

## Identité sociale et langues étrangères : étude de cas à Mexico



**Sonia Bufi Zanon**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

soniabufi@gmail.com

Reçu le 20-06-2014/ Evalué le 19-08- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

### Résumé

« Apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre »<sup>1</sup> est une des missions formatives de l'éducation qui trouve dans l'enseignement des langues un espace propice, mais, lors des contacts avec la matière culturelle, les enseignants ne savent pas forcément comment celle-ci est perçue par les apprenants. Notre étude explore la formation des représentations sociales sur les différences culturelles que les individus établissent en faveur de leur propre groupe social pour maintenir ou développer une identité sociale positive (Tajfel et Turner : 1979). Les résultats obtenus nous conduisent à une réflexion sur l'importance de la verbalisation dans le processus formatif qui constitue un moyen d'accéder aux stéréotypes et de les combattre.

**Mots-clés :** identité sociale, langues étrangères, interculturalité, endogroupe, exogroupe

### Identidad social y lenguas extranjeras. Estudio de caso en México

### Resumen

«Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro» es una misión formativa de la educación que encuentra en la enseñanza de los idiomas un espacio propicio, sin embargo, durante el contacto con la cultura extranjera, los profesores no necesariamente saben cómo ésta es percibida por los alumnos. Nuestro estudio explora la formación de las representaciones sociales sobre las diferencias culturales que los individuos establecen a favor de su propio grupo para mantener o desarrollar una identidad social positiva (Tajfel y Turner: 1979). Los resultados obtenidos nos llevan a una reflexión sobre el poder de la verbalización en el proceso formativo como un camino posible para acceder y luchar contra los estereotipos.

**Palabras clave:** identidad social, lenguas extranjeras, interculturalidad, endogrupo, exogrupo

### Social identity and foreign languages. Case Study in Mexico

### Abstract

“Learning to live together by developing an understanding of others” is a formative mission of education for which the teaching of foreign languages is an enabling space; however, when there is contact with cultural matters, teachers do not necessarily know

how the students perceive it. Our study explores the formation of social representations concerning cultural differences that individuals establish in favor of their own group for maintaining or developing a positive social identity (Tajfel and Turner: 1979). The results have led in particular to reflect upon the power of verbalization in the formative process as a possible pathway to access and combat stereotypes.

**Keywords:** social identity, foreign languages, interculturality, in-group, out-group

Dans le vaste univers de la matière culturelle qui se déploie tout au long d'une période scolaire d'enseignement d'une langue et culture étrangères (LCE), de manière plus ou moins didactisée ou explicite, les apprenants mettent en regard les formes diverses de leur appartenance groupale avec celles que leur renvoie la matière culturelle abordée en classe.

Les premières théories sur l'identité remontent à plus de cent ans. C'est après la Seconde Guerre mondiale, que Henri Tajfel, psychologue anglais, essaie de prouver théoriquement, dans la jonction qu'il établit entre la notion d'identité et celle de catégorisation sociale, que les préjugés et les jugements sociaux n'ont pas d'assise dans la personnalité des individus mais bien dans les sociétés. Préjugés, jugements sociaux et stéréotypes sont entendus dans le contexte de cette étude en tant qu' « images figées que l'on applique à un groupe humain ». (Dortier, 2004 : 790). Le concept est décliné de différentes manières en psychologie sociale, mais nous en retiendrons principalement la fonction identitaire : les stéréotypes « permettent à un groupe de se définir (positivement ou négativement) par rapport à un autre. » (Dortier, 2004 : 791).

L'identité sociale est « *liée à la connaissance (d'un individu) de son appartenance à certains groupes sociaux et de la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». (Tajfel, 1972 : 292, cité par Deschamps et Moliner). Notre appartenance à différents groupes sociaux forge notre identité et nous situe au sein d'une société, mais, précisent Tajfel et Turner en fondant leur théorie, une identité sociale positive ne peut se construire que dans un effet de miroir où l'individu voit son reflet tout aussi valorisant que celui des autres sociétés auxquelles il compare la sienne. Plus encore : les individus vont toujours chercher à établir « *dans la comparaison entre groupes, une différence en faveur de leur propre groupe* » (Deschamps et Moliner, 2008 : 65). Ils vont, comme le précise Kastersztein (1990 : 31), « réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues (...) ».

Dans le domaine de la didactique des langues et cultures, la « *dimension potentiellement conflictuelle de la relation à l'altérité* » (Byram et Zarate, 1996 : 9) fait partie

du vécu des apprenants lors du contact avec la ou les cultures étrangères. De même que l'individu négocie les conflits entre les deux pôles de son identité personnelle et de son identité sociale, l'apprenant face à un exogroupe cherche probablement à gérer cette nouvelle conflictualité en valorisant son groupe d'appartenance. Un exogroupe est un « *groupe autre que celui auquel un individu s'identifie et considère comme son groupe d'appartenance. Les exogroupes réunissent donc l'ensemble des personnes que l'individu a identifiées et catégorisées comme n'étant pas membres de son groupe d'appartenance (endogroupe).* » (Lehu : 2004).

En ce qui nous concerne, la nature de l'expérience dont nous rendons compte ici relève de l'aspect formatif de l'enseignement des langues dans la mesure où il appartient à un projet éducatif qui cherche à « mettre en place une éducation réflexive, visant à (...) faire percevoir la nature spécifique, les caractéristiques, les attitudes et les valeurs qui (...) fondent [les contacts entre cultures]. » (Beacco, 2004 : 280).

## 1. Problématique

La question posée à l'origine de cette étude de cas est de savoir s'il est possible, à partir de « *la verbalisation, l'explicitation et la mise en relation des réactions* » des apprenants (Beacco, 2008 : Activité 7) sur les topoï culturels abordés en classe, d'obtenir des informations sur leur manière de percevoir les autres et soi-même. Il s'agit de réfléchir sur les manières de travailler avec et sur la matière culturelle en classe de LCE en évitant la formation de stéréotypes, en d'autres termes d'aborder la question identitaire de façon analytique, comme entité hétérogène, flexible et socialement située.

## 2. Matériel et méthodologie

Le public cible était constitué d'étudiants et étudiantes universitaires (de la même université publique à Mexico) inscrits en : comptabilité, génie industriel, pédagogie, mathématiques, actuariat, chimie et biochimie, géographie, relations internationales, administration d'entreprise, médecine vétérinaire, physique, science politique, communication, architecture, droit, économie, sociologie et arts dramatiques. Ils et elles ont entre 18 et 25 ans. Au départ, ils étaient 25 (ci-dessous : 2.1), dont 17 femmes et huit hommes, ensuite 15 (ci-dessous : 2.2) et finalement 12 (ci-dessous : 2.3), les différences numériques étant dues au fait que tous les étudiants du groupe initial n'étaient pas présents lors de ces deux dernières étapes.

La méthode employée dans ce travail de recherche exploratoire et qualitatif emprunte à la méthodologie de la recherche-action l'idée selon laquelle la salle de classe est

*(...) un espace de prise de décisions dans des conditions d'incertitude, où se négocient et se produisent des significations, c'est-à-dire, où se génèrent des connaissances » et « un espace de réflexion sur la pratique personnelle (travail vu comme faisant partie d'un processus de formation continue ou 'processus d'auto-observation') (Da Silva et al., 2008 : 47).*

Le travail s'est effectué sur trois phases pendant un semestre, avec un même groupe.

## 2.1. Partager des contenus culturels en classe

Dans un premier temps, les étudiants ont formé cinq équipes de cinq. Chacune avait pour tâche de préparer, pendant environ six semaines, un exposé d'une heure<sup>2</sup> sur l'un des thèmes suivants : l'accès à la santé publique ; à l'éducation ; à la justice (droits humains); au travail et à la culture. Le choix des thèmes s'est fait de manière collective et ils correspondaient à une sélection réalisée par les étudiants (deux autres thèmes ont été énoncés mais non retenus : l'accès des femmes à l'équité de genre et l'accès aux droits environnementaux).<sup>3</sup> Les étudiants avaient pour instruction de répondre à la question : *Comment caractériser et expliquer l'accès des citoyens à ces aspects de la vie quotidienne (d'un point de vue institutionnel) en France ?* Ces exposés ont constitué un socle commun à tous pour aborder l'étape suivante. Le fait qu'ils réalisent eux-mêmes des recherches et en exposent les résultats dans le cadre de cette étude était indispensable puisqu'il s'agissait, pour des raisons méthodologiques, d'éviter les biais éventuels d'un discours produit par d'autres (dans ce cas, le professeur).

## 2.2. Recueil de perceptions

Ensuite, pour recueillir les perceptions des étudiants sur les thèmes exposés en classe, ils ont complété le tableau suivant :

**Tableau 1- Recueil de perceptions**

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...		
le système de santé public est...		
le système éducatif est...		

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les politiques culturelles sont...		
l'accès au travail est...		
l'accès à la justice (droits humains) est...		

Il leur a été spécifié qu'ils pouvaient ne pas répondre à ces questions et justifier ce choix et qu'ils étaient libres de rajouter des commentaires. Ce questionnaire était anonyme pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer librement. Le recueil de perceptions s'est fait de manière implicite puisque les étudiants n'étaient pas informés sur l'objet du questionnaire et sur l'analyse postérieure des données. Cette approche est légitime dans les recherches en sciences sociales sur les préjugés et les stéréotypes, comme l'indique la citation suivante : « *Les mesures implicites permettent d'obtenir une mesure des préjugés sans que les personnes aient conscience que l'on est en train de mesurer leur niveau de préjugés.* » (Association francophone de Psychologie Sociale) <sup>4</sup>.

Nous avons obtenu 15 questionnaires qui correspondent au nombre d'étudiants présents ce jour-là. Le total de réponses attendues était de 180 (12 cases X 15). Seules 137 ont effectivement été apportées – le reste des cases (43) étant resté sans réponse –, auxquelles nous avons ajouté neuf commentaires rédigés au verso du questionnaire, pour parvenir à un total de 146 réponses, dont la plupart ont été retenues pour l'étape suivante (voir 2.3. Questionnaire). À des fins d'exposition dans le texte présent, les réponses ont été reproduites sous forme de tableaux en deux grandes catégories : exogroupe et endogroupe, et deux sous-catégories : perceptions négatives et perceptions positives.

**Tableau 2. Perceptions positives sur l'exogroupe**

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...
les Français sont...	Actifs dans la vie politique. Cultivés (quatre mentions). J'aime leur manière de penser.
le système de santé public est...	Les médecins font vraiment leur travail. Excellent système de santé. On peut recevoir l'attention médicale même si on est étranger.
le système éducatif est...	Tous les citoyens ont droit à l'éducation gratuite jusqu'à l'université.
les politiques culturelles sont...	La RTT5 offre l'opportunité de la récréation et des loisirs.
l'accès au travail est...	(sans réponse)
l'accès à la justice (droits humains) est...	Système de justice organisé.
autres	Tout est mieux qu'ici.

**Tableau 3. Perceptions négatives sur l'exogroupe**

	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...	Fermés sur les autres sociétés. Ils ont mauvais caractère. Ils sont grossiers. Intolérants sur la ponctualité. Pas aimables avec les étrangers.
le système de santé public est...	Bureaucratisé.
le système éducatif est...	Très strict. Très sélectif pour entrer dans les meilleures écoles.
les politiques culturelles sont...	Les activités culturelles sont chères. La culture est vue comme un droit mais ce n'est pas respecté.
l'accès au travail est...	Ils sont très exigeants au travail. Il faut reconnaître les faiblesses de l'accès au travail en France.
l'accès à la justice (droits humains) est...	Si les gens veulent l'accès à la justice, il faut payer sous la table.

Par ailleurs, dans la colonne (ou dans la marge) où il leur a été demandé de donner les raisons pour lesquelles ils voudraient vivre en France, ils ont inclus (sans que cela leur ait été demandé expressément) des commentaires négatifs sur leur groupe d'appartenance :

**Tableau 4. Perceptions négatives sur l'endogroupe**

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...
les Français sont...	Les Mexicains ne sont pas ponctuels.
le système de santé public est...	Au Mexique, on a une mauvaise couverture de santé.
le système éducatif est...	Ici, au Mexique, on a une offre éducative limitée. A Mexico, il n'y a pas assez d'universités pour tous les jeunes.
les politiques culturelles sont...	On a une offre culturelle restreinte (au Mexique). Il n'y a pas de politiques d'inclusion des jeunes à la production et la consommation culturelle (au Mexique).
l'accès au travail est...	Au Mexique, il n'y a pas d'opportunités d'emploi pour les professionnels, seulement pour la main d'œuvre.
l'accès à la justice (droits humains) est...	Les droits humains ne sont pas importants dans mon pays. Au Mexique, la guerre, la corruption, et autres, contribuent à la dégradation de la justice. Ici, l'accès à la justice est terrible.

De même, dans la colonne où il leur a été demandé de donner les raisons pour lesquelles ils ne voudraient pas vivre en France, ils ont inclus (sans que cela leur ait été demandé expressément) des commentaires positifs sur leur groupe d'appartenance :

**Tableau 5. Perceptions positives sur l'endogroupe**

	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...	Mon pays est riche en traditions comme la musique, la gastronomie, la langue et la culture.
le système de santé public est...	(sans information)
le système éducatif est...	On nous apprend à penser à l'école. Les professeurs sont détendus et flexibles. L'école est gratuite (au Mexique).
les politiques culturelles sont...	Les musées sont gratuits pour tous. (au Mexique).
l'accès au travail est...	(sans information)
l'accès à la justice (droits humains) est...	Ici, tu peux toujours « t'arranger » (arreglártelas) pour résoudre un problème. C'est facile d'obtenir la résidence pour les étrangers.

Ils ont ajouté des commentaires sur le verso de leur feuille :

Positifs sur l'endogroupe :

Les Mexicains sont très serviables. Les Mexicains sont heureux de vivre. Les Mexicains ne sont pas prétentieux. Ici on a le meilleur climat [possible]. On a la stabilité macroéconomique.

Négatifs sur l'endogroupe :

Les Mexicains sont racistes envers les personnes indigènes. On est encore sous-développés dans beaucoup de choses. Le gouvernement n'apporte pas assez en éducation, santé, justice et culture.

Positifs sur l'exogroupe :

Tout est mieux qu'ici.

### 2.3 Questionnaire

Dans une troisième phase, une liste hétérogène et désordonnée (les items étaient mélangés) qui reprend la plupart des perceptions (100 sur 146)<sup>6</sup> exprimées individuellement dans l'étape antérieure a été soumise aux étudiants, sous forme de tableau avec échelle : « Je suis d'accord » / « Je ne suis pas d'accord » / « Je ne sais pas / C'est tout relatif ». Ce questionnaire n'était pas anonyme dans le but de pouvoir solliciter des précisions en cas de besoin. Ils ont pris environ 40 minutes pour y répondre ; nous avons obtenu 12 questionnaires.<sup>7</sup> Une fois répondu, un débat spontané a eu lieu sur les items les plus polémiques du questionnaire qui a duré environ 40 minutes<sup>8</sup>.

Sont exposées ci-dessous les perceptions exprimées individuellement sur lesquelles les 12 étudiants ont majoritairement manifesté :

1. leur accord total
2. leur désaccord total
3. des doutes (« je ne sais pas, je ne suis pas sûr/e, c'est tout relatif, ça dépend »)
4. des avis partagés

**Tableau 6. Questionnaire**

<b>1. accord total ou presque total</b>
Le Mexique est riche en traditions comme la musique, la gastronomie, la langue et la culture.
On a le meilleur climat possible.
Les professeurs sont détendus et flexibles.
Les Mexicains sont racistes envers les personnes indigènes.
On est encore sous-développés dans beaucoup de choses.
Au Mexique, on a une mauvaise couverture de santé.
Ici, au Mexique, on a une offre éducative limitée.
A Mexico, il n'y a pas assez d'universités pour tous les jeunes.
Au Mexique, il n'y a pas d'opportunités d'emploi pour les professionnels, seulement pour la main d'œuvre.
Il n'y a pas de politiques d'inclusion des jeunes à la production et la consommation culturelle (au Mexique).
Les droits humains ne sont pas importants dans mon pays.
Au Mexique, la guerre, la corruption, et autres, contribuent à la dégradation de la justice.
Ici, l'accès à la justice est terrible.
Le gouvernement n'apporte pas assez en éducation, santé, justice et culture (au Mexique).
Les Français sont cultivés.
En France, il y a un excellent système de santé.
En France, tous les citoyens ont droit à l'éducation gratuite jusqu'à l'université.
La RTT offre l'opportunité de la récréation et des loisirs.
Le système éducatif est très strict en France.
Le système éducatif est très sélectif pour entrer dans les meilleures écoles en France.
Il faut reconnaître les faiblesses de l'accès au travail en France.
L'accès au travail est le plus grave problème en France.

**2. désaccord total ou presque total**

Au Mexique, on a l'accès gratuit aux musées pour tous.

Les Français sont fermés sur les autres sociétés.

En France, la culture est vue comme un droit mais c'est pas respecté.

**3. dubitatifs ou relativité**

Les Mexicains sont très serviables.

Les Mexicains sont heureux de vivre.

Les Mexicains ne sont pas prétentieux.

L'école est gratuite au Mexique.

**4. des avis partagés**

Tu peux toujours t'arranger pour résoudre un problème (au Mexique).

On nous apprend à penser à l'école (au Mexique).

On a la stabilité macroéconomique (au Mexique).

J'aime leur manière de penser (Français).

(En France) On peut recevoir l'attention médicale même si on est étranger.

(En France) Tout est mieux qu'ici.

(Les Français sont) grossiers.

Le thème qui a suscité une vive discussion entre les étudiants est celui des « arrangements » toujours possibles dans l'endogroupe. Neuf d'entre eux avaient signalé leur désaccord sur papier. Ils admettent que c'est une réalité objective, mais ils affirment n'exercer, personnellement, aucun type d'« arrangements ». La question débattue, sans qu'elle ait été clairement tranchée, était de savoir si cette perception qui renvoie au thème de la corruption est une question relevant du pragmatisme ou d'un manque d'éthique, comme l'indique cette intervention lors du débat post-questionnaire : « (...) au Mexique, « on peut toujours s'arranger » (...), ça veut dire qu'on peut éviter de passer trop de temps à faire des papiers en voyant si on connaît quelqu'un qui nous fait la chose plus simple (...) », laissant entendre que là où les règles sont strictement respectées, les citoyens perdent probablement du temps dans les méandres bureaucratiques.

Une autre perception exprimée individuellement qui a été questionnée collectivement est la phrase : « Tout est mieux qu'ici ». Dans plusieurs cas, les étudiants ont repris les thèmes inclus dans le questionnaire, du type : Nous avons un meilleur climat, les gens ici sont plus accueillants, nous sommes heureux... C'est davantage le

ton provocateur et stéréotypant de la phrase qui semblait déranger, mais le cas illustre, semble-t-il, le besoin de chercher une différence en faveur de l'endogroupe, celle-ci lui étant radicalement défavorable.

## Conclusions

Nous pouvons aborder l'analyse de cette expérience dans une double perspective : didactique et éducative.

Du point de vue didactique, la démarche suivie part d'une évaluation diagnostique sur les perceptions des étudiants (2.2. Recueil des perceptions) qui nous a conduits à une évaluation formative (2.3. Questionnaire). Cette dernière étape est formative dans la mesure où elle permet aux apprenants de construire du sens à partir de la matière culturelle exposée en classe. Ils deviennent les sujets d'un apprentissage significatif quand est créé l'espace pour le débat et la réflexion. Les idées initiales se modifient, évoluent et sont remplacées par d'autres idées qui ne sont plus uniquement des images figées - produit d'un long processus social - mais une affirmation de soi. L'objet de cette expérience était de savoir s'il est possible d'évaluer les résultats d'une séquence d'enseignement et apprentissage sur la matière culturelle en langues étrangères. De manière intuitive nous avons élaboré une séquence didactique qui a permis d'observer comment les apprenants reproduisent ou modifient les stéréotypes, l'importance ne reposant pas sur les formes et les contenus de ces stéréotypes mais sur le processus didactique qui favorise la prise de recul par rapport aux idées préconçues, la mise en partage de ces idées et leur possible questionnement. En d'autres termes, *la verbalisation, l'explicitation et la mise en relation des réactions* des apprenants sur les topoi culturels abordés en classe se trouve bien au cœur de la didactique de l'interculturalité.

Par ailleurs, cette recherche-action touche la dimension éducative et formative de l'enseignement du Français Langue Étrangère, en particulier celle d'« *apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre* ». Cette dimension, conjointement à apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être, constitue l'un des piliers de l'éducation telle que le Rapport à l'UNESCO *L'éducation : un trésor est caché dedans*, de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>ème</sup> siècle, présidée par Jacques Delors, l'a indiqué depuis la fin des années 90. Créer les conditions, dans l'espace de la classe, pour réfléchir sur les stéréotypes véhiculés par et autour de la question identitaire nous semble nécessaire puisque l'identité forme « *une structure polymorphe, dynamique* » (Kastersztejn, 1990 : 28) dont les éléments constitutifs « *permettent à l'individu de se définir dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social* » (Taboada-Leonetti, 1990 : 44). Chacun sait que l'individu se définit dans le rapport à l'autre et que cet autre, durant le processus

d'apprentissage d'une LCE, acquiert des caractéristiques particulières et exogènes. C'est ce qui expliquerait le fait que les étudiants qui ont participé à cette étude aient évoqué, parmi les raisons pour lesquelles ils aimeraient vivre en France et n'aimeraient pas y vivre, des caractéristiques négatives et positives de leur groupe d'appartenance. En d'autres termes, l'image que l'on voit de l'autre nous renvoie à la nôtre. Mais, ce qui est une mise en regard par opposition autour de certains thèmes socio-culturels lors de cette première phase d'évaluation diagnostique devient une affirmation de soi par le biais de l'action pédagogique : ici, le questionnaire élaboré à partir de leurs propres réactions et la possibilité d'en débattre. Pour affirmer l'image de soi positive dont parlent Tajfel et Turner, ces étudiants revendiquent principalement deux traits de l'endogroupe : la richesse des traditions culturelles et le sentiment de pouvoir établir des relations horizontales là où, dans d'autres cultures (exogroupe), les relations hiérarchiques marquent des différences et des distances entre les individus qui empêchent cette horizontalité.

La démarche suivie dans ses trois phases et exposée dans ce texte constitue un exemple, nous semble-t-il, d'approche formative pour le « vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre ». Elle oblige à une didactique très ciblée sur l'expérience interculturelle en classe de LCE.

## Bibliographie

- Association francophone de Psychologie Sociale. [www.prejuges-stereotypes.net/main.htm](http://www.prejuges-stereotypes.net/main.htm) [consulté le 10 avril 2014].
- Beacco, J.-C. 2004. *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. *Cours Didactique des Dimensions Culturelles et Interculturelles des Enseignements de Langues (Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III)*. Non publié.
- Byram, M., Zarate, G. 1996. *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Da Silva, H.M., et al. 2008. *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM-CELE.
- Delors, J. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions UNESCO.
- Deschamps, J.-C., Moliner, P. 2008. *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Dortier, J.-F. 2004. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Kastersztejn, J. 1990. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. In : *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Lehu, J.-M. 2004. *L'encyclopédie du marketing*. <http://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire-Marketing/Exogroupe-9370.htm>. [consulté le 30 août 2014].
- Taboada-Leonetti, I. 1990. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In : *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Tajfel, H., Turner, J.-C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. In : *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA : Brooks-Cole.

## Notes

1. Delors, Jacques et al. (1996). Voir dans bibliographie.
2. Les cinq exposés des étudiants sont publiés dans le magazine des étudiants Lingualia du CELE-UNAM. [www.cele.unam.mx/lingualia/](http://www.cele.unam.mx/lingualia/)
3. L'origine de ces thèmes remonte à une activité de classe sur le temps de travail et la semaine de 35 heures en France.
4. Voir référence électronique du site dans la bibliographie.
5. RTT : la réduction du temps de travail.
6. 100 items après suppression des répétitions. Par exemple : les Français sont cultivés et plusieurs perceptions sur les systèmes de santé, d'éducation, de justice en France. J'ai conservé les phrases qui me semblaient le mieux élaborées en fonction de mon objectif qui était de les soumettre sous forme de questionnaire, sans pour autant avoir mis de côté aucune idée-force.
7. Cette activité a eu lieu au lendemain de l'examen final, raison pour laquelle peu d'étudiants ont assisté.
8. L'espace de cet article ne permet pas de rendre compte des nombreux détails, digressions, exemples, contradictions, doutes et idées restées suspendues, ainsi que de la totalité du questionnaire.