopoulos, F. (dir.), *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs). Langues enseignées, langues des apprenants / Less Widely Used and Less Taught Languages. Language learners' L1s and languages taught as L2s*. Bruxelles – Bern – Berlin – New York – Oxford – Wien : P.I.E. Peter Lang, pp. 83-96.
- SMUK, M. (2021). Perception et conceptualisation de la grammaire française : donnons la parole aux apprenants. In Lacassain-Lagoin, Ch., Marsac, F., Schmitt, F., Dańko, M., Vaxelaire, B. & Sock, R. (dir.), *Sens (inter)dits. Collection Dixit Grammatica*. Paris : L'Harmattan, t. 4 « Didactique des langues et phonétique », pp. 29-40.
- SMUK, M. & SUJECKA-ZAJĄC, J. (2019). Importance de la norme linguistique dans l'autonarration des étudiants en philologie romane. In Karpińska-Szaj, K., Wojciechowska, B. (dir.), *Studia Romanica Posnaniensia*, 46/2, *La narration en didactique des langues*, pp. 111-122. <https://doi.org/10.14746/strop.2019.462.007>
- WALTERMANN, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants. *Études en Didactique des Langues*, 28, *Représentations & stéréotypes*, pp. 163-185.
- YAPO, Y. (dir.). (2016). *Étudier les représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

## Notice biobibliographique

Maciej Smuk est professeur de l'Université de Varsovie. Il travaille à l'Institut d'Études romanes. Ses travaux de recherche ainsi que ses cours portent sur les facteurs psychologiques et sociaux dans l'enseignement / apprentissage des langues, du français langue étrangère en particulier ; l'impact des variables individuelles, le rôle des images mentales (représentations et théories subjectives) et la formation de futurs philologues sont les sujets privilégiés dans ses publications. Actuellement, il codirige deux projets : *Filologia obca*

*w perspektywie studenta. Diagnoza reprezentacji i oczekiwań a modelowanie procesu kształcenia neofilologicznego w Polsce [La philologie étrangère du point de vue de l'étudiant. Diagnostic des représentations et attentes versus modélisation du processus de formation des philologues en Pologne] et European Perspective on Literature, Culture, Language and Certification (EPoLCLC), réalisé dans le cadre de l'alliance 4EU+.*