



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Lamine DEBAGHINE SETIF 2

MEMOIRE

Présenté à la **Faculté des Lettres et des Langues**

Département de Langue et Littérature Françaises

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique des langues étrangères

Préparé par :

TOUADI Cherif

Titre

**Les représentations linguistiques de la langue française et
motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1^{ère} année
secondaire de Béchar**

Sous la direction de :

AIT DAHMANE Karima

Professeur, Université d'Alger 2

Membres du jury :

Président : Dr. BOUDJADJA Mohamed	M.C « A »	Université de Sétif 2
Rapporteur : Pr. AIT DAHMANE Karima	Professeur	Université d'Alger 2
Examineur : Dr. REGGAD Fouzia	M.C « A »	Université de Sétif 2
Examineur : Dr. ALLOUCHE AMARI Nassima	M.C « A »	Université d'Alger 2

2016/2017

Remerciements

Ma reconnaissance et mes hommages sont destinés à ma
Directrice de recherche,
Madame AIT-DAHMANE Karima, Professeur en Sciences
du Langage à l'Université d'Alger 2, d'avoir accepté la
direction de ma recherche avec ses précieux conseils et
orientations.

Mes remerciements sont également destinés :

A Monsieur le Directeur de l'Education Nationale de la
wilaya de Béchar, M. SENOUCI-BRIXI Abd-Ennabi, pour
son bon accueil et ses encouragements ;

Aux enseignants de la Faculté des Lettres et des Langues
de l'Université de Sétif 2 ;

Aux membres du jury qui se sont acharnés dans la lecture et
l'évaluation de mon travail ;

A tous les enseignant(e)s de l'Université de Béchar, surtout
M. ABOUD Abdelmalek, et aux conservateurs des
bibliothèques qui m'ont énormément aidé.

Dédicace

Ce modeste travail est dédié à :

Mes chers parents qui ne cessent de m'encourager et qui attendent avec impatience ma réussite ;

Mes frères et sœurs ;

Mes beaux-frères ;

Tous mes ami(e)s ;

Mon cher oncle regretté SABI Khaled ;

Mes chers défunts grands-parents, TOUADI Ouerdia, SABI Mohand-Ameziane, TOUADI Ouerdia et TOUADI Mohand-Cherif ;

Tous ceux qui ont donné leurs chères âmes et leur sang pour que l'Algérie vive.



TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	1
Première partie : Etude théorique de la recherche	
Chapitre I : Le monolinguisme étatique et richesse linguistique en Algérie	
Introduction.....	9
1. Le rôle identitaire de la langue.....	10
2. Le plurilinguisme.....	11
2.1. La langue vernaculaire.....	11
2.2. La langue véhiculaire.....	12
2.3. Le dialecte.....	12
2.4. L'alternance des codes.....	12
2.5. La communauté linguistique.....	13
2.6. La langue maternelle.....	14
3. La politique et la planification linguistiques.....	15
3.1. La politique linguistique.....	15
3.2. La planification linguistique.....	15
3.3. Le statut de langue.....	16
3.3.1. La langue officielle.....	16
3.3.2. La langue nationale.....	17
3.3.3. La langue étrangère.....	17
4. Les fondements sociolinguistiques de l'Algérie.....	18
5. Le plurilinguisme en Algérie.....	20
5.1. Le tamazight.....	20
5.2. L'arabe dialectal.....	21



TABLE DES MATIERES

5.3.	L'arabe standard.....	21
5.4.	Le français.....	22
5.5.	L'anglais et l'espagnol.....	22
6.	La situation linguistique de Béchar.....	23
7.	La politique linguistique de l'arabisation.....	24
7.1.	L'arabisation.....	25
7.2.	L'arabe, langue du <i>Coran</i>	26
7.3.	Le <i>Printemps Berbère</i>	27
7.4.	L'arabisation vs francisation	30
	Conclusion partielle.....	32
	Chapitre II : L'enseignement du français langue étrangère en Algérie	
	Introduction.....	33
1.	L'enseignement du français dans le cadre de la politique de l'arabisation.....	34
2.	Le français dans la nouvelle réforme éducative.....	37
2.1.	Le français dans la nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation nationale....	38
2.2.	L'approche par les compétences.....	39
2.3.	La pédagogie du projet.....	40
3.	Dans quel contexte se réalise l'enseignement du français langue étrangère ?.....	41
3.1.	Enseignement du FLE : interaction entre les contextes plurilingue et institutionnel.....	42
3.2.	L'acquisition d'une langue étrangère : le rôle de la langue maternelle.....	44
4.	Quel objectif d'apprentissage du français ?.....	46



TABLE DES MATIERES

4.1.	Le profil de sortie du cycle primaire.....	46
4.2.	Le profil de sortie du cycle moyen.....	47
4.3.	Le profil de sortie du cycle secondaire	48
5.	La situation de l'enseignement/apprentissage du français au sud algérien.....	50
5.1.	L'origine des lacunes.....	51
5.2.	Les résultats engendrés.....	52
6.	La relation, culture et enseignement d'une langue étrangère.....	53
6.1.	La culture en classe de langue étrangère.....	53
6.2.	Evolution de l'enseignement de la culture dans les méthodologies de l'enseignement.....	55
6.3.	Vers une didactique des langues et cultures (DTL).....	56
7.	La place des langues à l'ère de la mondialisation.....	58
8.	La langue anglaise, est-elle une menace linguistique pour le maintien au français comme première langue étrangère ?.....	59
	Conclusion partielle.....	61

Chapitre III : Représentations des langues et motivations de leur apprentissage

	Introduction.....	62
1.	Les représentations	63
1.1.	Notions définitives.....	63
1.1.1.	Qu'est-ce qu'une représentation ?.....	63
1.1.2.	Les attitudes.....	64
1.1.3.	Les stéréotypes.....	65
1.1.4.	Les semblances et les dissemblances des termes.....	66
1.2.	Les représentations linguistiques.....	68



TABLE DES MATIERES

1.3.	Les représentations linguistiques en didactique des langues.....	69
1.4.	Les représentations de l'étranger.....	70
1.5.	Les représentations de la culture étrangère.....	72
1.6.	Les représentations des langues en contact.....	73
1.6.1.	Le contact des langues	73
1.6.2.	L'intercompréhension et les représentations des frontières.....	74
2.	La motivation.....	75
2.1.	Essai de définition.....	75
2.2.	Les principales théories de la motivation.....	76
2.2.1.	L'approche philosophique.....	76
2.2.2.	La théorie béhavioriste.....	77
2.2.3.	La théorie de l'apprentissage social.....	79
2.2.4.	La théorie psychanalytique.....	80
2.2.5.	La théorie des besoins de (MASLOW).....	80
2.2.6.	La théorie cognitiviste.....	83
2.3.	La motivation dans le contexte scolaire.....	83
2.3.1.	Les types de la motivation.....	84
2.3.1.1.	La motivation intrinsèque / La motivation extrinsèque.....	84
2.3.1.2.	La motivation intégrative / La motivation instrumentale.....	86
2.3.2.	Niveau d'aspiration et niveau d'expectation.....	87
2.4.	L'éveil aux langues.....	88
2.4.1.	Vers une approche de l'éveil aux langues.....	88
2.4.2.	L'éveil aux langues à l'école primaire.....	89
2.4.3.	L'éducation interculturelle via les langues.....	90
	Conclusion partielle.....	92

Deuxième partie : Cadre méthodologique et analyse du corpus

Chapitre I : Méthodologie et recueil de données

Introduction.....	93
1. Démarche et outils méthodologiques.....	94
1.1. L'enquête.....	94
1.1.1. Le questionnaire.....	95
1.1.2. L'entretien semi-directif.....	95
1.2. Démarche de l'enquête.....	96
1.3. L'approche adoptée.....	97
1.4. Justification et choix du corpus.....	97
2. Déroulement de l'enquête.....	99
2.1. Le questionnaire destiné aux apprenants.....	99
2.2. L'entretien semi-directif destiné aux enseignants.....	100
3. Présentation et description du corpus.....	101
3.1. Les apprenants.....	101
3.2. Les enseignants.....	110
Conclusion partielle.....	111

Chapitre II : Analyse du corpus et présentation des résultats

Introduction.....	112
Résultats et analyse du questionnaire.....	113
Résultats et analyse de l'entretien semi-directif.....	163
Conclusion partielle.....	172

Chapitre III : Synthèse et interprétation

Introduction.....	173
1. Synthèse des résultats du questionnaire.....	174



TABLE DES MATIERES

1.1.	Les représentations linguistiques du français en contexte socio-familial.....	174
1.1.1.	L'absence du français.....	174
1.1.2.	L'abstinence de regarder les chaînes françaises	175
1.2.	Les rapports affectifs à la langue française.....	175
1.2.1.	Le français, une première langue étrangère préférée, mais(.....)	175
1.2.2.	L'acceptation de la langue française et rejet de sa culture.....	176
1.2.3.	La difficulté de l'apprentissage du français.....	177
1.2.4.	Plaisir d'écrire et déplaisir de lire.....	177
1.3.	Les rapports d'usage.....	177
1.3.1.	Les représentations vis-à-vis du locuteur francophone.....	178
1.3.2.	Contexte d'utilisation de la langue française par les apprenants.....	178
1.4.	Les motivations intégratives de l'apprentissage du français.....	179
1.4.1.	Le désir de découvrir le francophone.....	179
1.4.2.	Répugnance envers la France/pays francophone.....	180
1.5.	Les motivations instrumentales de l'apprentissage du français.....	180
1.5.1.	Le souci envers le cursus universitaire et le parcours professionnel.....	180
1.5.2.	Le français, langue du savoir.....	181
2.	Synthèse des résultats de l'entretien semi-directif.....	182
2.1.	Une défaillance dans la prise en charge des représentations linguistiques.....	182
2.2.	La déficience de la formation universitaire et professionnelle.....	182
3.	Quelques pistes de remédiation pour un meilleur enseignement du français au sud algérien.....	183
	Conclusion générale.....	185
	Bibliographie.....	187
	Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

Cette recherche est inscrite dans le cadre de la Didactique des Langues Etrangères. Elle s'intitule: « *Les représentations linguistiques de la langue française et motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1^{ère} année secondaire de Béchar* ». L'avenir de la Patrie dépend de l'école d'aujourd'hui. L'école est le lieu où l'enfant s'instruit et reçoit des apprentissages dans différents domaines, notamment en langues étrangères. La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères lui permet d'effectuer des échanges oraux et écrits avec d'autres individus d'origines différentes et de se frotter, en même temps, avec différentes aires civilisationnelles et culturelles.

Motivations de la recherche

L'idée de cette recherche est inspirée, d'une part, de notre expérience de Professeur d'Enseignement Secondaire (PES) de langue française à Béchar : dans deux (02) classes de première année (Tronc Commun Sciences et Tronc Commun Lettres) et une (01) classe de deuxième année Sciences Expérimentales, au total cinquante-quatre (54) apprenants, aucun ne peut construire correctement une phrase simple en langue française, malgré les nombreuses années d'études.

D'une autre part, la majorité des enseignants de français à Béchar, lors de différentes rencontres, se plaignent des apprenants démotivés, n'éprouvant aucun effort pour apprendre le français malgré les efforts déployés : « *ils ressentent un dégoût en classe, ils ne font pas leurs devoirs de maison, ils ne participent pas en classes, ils protestent quand ils obtiennent de mauvaises notes...* ».

Notre expérience professionnelle nous a donc conduit à nous intéresser aux représentations du français, 1^{ère} langue étrangère en Algérie, et aux motivations de son apprentissage. Nous devons tenir compte des représentations des apprenants et de l'influence de leurs savoirs antérieurs sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les représentations pourraient servir comme source de motivation ; nous pensons que les représentations de la langue de Molière, si elles sont positives, peuvent entraîner une ouverture aux langues de grande diffusion dans le contexte actuel du numérique et de la mondialisation.

Etat des lieux

De nombreuses recherches en didactique et en sociolinguistique ont porté ces dernières années sur les représentations des langues. Nous citerons, à titre d'exemple, les

travaux de MORSLY. D, CHERIGUEN. F, AIT DAHMANE. K, DERRADJ. Y et autres notoriétés de la sociolinguistique algérienne. Nous voudrions étudier les représentations en rapport avec la notion de « motivation » pour rendre bénéfique et efficace un enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans la même perspective, il faut souligner que les didacticiens reconnaissent que toutes les idées que les apprenants se font de la langue étrangère peuvent constituer un obstacle ou, au contraire, une aide à l'apprentissage : « *les représentations peuvent constituer de véritables obstacles à la construction et à l'appropriation des savoirs.* »¹. Ces propos sollicitent les enseignants des langues étrangères, particulièrement du français, à bien prendre soin des représentations de leurs apprenants dans leurs pratiques de classe, en vue de les développer positivement et d'amplifier le degré de la motivation pour les mettre au service de l'apprentissage. La motivation de l'apprentissage de la langue française est donc dépendante des rapports, cognitifs, affectifs, etc., que l'apprenant établit avec cette langue.

Dans le contexte scolaire, la motivation est une question frôlant toutes les matières, surtout l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devenant, à l'ère de la mondialisation, l'enjeu majeur des institutions scolaires et éducatives.

En classe de langue, nous remarquons souvent que quelques apprenants s'impliquent, cœur et âme, dans leur apprentissage. Cette implication provient de leurs objectifs qui déterminent leurs conduites. En effet, la curiosité, le désir d'acquérir le savoir et de développer son état intellectuel dépendent de la motivation interne des apprenants. Ils restent donc attachés à leurs objectifs malgré les entraves et les obstacles qu'ils rencontrent : « *la compréhension des causes invoquées par l'individu a un impact considérable sur la persistance de son comportement.* »². Or, d'autres apprenants s'impliquent partiellement dans leur apprentissage pour une simple raison qu'ils se sont fixé des objectifs à court terme qui se traduisent par des motivations instrumentales. Ces objectifs sont liés à une satisfaction momentanée après l'accomplissement d'une activité. Dans ce cas, les motivations externes des apprenants sont liées à d'autres facteurs extérieurs. En effet, les motivations de l'apprentissage du français varient d'un apprenant à l'autre, selon leurs attentes.

¹ REUTER. Y, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Ed. ESF, 2002, pp 94.95

² FENOUILLET. F, *La motivation*, Dunod, Paris, 2003, p. 39

Nous retiendrons deux types de motivations (nous allons y revenir) : instrumentales et intégratives. Le premier type est lié aux motivations qui incitent l'apprenant à se servir de la langue comme un outil utilitaire ; quant au deuxième type, l'apprenant cherche à s'intégrer, grâce à la langue, dans une communauté donnée.

En effet, l'enseignant de la langue française sait bien que la motivation est à la fois une garantie et une condition obligatoire pour l'efficacité de l'enseignement et la réussite des apprentissages. FENOUILLET. F, dans son ouvrage intitulé *La Motivation*, dit ceci : « *derrière ce terme (motivation) se cachent les raisons qui poussent tout un chacun à agir, mais aussi qui expliquent pourquoi de manière énigmatique certains réussissent alors que d'autres échouent.* »¹. Lors de leurs pratiques de classe, les enseignants doivent renforcer les facteurs motivationnels chez les apprenants éprouvant des motivations solides (internes) à l'apprentissage du français ; et, de faire naître chez les autres, éprouvant des motivations fragiles (externes), ce désir d'apprendre.

Dans le contexte algérien, l'enseignement du français n'atteint pas les finalités attendues par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Les chiffres suivants, tirés de « *L'analyse des résultats du BAC, Session 2014* »² provenant du MEN, nous montrent les résultats obtenus en langue française par filières :

- Lettres et Philosophie : 9.05 % ;
- Gestion et Economie : 23.63 % ;
- Génie Mécanique : 36.17 % ;
- Génie Electrique : 37.49 % ;
- Génie Civil : 38.62 % ;
- Génie des procédés : 39.57 % ;
- Sciences Expérimentales : 47.56 %.
- Maths : 59.69 % ;
- Langues Etrangères : 59.85 %.

¹ FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 07

² Analyse des résultats du BAC de la session 2014, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Général et Technique, Direction Divisionnaire de l'Evaluation Pédagogique et de l'Orientation scolaire.

Nous pouvons dire que la langue française subit une sorte d'affliction dans son enseignement/apprentissage en aboutissant à des résultats insatisfaisants dans la majorité des branches, malgré les nombreuses années d'apprentissage. Ces résultats nous laissent à se poser une multitude de questions, d'une part, à propos de l'enseignement de la langue française et, d'autre part, quant à son apprentissage dans les wilayas du sud algérien, car « *les résultats de la plupart des wilayas du sud occupent les dernières places ; ce qui nécessite des recherches pour en trouver les causes et procéder à la remédiation.* »¹

Notre travail consiste plus précisément, d'une part, à étudier les représentations linguistiques du français, chez les apprenants du secondaire algérien de la wilaya de Béchar, et les rapports qu'ils établissent avec cette langue, après au moins huit (08) ans de contact avec elle ; et, d'autre part, les motivations de l'apprentissage de cette langue (instrumentales/intégratives), en répondant au *pourquoi agir*. Nous essayerons également de vérifier si les enseignants s'occupent des représentations des apprenants à l'égard de la langue française.

Notre enquête se déroulera auprès des apprenants d'une wilaya du sud algérien. Béchar est une région où le niveau de la langue française, chez les lycéens, est de plus en plus faible. Un constat approuvé à travers notre expérience de Professeur d'Enseignement Secondaire (PES) de langue française.

Comme nous l'avons cité plus haut, les idées que se fait un apprenant de la langue française et des éléments périphériques à cette langue, telle que la culture française, pourraient l'inciter et provoquer des motivations multiples pour apprendre cette langue. Donc, les représentations jouent un rôle primordial dans toute situation de classe et, la réussite ou l'échec dépendent des particularités de chaque individu.

Le problème auquel nous essayerons de trouver des réponses ne s'articule pas uniquement autour des rapports que les lycéens de Béchar établissent avec la langue française, avec sa culture...etc. et les motivations de l'apprentissage de celles-ci, mais aussi aux aspects didactiques concernant l'implication des enseignants dans la prise en charge des représentations linguistiques de leurs apprenants.

¹ Analyse des résultats du BAC de la session 2014, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire Général et Technique, Direction Divisionnaire de l'Evaluation Pédagogique et de l'Orientation scolaire.

Questions de recherche

Les questions principales que nous allons poser sont les suivantes :

- Quel est le statut de la langue française en Algérie ?
- Pour un apprentissage plus efficace, quel français devrions-nous enseigner, compte tenu de quels enjeux ?
- Quelle formation les futurs enseignants de la langue française auraient-ils besoin pour prendre en charge les représentations des apprenants et leur faire naître des motivations à apprendre le français ?
- Quelles seraient les représentations des lycéens algériens de Béchar vis-à-vis de la langue française ?
- Quelles seraient leurs motivations d'apprentissage du français ?
- Comment les enseignants réagissent-ils face aux représentations de leurs apprenants ?

Hypothèses

Nous émettons les hypothèses suivantes :

1. Les représentations des lycéens de Béchar vis-à-vis de la langue française ne sont pas encore développées, pendant leur parcours scolaire, pour les mettre au service de l'apprentissage de celle-ci, notamment, les représentations liées à la culture française et à la difficulté de l'apprentissage de la langue.
2. Les enseignants du secondaire à Béchar ne prennent pas en compte les représentations linguistiques des apprenants durant leurs pratiques de classe pour les modifier et les développer positivement.
3. Les motivations de l'apprentissage, chez les lycéens de Béchar, sont en rapport avec un seul objectif : ils apprennent le français pour mener un cursus universitaire sans entraves ou pour réussir dans la vie professionnelle. Elles sont donc de type instrumental plus qu'intégratif.

Objectifs

L'objectif de notre recherche est doublement défini. Elle sert, d'une part, à dégager et à étudier les représentations des lycéens de Béchar vis-à-vis de la langue française pour voir si elles sont développées aux cours des cycles précédents dans le but de les mettre au

service de l'apprentissage ; ainsi, à relever les motivations qui les incitent à l'apprentissage de cette langue.

D'autre part, pour savoir si les enseignants du français au secondaire prennent en compte ces représentations dans le but de les développer et de les rendre favorables au service de la motivation et de l'apprentissage en général. Comme le mentionne S. MAUGERI, « *la volonté tendue vers un but doit être entretenue et constamment relancée, car toute action est prise dans un processus dynamique, continu et « hostile », mettant en jeu toutes les ressources et les caractéristiques de l'individu.* »¹.

Pour atteindre notre objectif et répondre à notre questionnement, une enquête sera menée auprès des apprenants de la 1^{ère} année secondaire à Béchar, qui est une wilaya du sud algérien, tout en impliquant ainsi les enseignants du français. Les études sur les motivations et les représentations linguistiques des apprenants ont été déjà menées par d'autres chercheurs, mais nous pensons que les représentations du français en Algérie diffèrent selon les régions.

Notre mémoire s'organise en deux parties. La première sera consacrée à l'étude théorique de la recherche, dans laquelle nous allons aborder quelques concepts qui lui sont inhérents : la politique linguistique et l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, les représentations linguistiques et les motivations. Notre démarche consistera à recueillir des données pour examiner les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et les motivations de son apprentissage. Nous vérifierons, par la suite, si les enseignants sont conscients de l'intérêt didactique des représentations de leurs apprenants et contribuent positivement à les prendre en charge pour optimiser la réussite.

Dans la deuxième partie, il s'agit de la présentation des résultats de notre enquête et de l'analyse du questionnaire et de l'entretien semi directif.

Nous allons choisir un nombre d'apprenants du secondaire, (Tronc-commun Lettres et Tronc-commun Sciences). Nous les soumettrons, ensuite, à un questionnaire servant à dégager leurs représentations linguistiques à l'égard de la langue française et les types de motivations de l'apprentissage de cette langue (instrumentales ou intégratives). Puis, nous allons effectuer un entretien semi-directif avec un nombre d'enseignants du secondaire pour savoir s'ils prennent en considération les représentations des apprenants, vis-à-vis du français, durant leurs pratiques de classe.

¹ MAUGERI. S, *Théories de la motivation au travail*, Dunod, Paris, 2004, p. 101

Le questionnaire

L'objectif principal du questionnaire est de confirmer ou d'infirmer la première hypothèse (Les représentations des lycéens de Béchar vis-à-vis de la langue française ne sont pas encore développées pour les mettre au service de l'apprentissage de celle-ci, notamment, les représentations liées à la culture française et à la difficulté de l'apprentissage de la langue.); ainsi que, la troisième hypothèse (Les motivations de l'apprentissage, chez les lycéens de Béchar, sont en rapport avec un seul objectif : ils apprennent le français pour mener un cursus universitaire sans entraves ou pour réussir dans la vie professionnelle.).

Le questionnaire comportera des questions servant à dégager les représentations collectives qui se répandent, à l'égard de la langue française et de sa culture, dans l'environnement social et le milieu familial des apprenants, ainsi que les représentations individuelles de chaque apprenant ; ensuite, nous allons dégager les motivations de l'apprentissage de cette langue. Pour cet effet, notre questionnaire sera scindé en trois parties :

1. Informations générales :
 - l'apprenant : son nom et prénom, l'âge, le sexe et le lieu où il a vécu son enfance ;
 - les parents : la profession et le niveau d'étude du père ; la profession et le niveau d'étude de la mère et leurs origines géographiques.
2. Les représentations à l'égard de la langue française :
 - rapports sociaux à la langue française (l'environnement de l'apprenant) ;
 - rapports familiaux à la langue française (la famille de l'apprenant) ;
 - représentations individuelles de l'apprenant.
3. Les motivations de l'apprentissage du français

L'entretien semi-directif

Nous effectuerons un entretien semi-directif avec un nombre d'enseignants. Son objectif est de valider ou d'invalidier la deuxième hypothèse que nous avons émise au départ : (Les enseignants du secondaire à Béchar ne prennent pas en compte les représentations linguistiques des apprenants durant leurs pratiques de classe pour les modifier et les développer positivement.).

Nous terminerons par quelques suggestions pour stimuler la motivation et développer des représentations plus favorables à l'apprentissage de la langue française au sud algérien et par des perspectives de recherche.

Première partie :
Etude théorique de la
recherche

Chapitre I :

Le monolinguisme étatique et richesse linguistique en Algérie

Introduction

Dans ce présent chapitre, nous allons essayer d'aborder le paysage (socio)linguistique en Algérie en accordant une attention particulière au contexte linguistique de Béchar. Mais avant d'approfondir, il nous aura fallu rappeler le rôle identitaire que peut occuper la langue dans une société, puis définir quelques concepts sociolinguistiques qui nous permettront de bien comprendre la situation du paysage (socio)linguistique algérien.

Nous allons, ensuite, présenter un rappel sur l'histoire linguistique algérienne et la politique linguistique adoptée depuis l'indépendance du pays, en nous basant sur les travaux des chercheurs dans ce domaine, notamment, le dernier colloque organisé par le Professeur AIT DAHMANE. K qui porte sur les « *Politiques linguistiques nationalistes et situation du français dans l'espace francophone à l'ère de la mondialisation* », tenu à Alger les 15 et 16 octobre 2014.

1. Le rôle identitaire de la langue

Chaque individu a une affinité qui l'attire vers sa langue et ses racines. D'ailleurs la moindre marginalisation d'une langue provoque des conflits et suscite des revendications, considérées légitimes, sollicitant une valorisation et une reconnaissance aux individus et aux communautés, et qui s'avèrent comme un repère évident : « *Les langues et leurs variétés jouissent donc d'une valeur dans les sociétés mais également chez les individus, ce qui amène chaque individu à se forger des idées sur ce qu'il maîtrise.* »¹. La langue constitue une composante primordiale chez l'individu et dans une communauté entière.

La langue est l'empreinte de son locuteur. Elle lui permet d'exprimer son appartenance ethnique et linguistique, car « *L'identité linguistique est liée de prime abord à celle de communauté linguistique... On parle de l'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe.* »². Cette identité linguistique, en parallèle, définit le rôle identitaire que joue la langue.

Pour CALVET. L-J, la langue n'aura pas d'existence sans les gens qui la parlent et son histoire dépend de l'histoire de ses locuteurs, il est impossible de mettre à l'écart le lien entre langue et individu³. De ce fait, elle ne peut uniquement se limiter en un simple moyen de communication : elle est en rapport constant avec la communauté où elle existe.

A l'ère de la mondialisation, l'idéologie du multiculturalisme se répand dans le monde, elle implique la volonté massive d'une politique de diffusion de langues de communication internationale. Ceci amène « *les minorités ethnolinguistiques à revendiquer le maintien de leur héritage linguistique et culturel.* »⁴. Elles ne peuvent en aucun cas accepter que cette idéologie se concrétise au détriment de leurs symboles identitaires et de leurs patrimoines culturels. Pour cela, les populations, dont leurs langues sont objet de marginalisation, expriment une résistance permanente aux différentes usures et érosions.

TEMIM. D a parlé d'une identité qui se mettrait au pluriel. Elle emploie le terme « *les identités* » dans une société quelconque : « *On a coutume de penser qu'une langue donnée correspond à une nation donnée, ou qu'elle équivaut à une communauté voire à*

¹TEMIM. D, in, CHERIGUEN. F, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, l'Harmattan, Paris, 2007, p. 21

²MOREAU. M-L, *Sociolinguistique. Concept de base*, Mardaga, Liège, 1997, pp. 160.161

³CALVET. L-J, *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, p. 03

⁴ABOU. S, HADDAD. K, *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, ELLIPS, Paris, p. 370

une ethnie, alors que nous savons que les identités sont en perpétuel rapport de négociation et que les pratiques ne cessent d'évoluer. »¹.

Le dialogue entre les différentes cultures a été favorisé dans l'histoire des nations à travers les échanges économiques et culturels et se poursuit jusqu'à nos jours où le numérique et les moyens de télécommunication occupent une place immuable. Ainsi, les langues et les cultures s'embrassent et vivent en mutualité et sont toujours en contact.

Pour aborder la situation sociolinguistique en Algérie, il nous semble important de définir quelques concepts qui seraient en relation avec son paysage linguistique.

2. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme est défini dans le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* comme étant « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication ... la manifestation la plus évidente du plurilinguisme est l'alternance codique. »². Le plurilinguisme se manifeste chez les individus pouvant s'exprimer en plusieurs langues et l'ensemble de ces individus, qui se réunissent dans une communauté, forme une société plurilingue où la possibilité d'utiliser plusieurs langues est plus favorable.

Tous les linguistes reconnaissent que le monde est plurilingue, par l'existence de plusieurs langues sur le globe. Ces langues sont en perpétuel contact, d'où la manifestation de nombreux conflits, d'ordres linguistique, idéologique, politique...etc., qui déterminent, dans la plupart des cas, leur sort.

Ces conflits ont réuni toutes les conditions à l'avènement des concepts sociolinguistiques nouveaux, notamment quand la linguistique a intégré la dimension sociale à son champ d'étude, tout en essayant de résoudre les problèmes liés au contact des langues.

2.1. La langue vernaculaire

C'est l'utilisation d'une langue ou d'une variété d'une langue dans les échanges informels entre des individus proches, dans le cadre familial par exemple. Son emploi est très restreint par rapport à la langue véhiculaire.

¹ TEMIM. D, in, CHERIGUEN. F, (2007), Op.cit, p. 21

² CUQ. J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, pp.195.196

2.2. La langue véhiculaire

Dans une communauté linguistique les individus qui n'ont pas la même langue première feront automatiquement appel à une autre langue pour communiquer. Cette langue pourrait-être la résolution d'un problème posé par le plurilinguisme et le contact de différentes langues. Pour CALVET. L-J, la langue véhiculaire « *peut être la langue d'un des groupes en présence (par exemple, le wolof au Sénégal, le bambara au Mali, etc.) ; la langue véhiculaire peut être une langue créée, langue composites empruntant aux différents codes en présence* »¹. Les locuteurs de langues différentes font appel à une tierce langue de grande diffusion, comme l'anglais, ou peuvent aller jusqu'à créer une autre langue pour communiquer.

2.3. Le dialecte

Le dialecte peut désigner « *n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emploi restreint (en général quant à la géographie) par rapport à une autre variété relativement proche qui est soit un autre dialecte, soit une norme centrale sociolinguistiquement dominante, appelée langue et tenue seule pour correcte.* »².

Nous appelons donc un dialecte toute variété proche découlant d'une langue normée ou dominante, ou bien une variété d'usage restreint découlant d'un autre dialecte plus dominant.

2.4. L'alternance des codes

L'alternance codique est une notion issue des études sur le bilinguisme et le contact des langues. Elle est l'un des résultats du plurilinguisme. Le principal initiateur sur ce phénomène, GUMPERZ. J-J, la définit comme étant l'alliance, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents³.

Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés bilingues : dans une seule phrase, nous pouvons constater la présence de deux langues ou plus, construite par le collage de mots ou d'expressions issus de deux systèmes de langues différentes, en effet, c'est un choix fluide qui n'est soumis à aucune contrainte.

¹ CALVET. L-J, « Les langues véhiculaires », in, CALVET. L-J, (1993), Op.cit, p. 40

² KNECHT. P, «Dialecte», in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 120

³ THIAM. N, « Alternance codique », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 32

Les alternances codiques peuvent se manifester selon les sections alternées, intra-phrastique, inter-phrastique ou encore extra-phrastique¹ :

- Intra-phrastique, lorsque les structures syntaxiques de deux langues construisent une phrase/un énoncé dans un rapport syntaxique très étroit ;

- Inter-phrastique, quand il y a une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un locuteur ou des échanges d'un groupe d'interlocuteurs ;

- Extra-phrastique, si un locuteur utilise des expressions idiomatiques appartenant aux deux langues alternées, comme les proverbes, les dictons...etc.

2.5. La communauté linguistique

Les définitions que les linguistes ont données à ce concept sont nombreuses, car des problématiques, à la fois, linguistiques et sociologiques se posent². Parmi les définitions que nous retiendrons, celles proposées respectivement par BLOOMFIELD. L et MARTINET. A.

Pour BLOOMFIELD, « Une communauté linguistique est un groupe de gens qui agit au moyen du discours. »³. Les membres d'une communauté linguistique font recours à une langue qui leur permet de se comprendre les uns, les autres.

André MARTINET dit : « nous devons poser qu'il y a langue dès que la communication s'établit...et qu'on a affaire à une seule et même langue tant que la communication est effectivement assurée. »⁴. Ce linguiste pense que la communication est le seul critère pour définir une communauté linguistique. Si la communication est établie, ensuite, assurée au sein d'un groupe, nous pourrions parler d'une communauté linguistique.

Dans les deux définitions, nous remarquons que les deux auteurs (BLOOMFIELD et MARTINET) partent de la langue pour définir une communauté linguistique.

Pour CALVET. L-J, l'individu appartient à une réalité sociale qui se caractérise par sa réalité linguistique, il prend comme exemple, le turcophone de Berlin appartient à la communauté berlinoise et l'arabophone de Paris appartient à la communauté parisienne⁵.

¹ THIAM. N, « Alternance des codes », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 32

² CALVET. L-J, (1993), Op.cit, p. 90

³ BLOOMFIELD. L, « Le langage », in, CALVET. L-J, (1993), Op.cit, p. 85

⁴ MARTINET. A, *Eléments de linguistique générale*, Mehdi, Tizi-Ouzou, 5^{ème} Edition, 2013, p. 154

⁵ CALVET. L-J, (1993), Op.cit, p. 89

Par conséquent, c'est à l'individu de choisir son appartenance à telle ou telle communauté linguistique selon ses propres réalités linguistiques et sociales.

2.6. La langue maternelle

Certes, chaque individu a une langue maternelle. Généralement, on a tendance à définir la langue maternelle comme étant la langue apprise par un individu depuis le bas âge. Autrement dit, la langue rencontrée dans le milieu familial et apprise spontanément sans aucun effort : l'enfant dans ce cas est soumis à un apprentissage passif, car la langue est liée à la mère et à la famille dont il est issu. Mais, chez les linguistes, il est très connu que ce concept est ambigu, d'ailleurs de nombreuses questions se posent pour sa définition.

CUQ, J-P considère que la difficulté de la définition de la langue maternelle est liée à son épaisseur historique, à ses déterminations plurielles et à ses connotations étendues ; elle renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Pour lui, la langue maternelle et celle acquise la première par un sujet dans son contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication dont la spontanéité et la fluidité de son usage naturel sont des traits définitoires de la langue maternelle¹.

Il reste à dire que les activités épilinguistiques inconscientes ne s'effectueront qu'avec une seule langue, selon les rapports affectifs de l'individu avec celle-ci.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la langue maternelle joue un rôle important dans la construction et le transfert des savoirs. En effet, les recherches en sciences cognitives s'accordent sur son importance.

Mais, d'autres questions pareillement se posent : peut-on avoir deux ou plusieurs langues maternelles, c'est-à-dire, peut-on apprendre la langue de son père, celle de sa mère et/ou celle de son environnement social ?

Si nous considérons que la langue maternelle est la langue la mieux connue d'un locuteur, l'enfant qui côtoie d'une manière alternative son environnement familial et son environnement social, qu'ils soient bilingues ou plurilingues, pourrait se familiariser avec leurs langues et les pratiquer aisément. Ceci est relatif aux statuts que les langues apprises occupent dans la communauté linguistique avec laquelle l'enfant partage des réalités

¹ CUQ, J, (2003), Op.cit, p.151

sociales. Alors, il les classe selon les situations de communication auxquelles il est confronté : une langue vernaculaire, aux usages familiaux ; une langue ou une variété de langue comme véhiculaire ; ...etc.

3. La politique et la planification linguistiques

3.1. La politique linguistique

La politique linguistique est définie dans le dictionnaire de didactique comme étant « *l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture...Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution.* »¹. Dans une autre référence, souvent « *les objectifs de la politique linguistique dépendent d'objectifs plus globaux, à l'échelle sociale toute entière : unification nationale, rapprochements diplomatiques, orientation de l'économie vers un nouveau secteur.* »².

La politique linguistique désigne tous les choix que prend un Etat en termes de langues et les rapports entre celles-ci. Des choix qui doivent prendre en considération toutes les situations en relation avec le pays, notamment, les situations sociolinguistiques et socioculturelles pour des objectifs nombreux, en particulier, celui de l'unification nationale. En effet, toute communauté linguistique doit y trouver sa place. Ces choix devraient être pris en toute prudence afin de satisfaire le champ sociolinguistique et socioculturel et d'éviter des dérives que provoque la mise en index de celui-ci.

3.2. La planification linguistique

A ne pas confondre, en fait, l'expression de *politique linguistique* avec celle de *planification linguistique*. Pour BOYER. H, la planification linguistique est la mise en œuvre de la politique linguistique par le passage du politique à l'action³.

Par conséquent, l'Etat prend d'abord des décisions concernant le sort des langues qui est la politique linguistique, puis le passage à l'action pour mettre en pratique ses termes, c'est la planification linguistique.

¹ CUQ. J., (2003), Op.cit, p.196

² MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 230

³ BOYER. H, *Sociolinguistique. Territoires et objets*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, p.23

3.3. Le statut de langue

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, le politique exerce des actions sur la langue. Ces actions dépendent des idéologies politiques et des finalités des pouvoirs qui dépendent, à leur tour, des rôles assignés aux langues pour les concrétiser.

Dans les situations de plurilinguisme, l'Etat doit intervenir pour gérer cette diversité. Il tient à promouvoir telle ou telle langue en lui conférant un statut hiérarchique différent des autres langues et la primauté devrait être au profit de la réalité sociolinguistique de la communauté.

Pour DE-ROBILLARD. D, le statut d'une langue est la position de celle-ci dans « *la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions (ex : la langue de la religion sera très valorisée dans une théocratie). On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-institutionnel (explicite, de jure).* »¹.

A la lumière de ces propos, nous pouvons dire que le statut d'une langue est attaché à la place qu'occupe celle-ci dans la hiérarchisation sociolinguistique et aux rôles de ses fonctions dans une communauté quelconque. De ce fait, nous distinguons trois types de statut pour lesquels les Etats optent généralement dans leur politique linguistique : la langue officielle, la langue nationale et la langue étrangère.

3.3.1. La langue officielle

La langue officielle ne peut se définir indépendamment de la langue nationale choisie par l'Etat, dans le cas des pays récemment indépendants.

Selon BAGGIONI. D, la définition de la langue officielle est « *en rapport avec un certain développement des fonctions administratives et étatiques et, dans certains cas, notamment celui des pays nouvellement indépendants, en rapport avec la définition de la « langue nationale » par l'Etat, pour qui, justement, le choix d'une « langue officielle » se pose.* »², le même auteur ajoute que le choix de ce statut se caractérise par « *une prise en charge des problèmes de communication à l'intérieur des frontières nationales, notamment en ce qui concerne la communication administrative, la justice et l'école...s'il est besoin*

¹ DE-ROBILLARD. D, « Politique linguistique », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, pp. 269. 270

² BAGGIONI. D, « Politique linguistique », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 192

de faire mention d'une langue officielle, c'est que le problème se pose et donc celle-ci est concurrencée par d'autres langues en usage dans l'espace national. »¹.

La définition d'une langue officielle a pour objectif d'enlever toute ambiguïté de communication. La mention du statut *officiel* d'une langue dans la constitution est synonyme de la mise en valeur de celle-ci par rapport à d'autres langues en concurrence.

La langue officielle doit trouver sa place dans les pratiques effectives des locuteurs pour assurer sa légitimité.

3.3.2. La langue nationale

La langue nationale est choisie selon ses fonctions sociales. Pour CUQ. J-P, « *elle véhicule les valeurs nationales, d'ordre culturel.* »². Elle peut être objet de reconnaissance sans qu'elle ne soit une langue officielle.

Par conséquent, le statut de langue nationale est inférieur à celui de la langue officielle. Mais quand un Etat s'engage à promulguer une langue nationale, cela se traduit comme étant une reconnaissance que cette langue fait part du patrimoine linguistique et culturel du pays. De ce fait, la suite d'une volonté pour la promouvoir, tout en garantissant ainsi sa protection, est évidente.

3.3.3. La langue étrangère

On qualifie d'étranger celui qui n'appartient pas à une communauté quelconque. Par conséquent, une langue étrangère est une langue qui ne trouve aucune existence au sein d'une communauté linguistique où la communication en cette langue, entre les interlocuteurs, est carrément exclue.

Elle n'est, donc, la langue maternelle de personne et ne partage aucun lien, ni culturel ni historique, avec les individus. Mais, dans quelques cas, une langue étrangère pourrait avoir un statut privilégié, dans des pays où l'on ne parle pas cette langue, elle serait une *première langue étrangère*.

En didactique, l'acquisition d'une langue étrangère nécessite des efforts énormes sur le plan pédagogique et de la part du sujet en situation d'apprentissage. En bref, c'est un apprentissage actif. C'est ce qui différencie la langue maternelle, qui s'acquière

¹ BAGGIONI. D, Ibid, in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, pp. 192. 193

² CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 152

naturellement, de la langue étrangère où l'intervention de facteurs pédagogiques est inévitable.

4. Les fondements sociolinguistiques de l'Algérie

Le berbère est la langue originaire du Maghreb depuis des siècles. D'ailleurs : « *L'aire linguistique du berbère s'étendait, autrefois, sans discontinuer, de l'Océan atlantique à l'Égypte et du nord du Maghreb aux confins du désert, jusqu'en Afrique noire.* »¹. L'histoire de l'Algérie ne débute pas lors de la conquête arabe au VII^{ème} siècle mais bien avant.

La place stratégique qu'occupe l'Algérie dans le Bassin méditerranéen lui a favorisé les échanges commerciaux et culturels entre différentes civilisations. Elle était le trait d'union entre le continent africain et le continent européen. En outre, à travers les activités commerciales, le berbère n'était pas uniquement la langue influencée, mais elle a pu exercer son influence sur les autres langues, car « *Des études ont montré que des langues et des cultures dominantes se sont laissées influencer par des langues et des cultures dominées.* »². Ces propos étaient soutenus par MOVERS. E, un chercheur Allemand, qui cite les exemples de plantes dont les noms d'origines berbères : *lentille*, en latin *lents*, en berbère *talentit* ; *pois chiche*, en latins *cicer* prononcé (*kiker*), en berbère *ikiker*³.

A travers l'histoire, et comme tous les pays du Maghreb, l'Algérie a connu plusieurs invasions, phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française, qui ont influencé son histoire. La population originaire, qui s'est anciennement installée dans la région, a éprouvé une résistance face à toute sorte de colonialisme à laquelle elle a longtemps opposé. Il convient de dire que ce pays s'est frotté avec de nombreuses civilisations et aires culturelles qui se superposent, en lui conférant aujourd'hui une diversité culturelle et linguistique considérable.

Il est admis que tout acte de colonisation véhicule la culture, la civilisation et la langue du colonisateur. Les occupations qu'a vécues l'Algérie lui ont apporté des mutations linguistiques et culturelles depuis l'invasion phénicienne.

¹ HADDADOU. M, *Défense et illustration de la langue berbère*, INAS, Alger, 2002, p. 10

² HADDADOU. M, (2002), *Ibid*, p. 59

³ MOVERS. F.C. M, « *Die phonizier* », Bonn, Berlin, Dumaler, 1841-1856, 4 Volumes (notamment le volume 3, chapitre 8, 9 et 10), in, HADDADOU. M

La région a connu ainsi le christianisme qui a été introduit dès le I^{er} siècle de l'ère chrétienne, mais il n'a pas eu d'écho jusqu'à la fin du II^e siècle¹. Dans la même source, cette religion a été longtemps combattue par les romains et les berbères qui voyaient en elle une manière d'opposer l'occupant.

Au VII^e siècle, la civilisation arabe a véhiculé l'Islam, une religion qui se transmet particulièrement en langue arabe. Cette civilisation a rencontré des oppositions farouches, de Koceila, coalisé avec les Grecs et les Byzantins, puis de la Kahina. La mort d'Okba Ben Nafâa et des pionniers de la résistance était une confirmation de la dominance des troupes arabes dans la région.

L'Islam et la culture arabe ont beaucoup influencé les Berbères, sans qu'ils ne touchent à leur sphère linguistique et leur organisation sociale, qui se manifestent jusqu'à nos jours dans différentes régions du pays. Citons par exemple, Tajmâath où les problèmes des villageois se résolvent sans qu'ils n'aient recours, dans la majorité des cas, aux tribunaux ; la Touiza, pendant laquelle tous les habitants d'un village s'entraident à la cueillette des olives...etc. La langue des occupants arabes occupe une place importante en Algérie, sans anéantir mécaniquement à la langue berbère, parlée dans différentes régions du pays sous plusieurs variétés.

Dès 1830, l'Algérie subissait l'offensive française qui a marqué 132 ans d'existence dans son territoire. Le colonisateur a exercé une politique à part entière pour introduire, à son tour, sa civilisation et sa langue. Par conséquent, l'histoire d'une nouvelle langue, dite française, a émergé. Quelques années après la conquête armée, une politique visant la diffusion du français a été mise en vigueur au profit des « indigènes ». Il est nécessaire de rappeler que durant l'époque coloniale, la langue française bénéficiait d'un statut de l'unique langue officielle : langue de l'administration et de divers échanges politiques, reléguant même la langue arabe au statut de langue étrangère, suite à une décision prise par la loi de 1938.

Malgré ces nombreuses conquêtes qui ont secoué l'Algérie, depuis la nuit des temps, et malgré la minorité de la population qui la parle, la langue berbère survit et existe encore aujourd'hui comme langue maternelle de plusieurs Algériens pour laquelle ils ont souvent revendiqué une reconnaissance et toute la reconnaissance.

¹ HADDADOU. M, (2002), Op.cit, p. 78

5. Le plurilinguisme en Algérie

Le paysage sociolinguistique de l'Algérie se caractérise par la présence de plusieurs langues, le berbère ou tamazight, l'arabe dialectal, l'arabe standard ou classique, le français..., réparties sur une superficie de 2381741 Km². Cela doit, en effet, servir le pays et être exploité comme source de richesse culturelle.

5.1. Le tamazight

Dans le monde, les gens croiraient que les Algériens parlent seulement arabe. Mais en réalité, le berbère ou le tamazight est la langue maternelle de plusieurs groupes linguistiques en Algérie. Cette langue se présente sous forme de plusieurs variétés éparpillées dans des régions souvent montagneuses.

Le Kabyle : c'est une variété du berbère et la langue maternelle des habitants de la Kabylie : Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira, Boumerdès, une partie dans la wilaya de sétif (Béni Ourtilène, Bouandes ...); une partie dans la wilaya de Bourdj-Bouaréridj (Dajaafra, Ilmayen...).

Le Chaouit : c'est une variété du berbère, langue maternelle des habitants des Aurès : Batna, Khenchella, d'une partie de Souk-Ahras, d'une partie de Tébessa...

Le Chleuh : c'est une variété du berbère, langue maternelle des habitants d'une partie de la wilaya de Tipaza (Chenoua, Beldj, Cherchell, Sidi-Ghiles...) et se trouve aussi comme langue maternelle de quelques habitants d'Igueli, Ouakda et Béni-Abbes dans la wilaya de Béchar...

Le Mozabit : c'est une variété du Berbère, la langue maternelle de la grande majorité des habitants du M'zab dans la wilaya de Ghardaia.

Le Targui : c'est une variété du berbère, elle est la langue maternelle des habitants de la wilaya de Tamanrasset, Illizi et le Hoggar en général.

D'autres régions s'ajoutent à celles-ci. Dans des contrées, situées aux frontières algéro-marocaines, comme Béni-Senous (Tlemcen) les gens parlent une variété du berbère. Ainsi, l'exode rurale des habitants des régions où l'on parle berbère, après l'indépendance du pays, a permis le maintien de ceux-ci à leur langue : il n'est pas aberrant de rencontrer des gens qui s'expriment en berbère dans les grandes villes du pays.

Généralement, l'intercompréhension pourrait s'effectuer entre les différents locuteurs de ces variétés, en dépit de la variation.

Quant à son système d'écriture, autrefois, c'était *Tifinegh*. Mais les recherches en linguistique, effectuées par Mouloud MAAMERI pour faciliter son enseignement/apprentissage, proposent les lettres latines, cela n'a pas empêché le Ministère de l'Education Nationale de concevoir des manuels dans lesquels sa forme écrite se base sur un alphabet arabe.

5.2. L'arabe dialectal

C'est un dialecte proche de l'arabe standard. Il recouvre plusieurs variétés linguistiques proches, l'une de l'autre, au point où une importante intercompréhension pourrait s'effectuer entre les quatre variétés linguistiques majeures¹ :

Variété de l'ouest : qui s'étend de la frontière algéro-marocaine jusqu'aux limites de Ténès ;

Variété de l'algérois : qui couvre la zone centrale de l'Algérie jusqu'à Bejaia ;

Variété de l'est : qui s'étend de Sétif jusqu'aux frontières tunisiennes ;

Variété du sud : qui couvre le Sahara et le Grand Sud.

Ce dialecte est essentiellement oral, sauf dans quelques écrits journalistiques ou faits théâtraux. Quant à ses locuteurs, ils constituent la partie majoritaire de la population en Algérie, d'où l'importance qui devrait lui être accordée.

5.3. L'arabe standard

C'est une langue véhiculée par l'Islam et les invasions arabes au Maghreb. En Algérie, la langue arabe classique, à caractère littéraire, est la langue la plus chanceuse par l'importance que lui accordent la constitution et les dirigeants du pays. Néanmoins, elle n'est ni la langue qui apparaît dans les pratiques effectives et les usages quotidiens des Algériens, ni la langue maternelle de personne. Elle est la *variété haute* par rapport à l'arabe dialectal qui est la *variété basse*. La première est consacrée aux usages formels et la deuxième aux usages informels.

En outre, la scolarisation est assurée en cette langue dans les différents paliers de l'enseignement public, du primaire jusqu'au secondaire.

¹ QUEFFELEC. A. *et all*, (2002), Op.cit, p. 35

5.4. Le français

La langue française est un compromis de l'histoire linguistique algérienne. Elle constitue un héritage important engendré par l'existence des français durant la période qui s'étale entre 1830-1962. Elle a façonné l'esprit des Algériens même après l'indépendance du pays.

Aujourd'hui, elle occupe le statut d'une *langue* étrangère. Son prestige lui confère aussi une fonction notable chez les Algériens, qui ne cessent de la pratiquer, vu la diversité de son champ d'action. Pour AIT DAHMANE. K, « *au moment où la langue de Shakespeare semble prendre une place chaque jour plus importante dans les échanges internationaux, certains indices montrent que la direction à suivre actuellement, en matière d'apprentissage des langues étrangères en Algérie, est nettement en faveur du français, qui reste -malgré quelques reculs- une des plus grandes langues de diffusion internationale.* »¹.

Elle dispose aussi d'une place primordiale dans l'enseignement supérieur algérien, notamment dans les filières scientifiques et techniques.

5.5. L'anglais et l'espagnol

L'existence des autres langues, comme l'espagnol et l'anglais, qui n'ont pas d'influences notables sur l'histoire du pays, n'a pas été empêchée par la forte présence de l'arabe dialectal, du français, du berbère et de l'arabe classique.

La langue anglaise n'a aucun lien historique à signaler pour dire que sa présence y est due. A partir des années 90, une période marquée par l'avènement des courants islamistes comme force politique majeur, ainsi, pour des raisons stratégiques et politiques, ils ont visé l'institution éducative pour substituer le français, qui était une langue enseignée dès la 4^{ème} année primaire, par l'anglais².

L'espagnol a été introduit suite aux faits migratoires favorisés durant la période coloniale française. La situation géographique de l'Algérie, sa proximité de l'Espagne et le mélange des populations, induit par les conquêtes, ont influencé sur les parlers de l'Ouest par des emprunts espagnols. Son apprentissage est assuré dans les établissements scolaires, publics et privés.

¹ AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », Synergies Algérie N° 5, 2009, p. 154

² QUEFFELEC. A et *all*, (2002), Op.cit, p. 37

Quant à la stratification sociolinguistique des quatre langues existantes, elles se classent comme suit :

- En premier lieu, l'arabe dialectal qui est la langue maternelle de la majorité des Algériens qui l'utilise quotidiennement avec toutes ses variétés répandues dans le pays ;
- En deuxième lieu, la langue berbère qui est la langue maternelle d'une minorité éparpillée dans des régions souvent montagneuses aux accès difficiles ;
- En troisième lieu, la langue française, qui est utilisée partout notamment dans les grandes villes algériennes ;
- Enfin, la langue arabe standard qui ne trouve pas de place dans les pratiques langagières effectives des Algériens, sauf dans quelques contextes surtout religieux.

6. La situation linguistique de Béchar

La wilaya de Béchar se situe au sud-ouest de la capitale Alger, à une distance de près de 1200 Km. Les spécificités linguistiques de cette wilaya la distinguent des autres régions du pays.

En effet, nous remarquons que dans les pratiques linguistiques effectives des gens de Béchar, il y a la présence intense de l'arabe dialectal de l'Ouest. Ce dialecte est très répandu à travers le territoire de la wilaya. Mais, SAIDANI. T, en abordant dans son article la situation linguistique de Béchar, nous affirme aussi que « *l'arabe standard représente l'écrit de l'environnement quotidien et administratif (littérature, articles de presse, circulaire administrative etc. Cette langue est essentiellement écrite et lue et secondairement parlée par la population.* »¹.

L'arabe dialectal constitue la langue véhiculaire à Béchar, car ceux qui parlent les variétés du berbère, à caractère oral, et qui s'ajoutent au répertoire linguistique de cette région se trouvent contraints de parler l'arabe dialectal quand ils sont en ville. Le berbère est parlé dans les daïras limitrophes du centre ville Béchar : Tabelbala, Iqli, Mazir, Ouakda, etc.

Historiquement, les français ont envahi l'Algérie en 1830 et l'ont pénétrée à partir de Sidi-Fredj, c'est-à-dire que la colonisation a déjà commencé au nord du pays. La France

¹ SAIDANI. T, « Les stratégies de l'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français », Synérgies Algérie N° 19 – 2013, p. 220

s'y est installée pour une longue durée, car au début de la colonisation, elle ne s'est pas intéressée à occuper le sud.

Cela explique, d'un côté, la présence timide de la langue française au sud algérien et, d'un autre côté, la différence dans les représentations vis-à-vis du français entre le nord et le sud. Ce dernier pôle ne s'est exposé à l'existence du français qu'ultérieurement avec l'avènement des écoles françaises.

Aujourd'hui, sa présence est timidement remarquable dans les pratiques effectives des gens de Béchar, elle s'y manifeste sous forme d'emprunts alternés avec l'arabe dialectal : « *Le fait que l'arabe dialectal soit usuel et utilitaire, il évolue et emprunte un certain nombre de vocables aussi bien à l'arabe littéraire qu'aux langues étrangères notamment le français, et l'espagnol* »¹.

7. La politique linguistique de l'arabisation

L'intérêt que portent les linguistes et les hommes d'affinités idéologiques sur la langue, dans tous ses aspects, remonte à loin. La langue était souvent instrumentalisée par des courants politiques et idéologiques qui lui créent constamment de nombreux amendements. C'est le cas de notre pays où la politique linguistique est « *marquée depuis 1962 par le manque de lucidité des gouvernements qui prennent souvent leurs décisions en fonction de rapports de force.* »².

A l'aube de l'indépendance, l'Algérie avait un énorme besoin de construire une *République Démocratique et Populaire* et réparer ce que le colonisateur avait détruit. En effet, les décideurs ont emprunté de nombreuses politiques dans différents domaines, auxquelles les objectifs idéologiques lui ont certainement été associés.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : quelles sont les fondements de la politique linguistique adoptée en Algérie ? Et, sur quelle base les décisions politiques sont-elles prises ?

Pour empêcher le soutien à la révolution algérienne et le protectorat des pays arabes, à l'échelle internationale, les va-et-vient et les séjours réguliers que les militants du FLN, surtout d'Ahmed BEN BELLA, effectuaient en Egypte de l'ère de Djamel ABDENACER, leur ont exigé de se positionner et d'intégrer leur discours culturellement,

¹ SAIDANI. T, Op.cit, p. 222

² AIT DAHMANE. K, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », Synergies Algérie N° 01, 2007, p. 175

à une identité arabo-musulmane et, linguistiquement, à la langue arabe. Ils ne pouvaient pas, en effet, s'identifier autrement.

7.1. L'arabisation

Après l'indépendance, toutes les constitutions qui se sont succédé affirment que le pays est officiellement monolingue par la divulgation de la langue arabe, dite *classique*, comme la seule langue nationale et officielle. Cette reconnaissance a également provoqué une déception constatée quant aux autres langues des Algériens en faisant reculer leur promotion.

La première Constitution de l'Algérie indépendante de 1963 (Art.3), décrète que « *L'Arabe est la langue nationale et officielle.* ». Ces propos ont géré la situation du plurilinguisme et de richesse linguistique dans le pays, sans qu'ils n'aient les moindres regards aux vraies langues existantes avec lesquelles les citoyens s'expriment spontanément. Alors, les pratiques langagières effectives des Algériens sont en négation absolue et l'Etat y fait la sourde oreille. Puisque la grande majorité du peuple ne parle pas cette langue, réservée seulement à quelques élites qui la maîtrisent, ce texte officiel n'a pas reflété la réalité du terrain.

A partir de là, des propos identiques se sont renouvelés par la promulgation des autres lois semblables qui se sont alterné dans la Constitution de 1976 (Art.3): « *L'Arabe est la langue nationale et officielle.* ». Ainsi, dans le troisième article de toutes les autres Constitutions qui se sont succédé, (1989, 1996, 2002).

Où sont les places des langues du peuple, qui devraient-être prioritaires et fort nécessaires pour l'unité nationale ? Doit-on assumer une langue qu'on méconnaît ? N'est-ce pas une menace à l'intégrité territoriale du pays ou une sorte de diviser pour régner ? Pour ces questions, plusieurs interprétations et commentaires seraient possibles.

Tous les linguistes et sociolinguistes reconnaissent qu'une ambiguïté a primé sur la politique linguistique en Algérie. D'ailleurs, des querelles lui ont été faites du fait qu'elle était fondée sur la mise en valeur de la langue arabe littéraire qui n'a pas de pratiques quotidiennes, en dehors de quelques contextes formels ou religieux. BEN RABAH. M, va jusqu'à criminaliser ces décisions en mettant le doigt sur la responsabilité que doivent

prendre les hommes politiques et maîtres du pouvoir, vis-à-vis de ce qu'il a nommé le *drame algérien*¹.

7.2. L'arabe, langue du *Coran*

Le nom de cette langue est souvent associé et fortement lié à celui de la religion, qui est l'Islam. Le texte sacré se transmet exclusivement en langue arabe et, sur le plan imaginaire, c'est la langue parfaite, inimitable, en bref, des paroles divines d'où sa sacralisation.

En conséquence, ce choix est sensible et indiscutable. Il constitue l'un des éléments qui représentent la souveraineté du pays. Cette association de la langue arabe à la religion se traduit par une volonté d'ancrer le pays dans une culture Arabo-musulmane. Une culture dont ils ne cessent de parler jusqu'à nos jours à travers les innombrables manifestations culturelles : Tlemcen *capitale de la culture Arabe*, ainsi pour Constantine ; ou encore, un moyen d'affirmer son appartenance à la Nation arabe qui réunit le Maghreb et tous les pays du Proche-Orient.

Ainsi, KERROU. M, qui parle de la langue et de la religion au Maghreb, dit-il : « *La religion (islamique) et la langue (arabe) officielles sont imposées et reproduites par des structures du pouvoir enracinées dans des terroirs contrôlés par des appareils étatiques de type autoritaire.* »². Pour maintenir cette identité attribuée aux Algériens, les appareils de répression sont partout. Pour cela, il n'y a ni liberté d'expression, ni liberté de culte dans le pays.

L'ouverture du champ politique, qu'à connue l'Algérie à l'époque du Président Chadli BEN DJEDID, est singularisée par l'avènement des courants politiques religieux extrémistes qui influencent et renforcent cette politique et, maintenant, créent un gêne au développement du pays dans tous les secteurs. Durant la décennie noire des années 1990, les enseignants des langues étrangères, particulièrement, ceux de la langue française, ont été pourchassés et étaient interdits d'exercer leurs fonctions dans les établissements scolaires.

Pour démontrer l'influence des partis islamiques et la pression qu'ils professent, en 1991, une loi votée par l'Assemblée Nationale Populaire promulguant la généralisation de la langue arabe dans tous les secteurs. Une loi considérée la plus fâcheuse, par sa précision

¹ BEN RABAH. M, *Langue et pouvoir en Algérie*, SEGHIER, Paris, 1996, p.87

² ABOU. S, HADDAD. K, Op.cit, p.78

et ses fonctions, gelée en 1992, par Mohamed BOUDIEF, et reprise en 1996, fixant la date du 5 juillet 1998 pour rendre obligatoire son utilisation¹.

Selon d'autres sources, le pouvoir postcolonial n'a trouvé aucun prétexte pour sa légitimité que celui de la langue arabe, langue de la religion qu'ils manipulent continuellement : « *Le jeu ou, plutôt, l'enjeu est en faveur de l'idéologie des tenants du pouvoir auxquels ce choix adopté octroie plus de moyens de légitimation...* »². Et, les objectifs sont de délégitimer tout mouvement qui serait réfractaire à leurs intentions politiques.

7.3. Le Printemps Berbère

La superficie géographique, l'histoire et la culture sont les éléments qui pourraient maintenir l'unité nationale, malgré les divergences politiques. Ces éléments, à leurs tours, constituent l'identité nationale. Mais, en Algérie c'est le problème linguistique et identitaire qui se pose.

L'exclusion du répertoire linguistique et culturel a poussé le soulèvement de la question identitaire et culturelle pendant des années bien avant l'indépendance. Les discours actuels sur les langues et l'identité nationale n'étaient qu'un prolongement des autres discours de l'ère coloniale.

En 1926, le pionnier de l'Association des Oulémas Musulmans Algériens Abdelhamid BEN BADIS a suggéré la nécessité d'intégrer l'apport colonial à la culture algérienne, qualifiée d'arabo-musulmane. Il disait : « *Dans ce pays il y a deux langues fraternelles, à l'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent – pour le plus grand bonheur de l'Algérie – ce sont l'arabe et le français. Nous souhaitons que les autorités responsables et les personnalités disposant de moyens matériels et intellectuels puissent coopérer, afin de mettre sur pied un enseignement double franco-arabe, dont les fruits profiteraient à tout le monde.* »³.

Une année plus tard, en 1927, MESSALI L'Hadj, le fondateur du Mouvement Nationaliste Algérien, et les autres partis politiques actifs à cette époque, (ENA) : l'Etoile nord-africaine, (UDMA) : Union Démocratique du Manifeste Algérien, (PPA) : Parti Populaire Algérien, (MTLD) : Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques, (PCA) : Parti Communiste Algérien, ont également soutenu l'appartenance et l'ancrage de

¹ QUEFFELEC. A et all, (2002), Op.cit, p. 53

² CHERIGUEN. F, (2007), Op.cit, p. 10

³ Journal Echiheb, 17.08.1926, in, QUEFFELEC. A, et all, (2002), Op.cit, p. 43

l'Algérie à la nation « arabo-musulmane », sans tenir compte de l'hétérogénéité du champ sociolinguistique et culturel du pays¹.

Dans une autre source², ce mémorandum d'une cinquantaine de pages était adressé à l'ONU fin 1948, dans lequel MESSALI L'Hadj a nié les origines les plus lointaines de l'Algérie, en se limitant à l'occupation arabe qui remonte au VII^e siècle de l'ère chrétienne. Ce discours, n'était-il pas une mise en valeur d'une culture arabo-musulmane et une dévalorisation absolue de l'identité berbère en Algérie ?

Une opposition, selon A. ALI YAHIA³, s'est annoncée sous le pseudonyme d'*Idir El Watani*. Une brochure, intitulée « *L'Algérie libre vivra* », n'était qu'une position réfractaire au mémorandum du bureau de MESSALI L'Hadj, diffusée par cinq étudiants Algériens, tous membres du PPA-MLTD : Said ALI YAHIA (étudiant en pharmacie), BELHOCINE Mabrouk et HENINE Yahia (étudiants en droit), HADJRES Sadek (étudiant en médecine) et OUBOUZAR Said (médecin).

Les conséquences de cette idéologie autoritariste ont perduré et persisté pendant plusieurs décennies. Cela a provoqué des tensions politiques et des conflits linguistiques en rapport avec l'identité de la Nation et de la population minoritaire dont sa langue, sa culture et son identité sont accablées de façon illégitime. Pour CHERIGUEN. F, le pronom personnel *je* suffit au sujet parlant pour se nommer et d'exprimer son identité, sans qu'il n'ait recours à des nominations que les autres lui attribuent⁴.

La Déclaration universelle des droits des peuples, proclamée à Alger, dicte que « *Tout peuple a le droit de parler sa langue, de préserver le développement de sa culture, contribuant ainsi à l'enrichissement de la culture de l'humanité* »⁵. Il n'y a pas de langue plus belle que l'autre ou de langue plus riche que l'autre : toutes les langues sont égales. C'est la versatilité de l'histoire et les idéologies des hommes qui y exercent des actions en valorisant les unes au détriment des autres.

Le berbère, langue autochtone de la population originaire du pays, a été ignoré ; l'arabe, langue sacrée, mis en valeur ; et, le français, une langue considérée comme étant un compromis et une continuité de l'histoire du pays, relégué au statut de langue étrangère.

¹ QUEFFELEC. A *et all*, (2002), Op.cit, p. 43

² ALI YAHIA. A, *La crise berbère de 1949*, barzakh, Alger, 2013, p. 93

³ ALI YAHIA. A, (2013), Ibid, p. 94

⁴ CHERIGUEN. F, (2007), Op.cit, p. 12

⁵ Article 13, de la Déclaration universelle des droits des peuples, Alger, 1976

Face au premier discours dans lequel le premier Président de l'Algérie indépendante proclame : « *Nous sommes arabe, arabe, arabe* », les berbéristes, qui se voyaient dépourvus de leur algérienité, par la promotion de la langue arabe, n'ont pas pu se taire et ont créé un mouvement dans lequel ils ont revendiqué leur identité.

Cette opposition s'est traduite par des contestations multiples, en Algérie et au-delà du pays. Les plus connues sont celles du *printemps berbère* d'octobre 1980, du boycott de l'année scolaire de 1994 et du *printemps noir* d'avril 2001, qui ont coûté la vie à des centaines de jeunes innocents en Kabylie.

En dépit de la répression et de l'interdiction du pouvoir à toute sorte de manifestation ou d'action culturelle, des groupes et des associations revendicateurs et militants de la cause berbère ont été mis en œuvre en France : « *Depuis toujours, la France est le cadre fondamental dans lequel le militantisme berbère est pensé et organisé. Ceci est particulièrement valable pour les organisations kabyles qui, jusqu'en 1990, dépendaient largement de la diaspora, car tout rassemblement non-gouvernemental était interdit sur le sol algérien.* »¹

Toutes les revendications, qui se résument dans la nécessité de reconnaître institutionnellement l'identité et la langue berbères et la généralisation de son enseignement dans tous les établissements éducatifs des zones berbérophones, ont poussé le Pouvoir, dès juin 1980, à changer de vision en reconnaissant, dans un premier temps, l'existence du patrimoine culturel berbère, puis le statut de langue berbère, après le boycott de septembre 1994 - février 1995. Néanmoins, ces timides reconnaissances ont été suivies d'un renforcement dans la généralisation de la langue arabe dans toutes les institutions étatiques, par la promulgation d'une série de lois² :

- Loi de 91-05 du 16.01.1991 portant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe et fixant les administrations concernées par cette loi ;
- L'ordonnance du 17.12.1996 qui porte l'obligation de l'utilisation de la langue arabe.

En 2002, et après l'arrivée du Président Abdelaziz BOUTEFLIKA à la présidence, il y a eu une modification notable dans la constitution algérienne pour reconnaître la langue berbère comme *langue nationale* après les événements du printemps noir qu'a vécus la

¹ CHAKER. S, in, LEFKIOUI. M, Revue *Langue et Cité*, N° 23, 2013

² QUEFFELEC. A, *et all*, (2002), Op.cit, p. 52

Kabylie en exigeant sa reconnaissance indiscutable. Elle est reconnue comme une *langue officielle* en 2016, en attendant des textes officiels qui régiraient son statut.

La reconnaissance du berbère comme langue nationale et officielle s'avère encore imparfaite en raison d'une négation de la nature du champ culturel et sociolinguistique algérien qui nécessite davantage un autre regard vers le passé pour une réconciliation avec l'Histoire de la Nation pour une bonne gestion de la diversité linguistique.

Les intellectuels Algériens revendiquent également une valorisation évidente à la langue française qui constitue aujourd'hui une partie indispensable de notre quotidien et une continuité de l'Histoire algérienne. Dans son article, *Le plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation*, AIT-DAHMANE. K revendique « la reconnaissance du plurilinguisme à travers l'institutionnalisation du tamazight et le maintien du français, qui reste une donnée de l'histoire de l'Algérie, une langue qui lui est très utile... »¹.

7.4. L'arabisation vs francisation

Le processus d'arabisation a profondément touché et affligé la langue française en Algérie. Quelques années après l'indépendance, cette langue maintient son statut de langue d'enseignement et de travail dans tous les secteurs. Dans le secteur éducatif, elle était la langue d'enseignement de toutes les matières dans les établissements scolaires. Ainsi, les administrations et les institutions étatiques étaient gérées en cette langue, c'est-à-dire, l'héritage linguistique colonial s'est avéré nécessaire pour un Etat récemment indépendant.

Malgré l'indisponibilité de procédés et de moyens pour mettre en œuvre la politique d'arabisation, le recours a été fait aux enseignants de différentes nationalités, provenant du Proche-Orient, pour assurer l'enseignement de la langue arabe. L'Etat voyait en l'enseignement de cette langue le seul moyen de mettre en place ses décisions politiques.

Durant les années 1970, des transformations constatées indispensables pour mettre en place une politique linguistique, visant l'arabisation du pays, selon la suite de l'article n°3 de la Constitution algérienne promulguant la promotion de la langue arabe et d'adapter un enseignement dispensé en langue officielle.

¹ AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation. Quels enjeux ? Quelles représentations ? », Actes du colloque du 15 et 16 octobre 2014, publiés dans la revue *Al'Adâb wa Llughât (Lettres et Langues)*, publiée par la Faculté des Lettres et Langues de l'université d'Alger 2, N°10, Janvier 2015, p. 140.

Après le passage à l'instauration de l'arabisation dans le nouveau système éducatif, dit *fondamental*, de la langue d'enseignement qu'elle était, le français devenait une langue étrangère.

Relativement aux secteurs économique et politique et, paradoxalement, leur gestion est assurée jusqu'à nos jours en langue française, car les institutions sont ainsi régies par des élites ayant reçu un enseignement francophone de la période coloniale ou bilingue postcolonial. Cela se vérifie dans les discours politiques et économiques et dans les relations et les échanges politico-économiques internationaux dans lesquels la langue française émerge, en comparaison avec la langue arabe, ce qui nous amène à dire, que les responsables eux-mêmes ne peuvent pas s'en passer, malgré les textes qui leur dictent la nécessité de l'utilisation de la langue arabe, pour une simple raison que le français s'est enraciné et impose sa pratique dans divers terrains.

Alors, cette politique est destinée, essentiellement, à mettre fin à tous les apanages du colonialisme y compris sa langue, en considérant le francophone comme partisan de la France et ce qui est arabe est privilégié.

Conclusion partielle

En somme, les conflits linguistiques et identitaires, suscités par les politiques linguistiques en Algérie, exigent aujourd'hui la nécessité de reconnaître les langues minoritaires pour la stabilité du pays.

La reconnaissance du berbère comme langue nationale et officielle devrait-être suivie d'une sérieuse planification qui favoriserait davantage un enseignement obligatoire et généralisé à travers le pays.

Le français persiste comme langue de diffusion internationale, d'où la nécessité de la revaloriser et de lui donner une place importante dans tous les secteurs et surtout le secteur éducatif afin de favoriser une ouverture aux langues et aux cultures.

Repenser la politique éducative permettra aux futures générations de bénéficier d'une ouverture aux langues nationales et étrangères et de tirer profit de la richesse linguistique du pays, car « *la notion de plurilinguisme a contribué au développement des représentations positives vis-à-vis des langues de la famille, de l'environnement social, du marché de travail et du monde.* »¹.

¹ AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation. Quels enjeux ? Quelles représentations ? », Actes du colloque du 15 et 16 octobre 2014, publiés dans la revue « *Al'Adâb wa Llughât (Lettres et Langues)* », publiée par la Faculté des Lettres et Langues de l'université d'Alger2, N°10, Janvier 2015, p. 140.

Chapitre II :
L'enseignement du français
langue étrangère
en Algérie

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons aborder la question de l'enseignement du français en Algérie, de l'indépendance jusqu'à nos jours. Nous commençons par un aperçu historique concernant les différents amendements qu'a connus l'enseignement de cette langue notamment dans les programmes d'enseignement et les horaires qui lui sont alloués.

Nous passerons à aborder la place qu'occupe la langue française dans la nouvelle réforme éducative, plus précisément dans la Loi d'orientation sur l'éducation nationale. Nous parlerons également des contextes dans lesquels peut se réaliser l'enseignement du français en discutant ainsi les objectifs de son apprentissage, tout en passant par les différentes approches préconisées actuellement dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Nous parlerons des rôles que jouent la langue maternelle et les aspects culturels, relatifs à la langue française, dans une ère où l'importance de maîtriser les langues étrangères est l'un des enjeux majeurs de la mondialisation.

Enfin, nous terminerons ce chapitre par une conclusion partielle dans laquelle nous récapitulerons les grands axes abordés, notamment les points de défaillances dans l'enseignement du français en Algérie.

1. L'enseignement du français dans le cadre de la politique de l'arabisation

Au lendemain de l'indépendance, l'enseignement du français a gardé le même statut qu'il avait pendant la période coloniale, singularisée par une véhémence à la langue arabe : toutes les matières étaient assurées en français (langue médium) dans les établissements scolaires, la géographie, les mathématiques, les sciences...etc. Le français était donc la langue d'enseignement, tandis que l'arabe gardait le statut de langue étrangère, malgré son officialisation par l'article n°03 de la Constitution de 1963.

Ce prolongement colonial du système éducatif a engendré des jugements disant que cette école était « *insatisfaisante et déficiente, notamment au niveau politique et idéologique.* »¹. Cela explique une forte volonté d'un aménagement linguistique pour mettre en place l'arabisation du système éducatif. Deux classes, de première année et de deuxième année du primaire ont déjà été arabisées entre 1964 et 1967, en optant pour un enseignement bilingue.

A partir des années 1970, des réflexions pour arabiser distinctement l'école algérienne se dévoilaient, suivies de la nécessité de l'actualiser. De ce fait, l'école fondamentale, qui est la première école de l'Algérie indépendante, est instituée par l'ordonnance du mois d'avril 1976 affirmant la disjonction avec le système éducatif de l'héritage colonial.

Les manuels scolaires, destinés à l'enseignement/apprentissage de la langue française, ont été réaménagés en 1993, en 1995 et en 1998² ;

- Le manuel de 3^{ème} A.S, conçu en 1982, a été retiré en 1990-1991, sans qu'ils ne l'aient remplacé, car il était jugé inadéquat au programme ;
- Le manuel de 2^{ème} A.S est le seul qui date de 1984 et qui demeure jusqu'en 2004 ;
- Celui de 1^{ère} A.S, renouvelé en 1998, a allégé le programme.

A cette étape, le français commençait progressivement à perdre sa fonction de langue d'enseignement pour devenir une simple matière comme d'autres, en réduisant son volume horaire et introduisant son enseignement/apprentissage en 4^{ème} année primaire.

¹ZABOOT. T, « Le français dans le système éducatif algérien », in, RAHAL. S, BLANCHET. Ph, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*, EME, 2007, p. 33

² BENHOUHOU. N, BLANCHET. Ph, « Analyse des instructions officielles et programmes concernant l'enseignement des langues étrangères en Algérie », in, RAHAL. S, BLANCHET. Ph, (2007), Op.cit, p. 36

Voici trois tableaux¹ qui nous montrent le volume horaire d'enseignement du français dans les différents paliers en comparaison avec celui alloué à la langue arabe (langue médium).

Tableau 01 : Le volume horaire d'enseignement du français et de l'arabe (médium) dans le cycle primaire

Classes	Volume horaire alloué au français	Volume horaire alloué à l'arabe (médium)
4 ^{ème} année fondamentale	5h 30	19h
5 ^{ème} année fondamentale	5h 30	21h
6 ^{ème} année fondamentale	5h 30	21h

Tableau 02 : Le volume horaire d'enseignement du français et de l'arabe (médium) dans le cycle moyen

Classe	Volume horaire alloué au français	Vol.horaire alloué à l'arabe (médium)
7 ^{ème} A.F	6h	24h
8 ^{ème} A.F	5h	24h
9 ^{ème} A.F	5h	24h

¹ QUEFFELEC. A, DERRADJI. Y, DEBOV. V, SMAILI-DEKDOUK. D, CHERRAD BEN CHEFRA. Y, « *Le français en Algérie Lexique et dynamique des langues* », Duculot, Bruxelles, 2002, pp, 75-76

Tableau 03 : Le volume horaire d'enseignement du français et de l'arabe (médium) dans le cycle secondaire

Sections	Vol. horaire total	Français	Arabe (médium)
1 ^{ère} A.S Sciences	32h	3h	26h
1 ^{ère} A.S Lettres	31h	4h	21h
2 ^{ème} A.S Sciences	33h	3h	27h
2 ^{ème} A.S Maths	33h	3h	27h
2 ^{ème} A.S Lettres	29h	4h	22h
2 ^{ème} A.S Langues	31h	4h	19h
3 ^{ème} A.S Sciences	31h	3h	25h
3 ^{ème} A.S Maths	31h	3h	25h
3 ^{ème} A.S Lettres	28h	3h	22h
3 ^{ème} AS Langues	29h	4h	17h

La réduction du volume horaire alloué à l'enseignement de la langue française par rapport à celui de la langue arabe, comme nous le montrent les trois tableaux précédents, nous indiquent que l'importance donnée au français est en régression, du coup, son recul est aujourd'hui remarquable. Or, dans les années 60 et 70, ceux qui n'ont pas été scolarisés s'exprimaient oralement en toute aisance en cette langue, alors que, ces dernières années des résultats alarmants ont été signalés dans les établissements scolaires dans lesquels les apprenants se trouvent dans une situation précaire face à son apprentissage.

Notons que les classes bilingues, dans lesquelles le français était langue d'enseignement des sciences et qui se trouvaient parallèlement avec les classes carrément arabisées, ont été abrogées pour céder à l'arabisation entière de l'éducation nationale et l'année 1981 a été marquée par la première promotion de bacheliers arabisants. Ces promotions arabisantes ont suscité également l'arabisation des filières de Lettres et des Sciences Humaines à l'Université.

Après le silence profond qui a duré plus de (03) trois décennie vis-à-vis de la situation du système éducatif, qualifié de sinistré, une volonté de le réformer s'est engagée en vue de l'adapter aux circonstances de l'époque contemporaine.

Ces constats ont amené le Président de la République A. BOUTEFLIKA à inscrire dans son programme des objectifs visant la réforme du secteur éducatif dans ses différents clivages en adoptant une nouvelle politique éducative. Il a installé, au mois de mai 2000, la commission nationale de la réforme du système éducatif.

2. Le français dans la nouvelle réforme éducative

Le discours du Président de la république devant l'Assemblée Nationale en France, au mois de juin 2000 était très franc vis-à-vis de la langue française et de ses apports en Algérie. Il disait que la langue française et la culture qu'elle génère : *« restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer. »*¹.

La nouvelle réforme éducative a débuté en septembre 2003. En effet, quelques années plus tard, il y a eu une reconnaissance à la langue française par son introduction dès la 2^{ème} année primaire à partir du mois de septembre 2004. Mais, en septembre 2006, la décision a été retirée en l'introduisant à partir de la 3^{ème} année primaire de crainte qu'elle engloutisse la langue arabe et son enseignement dans le pays. Une déclaration² implicite de la part du ministère de l'Education nationale sous prétexte qu'une année d'apprentissage de

¹ Le Monde, 17.06. 2000

² Quotidien d'Oran du 25.07.2006

la langue arabe, sur laquelle se base l'apprentissage de la langue française, ne suffit pas pour introduire en deuxième année la langue française.

La mise en vigueur d'une réforme éducative signifie la rupture avec le système éducatif précédent. L'objectif est d'améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage au sein de l'école algérienne. Mais nous remarquons que des querelles se sont souvent orientées vers la façon de sa mise en place et vers les programmes d'enseignement, notamment de la langue française.

2.1. Le français dans la nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation nationale

Signée par le Président A. BOUTEFLIKA le 23 janvier 2008, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale est un document qui régit le système éducatif en Algérie.

A l'ère de la nouvelle réforme, l'école algérienne se veut une adaptation aux mutations, touchant différents domaines, imposées par la mondialisation. A cet effet, les grandes finalités du système éducatif sont prononcées pour balayer toutes les dimensions nationales et internationales. Cette Loi vient d'arranger l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976. Elle apporte de nouvelles données en adéquation avec les conjonctures actuelles. Sur le plan national, insister sur l'«*Arabité, en tant que langue, civilisation et culture... L'amazighité en tant que langue, culture et patrimoine*»¹ est une nécessité.

Quant au plan international, et vu les enjeux de la mondialisation, il est important de développer «*l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères*»². L'Etat algérien est conscient de la nécessité d'améliorer l'enseignement des langues étrangères à l'école pour former des citoyens pouvant faire résistance aux duretés de la mondialisation et de développer positivement les représentations des langue et des cultures universelles et du plurilinguisme.

Dans cette Loi, il est mentionné que l'enseignement est dispensé en langue arabe (Art : 33). L'enseignement de tamazight est introduit dans le système éducatif (Art : 34). Quant à l'enseignement des langues étrangères, il est assuré dans des conditions fixées par voies réglementaires (Art : 35).

Ce qui est relatif à l'adjectif *français* n'a pas eu de place dans les lignes consacrées aux articles de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale. Cela nous permet de dire que

¹ Loi d'orientation sur l'éducation nationale. N° 08-04 du 23 janvier 2008, p. 11. 12

² Ibid, p. 16

le statut de la langue française est inséré à celui des autres langues étrangères. Le français est une langue étrangère malgré les réserves que retient cette loi, c'est-à-dire, que l'implicite d'aborder son statut y règne.

2.2. L'approche par les compétences

Par définition, la compétence, selon RIEUNIER. A, est la capacité de mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer en vue de résoudre, de manière autonome, une situation complexe¹.

Partons de cette définition, les actions pédagogiques dans l'approche par les compétences convoient à développer chez l'apprenant non seulement les savoirs cités par l'auteur mais plutôt la capacité à les mobiliser afin de dépasser des situations problèmes.

Dans la nouvelle réforme éducative algérienne, les programmes de la langue française optent pour l'approche par les compétences dans laquelle les apprentissages sont organisés sous forme de projets pédagogiques qui permettent d'installer chez l'apprenant les compétences définies, à savoir la compréhension orale/production orale, la compréhension écrite/la production écrite. Ces compétences sont subdivisées sous forme d'objectifs à atteindre à court et/ou à long termes.

Pour cet effet, l'adoption de choix méthodologiques inhérents à la concrétisation de cette nouvelle approche s'impose. Elle s'appuie nécessairement sur la pédagogie du projet, la pédagogie de la découverte, la démarche spiralaire des enseignements, l'enseignement implicite / explicite des notions, la pédagogie de l'intégration et l'évaluation formative et intégrée des compétences.

Mais parmi les problèmes qui se posent, c'est qu'après l'installation de la nouvelle réforme, les enseignants se sont retrouvés entre l'enclume de leur mission d'enseigner, pour former les futures générations, et le marteau des instructions officielles de la tutelle qui leur dictent d'appliquer une approche (l'approche par compétences) qu'ils connaissent peu ou pas du tout.

La mise en place de la réforme n'a pas été précédée par une formation spéciale destinée au profit des enseignants. Par conséquent, celle-ci n'a pas eu sa part dans cette réforme ce qui implique une carence pédagogique importante.

¹ RIEUNIER. A, « Psychologie et pédagogie : À la recherche des fils de la trame ». Actualité de la formation permanente, n° 191, Paris, juillet-août 2004

2.3. La pédagogie du projet

La pédagogie du projet « est une nouvelle pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. »¹. Le projet pédagogique constitue « l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. »².

Avant d'entamer un projet, l'enseignant doit procéder à une évaluation diagnostique pour cerner les pré-acquis des apprenants (savoirs et savoir-faire), leurs besoins linguistiques et communicatifs pour définir, ensuite, les outils didactiques sur lesquels il va s'appuyer pour installer et développer les compétences visées.

L'apprenant doit disposer d'un certain bagage sur lequel il va se baser pour construire de nouvelles connaissances en confrontant ses acquis avec les nouvelles situations d'apprentissage. Et là, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont respectivement bien définis : le premier doit négocier le projet et les objectifs visés, étant médiateur et non détenteur de savoirs ; le deuxième doit s'impliquer dans la construction de ses nouvelles connaissances en effectuant, souvent en dehors de la classe, des recherches sur les tâches qui lui sont demandées.

La réalisation de ces tâches dans des contextes extra-scolaires susciterait la mobilisation des acteurs, en dehors de la classe (acteurs sociaux), qui l'aideraient et l'orienteraient afin d'accomplir son travail. Cela sollicite l'institution scolaire d'exciter le milieu social de l'apprenant pour intervenir en lui venant en aide. Nous prenons à titre d'exemple, si l'enseignant demande à un apprenant d'interviewer un médecin, l'institution scolaire doit lui faciliter la tâche en faisant appel à la présence de celui-ci pour que l'apprenant puisse poser ses questions et recueillir des informations et non pas des recherches sur Internet pour reprendre les interviews qui ont été réalisées par d'autres, car dans ce cas l'apprenant n'a pas encore résolu le problème.

En revanche, la présence d'une tierce est indispensable pour la réalisation du projet. Elle permet à l'apprenant de se familiariser avec la langue française et de développer ses représentations à l'égard de celle-ci.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Document d'accompagnement au nouveau programme de français. 5^{ème} année primaire*, Février 2009, p.18

² Ibid, p.18

3. Dans quel contexte se réalise l'enseignement du français langue étrangère ?

Il est très difficile de définir plus exactement le contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas le français langue étrangère, serait favorisé, vu la diversité des facteurs sociaux et institutionnels qui entourent celui-ci.

Il nous est intéressant de voir la définition de la notion de *contexte* qui, « *en sciences humaines et sociales a fait l'objet de fort peu de conceptualisation explicite : on considère en général que le contexte est un donné, le paysage au sein duquel se situe un phénomène sur lequel porte la recherche (autre métaphore : le décor de la scène où se joue le phénomène), et on le questionne peu, sauf à argumenter sa dissociation ou, à l'inverse, sa mobilisation à des degrés divers par rapport à l'objet de la recherche.* »¹. Le contexte est tout ce qui entoure l'enseignement/apprentissage du français, particulièrement l'apprenant lui-même, c'est-à-dire, son milieu scolaire, son milieu institutionnel et social. Ce dernier est peu interpellé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, même si tous les apprentissages sont socialement situés notamment l'appropriation des savoirs linguistiques, vu que les représentations vis-à-vis des langues découlent et dépendent de l'environnement socio-familial.

Parmi de nombreuses situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous citons celle relative au milieu scolaire dans laquelle l'apprenant se familiariserait avec une ou plusieurs langues étrangères choisies par l'institution éducative.

Pour BLANCHET. Ph, « *on peut envisager quelques éléments dont on a lieu de penser qu'il est souvent pertinent de les mobiliser comme entrant dans une contextualisation pour l'étude des situations d'E-A « du français » (par ordre alphabétique) : biographie sociolinguistique des apprenants et des enseignants (incluant les représentations sociolinguistiques), cultures éducatives et d'apprentissage, dispositifs institutionnels (politique éducatives, curriculum, programmes, modalités d'évaluation, certifications, orientations pédagogiques, etc.) dynamiques sociolinguistiques de l'environnement sociétal (micro, méso, macro, mononormative mais, à l'inverse, les normes et les monolinguisms comme des cas spécifiques de gestion de la pluralité) est un*

¹ BLANCHET. Ph, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique », in, « *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* », Collection, Recherche en didactique du français, N°6, Belgique, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 42

processus...difficile »¹. L'auteur cite des éléments pertinents à une situation d'enseignement/apprentissage du français dont il inclut le milieu sociolinguistique des enseignants et surtout des apprenants, ainsi que leurs représentations sociolinguistiques.

Puisque tous les travaux, comme le souligne MOORE. D, « *incitent à revisiter la notion de contextes d'apprentissage, en lien avec certaines trajectoires, ou itinéraire de mise en place des compétences en langues. Ils demandent en particulier de réinterroger les rapports entre ce qu'on appelle « la classe », et ses environnements. Ils amènent aussi à réinterpréter leurs frontières, comme leurs tracés discursifs dans l'interaction.* »². Par le terme « *classe* », l'auteur veut dire l'école ou l'institution éducative et par le terme « *les environnements* » tout ce qui entoure l'école, à l'instar de l'environnement social, particulièrement sociolinguistique de l'apprenant, vu son importance surtout quand il y a une effective interaction entre ces deux termes.

Dans ce cas, nous allons parler de l'interaction entre les deux contextes dans lesquels le français langue étrangère pourrait se réaliser par excellence. Le premier est relatif au milieu sociolinguistique plurilingue (comme le cas de l'Algérie) ; le second est relatif au contexte institutionnel (l'école). Mais ce qui attire l'attention, c'est que dans notre pays la complémentarité entre les deux contextes est carrément négligée.

3.1. Enseignement du FLE : interaction entre les contextes plurilingue et institutionnel

La société joue un rôle crucial dans l'instruction des individus. La famille est généralement le berceau de chacun. Elle lui transmet de nombreuses valeurs sociales et des connaissances linguistiques diverses. En outre, les discours autour des langues favorisent la transmission et le développement de plusieurs représentations linguistiques chez l'enfant.

Mais le milieu familial diffère d'un contexte à l'autre. Nous pouvons distinguer des milieux monolingues, bilingues ou plurilingues. Le répertoire linguistique d'un apprenant dépend en premier lieu de l'histoire langagière de sa famille, qui serait également la sienne, et du groupe linguistique auquel il appartient.

¹ BLANCHET. Ph, Op.cit, in, Collection, Recherche en didactique du français, N°6, Belgique, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 42. 43

² MOORE. D, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris, 2006, p. 72

En Algérie, parfois, les apprenants du français apportent en classe des connaissances linguistiques déjà fondées mais ne sont pas vraiment stabilisées. Cela provient de la réalité plurilingue du pays où la langue française est présente, notamment par les alternances des codes. Un degré de compétence lexicale est déjà en cours de construction. D'ailleurs, de nombreux mots utilisés au sein de la société, à titre d'exemples, rond-point, signal, réseau, faxer...etc., sans qu'ils n'aient d'équivalents, ni en berbère ni en arabe dialectal.

C'est à travers les allers-retours entre le contexte social, singularisé par sa pluralité linguistique, et le contexte institutionnel qu'on pourrait offrir aux apprenants des possibilités de s'approprier des savoirs linguistiques en langue française. Cependant, l'école comme institution assurant l'enseignement et l'apprentissage des langues, *« parvient rarement ou difficilement à elle seule à assurer le développement d'une compétence de communication qui réponde vraiment aux attentes des protagonistes. Des périodes d'immersion dans un environnement linguistique adéquat sont presque indispensables. »*¹.

C'est ce que DERRADJI. Y, concernant le contexte algérien, affirme aussi, en disant que *« Le système éducatif, la cellule familiale, les médias et certaines institutions économiques sont les lieux privilégiés qui, en permettant une certaine diffusion du français, favorisent son appropriation par les sujets parlants. Cette appropriation est susceptible d'emprunter plusieurs canaux, avant que son enseignement ne soit assuré par l'école : l'environnement immédiat (la famille proche ou étendue), les médias – surtout la télévision –, les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur, constituent les multiples supports – formels ou informels – de l'acquisition du français dans la société algérienne. »*².

S'il y a un consensus entre ces deux contextes, on permettra aux apprenants de développer des représentations à l'égard des langues étrangères qui induiront l'accessibilité à leur apprentissage. Et c'est à ce point justement que la réforme éducative en Algérie devrait s'intéresser pour tirer profit du paysage plurilingue.

¹ PORQUIER. R, PY. B, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, France, 2010, p. 41

² QUEFFELEC. A, et all, (2002), Op.cit, p. 85

3.2. L'acquisition d'une langue étrangère : le rôle de la langue maternelle

Des recherches en didactique des langues étrangères ou secondes et celles des spécialistes en sciences cognitives ont mis l'accent sur l'importance de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère, parce qu'elle influence sur le processus d'acquisition et se manifeste dans les productions langagières des apprenants par les interférences et les transferts de compétences, de la langue maternelle vers la langue étrangère.

Cela a suscité l'avènement d'un courant, intéressé par l'analyse contrastive, développé à partir de 1957 dans les travaux de recherche de LADO, dont les notions de *transfert* et d'*interférence* ont été dérivées d'une conception béhavioriste du langage¹. Ce dernier a fait (04) quatre thèses² principales que J. GIACOBBIIE a résumées comme suit :

- L'usage d'une langue dépend du système d'habitudes langagières que l'apprenant développe depuis son enfance. Pour apprendre une nouvelle langue, il faudrait créer un nouveau système d'habitudes ;
- Les productions des apprenants font apparaître des formes appartenant à la langue première. La structure grammaticale de la langue première tend à être transférée à la langue seconde.
- Les ressemblances entre les deux langues, première et seconde, facilitent l'apprentissage et les différences le rendent difficile. Cela recommande à l'apprenant de changer une habitude enracinée dans son comportement verbal, un changement qui lui crée des erreurs ou interférences ;
- La clef de la facilité ou difficultés se trouve dans la comparaison des apprenants aux deux systèmes linguistiques, de la première et de la deuxième langue et des cultures. Cela permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants.

A travers ces thèses, nous nous permettrons de dire que les comportements linguistiques que développe l'apprenant d'une langue étrangère dépendent de sa première langue, qui est sa langue maternelle, le fil intermédiaire qui lui donnera accès à l'appropriation de la langue étrangère.

¹ GIACOBBIIE. J, « Le recours à la langue première », in, GAONAC'H. D, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, France, 1990, p. 116

² LADO. R, « Linguistics Across Cultures », 1957, in, GIACOBBIIE. J, (1990), Op.cit, 116

De sa part, M. WAMBACH, insiste sur le rôle des langues maternelles en s'appuyant sur des approches¹ :

- **Cognitiviste :**

Premièrement, elle met en relief l'importance de traiter l'information qui serait plus considérable que la mémorisation ; deuxièmement, les connaissances antérieures de l'individu qui résideraient plus en terme de stratégies employées pour acquérir ces connaissances que dans le contenu ; et enfin, l'autoconstruction, par l'individu, des matériaux qui se feraient grâce à la faveur des opérations mentales.

- **Constructiviste :**

Selon la conception piagétienne, la construction des connaissances serait possible grâce à la structure biologique de l'individu.

- **Socioconstructiviste :**

L'individu construit ses connaissances et se développe dans la vie sociale. C'est dans cette interaction que le cognitif se développe.

Tous les acquis antérieurs et les stratégies que l'apprenant a antérieurement développées dans sa langue maternelle participent à la construction de nouvelles connaissances et au développement de nouvelles stratégies en langue étrangère.

En Algérie, ce qui provoque une défaillance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment du français, est le non recours aux langues maternelles des apprenants. Celles-ci ne trouvent pas de place dans le système éducatif algérien, malgré le rôle qu'elles jouent dans l'acquisition des autres langues étrangères. En effet, ce recours se fait à langue arabe standard (classique) qui n'est pas la langue maternelle des apprenants. CHELLI. A soulève, dans son ouvrage intitulé *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, cette question : « le cas de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, dans lequel ce lien n'est non seulement pas assuré mais détourné vers la langue de scolarisation, également étrangère didactiquement parlant. »².

¹ WAMBACH. M, « Langue maternelle/Langue étrangère », in, RIVENC. P, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 2003, pp 138-139-140

² CHELLI. A, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Publibook, Paris, 2011, p. 10

C'est la question d'enseignement/apprentissage des langues maternelles que les autorités algériennes devraient revoir, vu le rôle qu'elles jouent dans l'acquisition et l'appropriation des langues étrangères en faisant des va-et-vient entre le système linguistique et les éléments culturels acquis en langue maternelle et le nouveau système linguistique et la culture à développer et à acquérir. Revoir la politique linguistique et éducative est une nécessité incontournable.

4. Quel objectif d'apprentissage du français ?

L'enseignement dans les spécialités scientifiques à l'Université algérienne, assuré en langue française, soulève la question sur la nature des besoins langagiers spécifiques des futurs étudiants universitaires.

L'étudiant inscrit en première année universitaire, dans l'une des filières scientifiques, se trouve en perturbation. Il est aberrant qu'il soit confronté à des cours assurés en langue française, langue nécessaire pour un cursus universitaire scientifique, alors que toute sa scolarisation a été assurée en langue arabe.

Les chercheurs mettent l'accent sur « *l'utilité de prendre en compte les besoins des étudiants et de les doter des moyens leur permettant d'acquérir les technologies de la communication, qui offrent aux universités de nouveaux moyens d'action et de collaboration.* »¹

Les compétences, orales et écrites, définies par l'institution s'acquerront progressivement à travers les trois cycles. Revoyons les profils de sortie des trois cycles, primaire, moyen et secondaire pour en dégager les objectifs et les attentes de l'institution éducative quant à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

4.1. Le profil de sortie du cycle primaire

Dans le document d'accompagnement de la 5^{ème} année primaire, l'objectif terminal d'intégration (OTI) est défini comme suit : « *Au terme de la 5^o AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication, ...* »².

¹ AIT DAHMANE. K, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », in, Synergie Algérie, N°01, 2007, p. 179

²Ministère de l'Education Nationale, *Document d'accompagnement au nouveau programme de français. 5^{ème} année primaire*, Février 2009, p. 03

L'enseignement du français au cycle primaire pourrait être considéré comme étant une phase d'initiation à la langue française, en se basant sur des actes de parole balayant différents domaines de la vie quotidienne, pour que l'apprenant produise des énoncés courts et intelligibles.

4.2. Le profil de sortie du cycle moyen

Dans le document d'accompagnement de la 4^{ème} année moyenne, il est mentionné que les compétences orales et écrites, que les élèves qui entameront le cycle secondaire devraient acquérir :

- **à l'oral :**

« - *Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif). Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.*

- *Dégager le point de vue de l'énonciateur.*

- *Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.*

- *Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.*

- *Donner son point de vue par rapport à une situation précise.*

- *Étayer une opinion à l'aide d'arguments.*

- *Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...*

- *Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif.*

- *Produire un court énoncé argumentatif. »¹.*

- **à l'écrit :**

en lecture, l'élève sera capable de :

« - *Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).*

- *Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.*

- *Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.*

¹ Programme de français de la 4^{ème} année moyenne

- *Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.*
- *Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.*
- *Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptif, explicatif.*
- *Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.*
- *Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative. Lire une œuvre complète. »¹.*

en écriture, l'élève sera capable :

- « - *Reformuler le point de vue de l'énonciateur.*
- *Etayer un texte conforter les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...*
- *Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.*
- *Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).*
- *Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.*
- *Traduire une image en énoncé argumentatif. »².*

Du simple acte de parole à l'expression d'une opinion argumentée, nous considérons que ce cycle est une phase de renforcement et de développement des connaissances linguistiques et communicatives.

4.3. Le profil de sortie du cycle secondaire

Le document d'accompagnement de la 3^{ème} année secondaire n'a pas précisé les compétences à installer ou le profil de sortie des apprenants. Mais nous pouvons en dégager les compétences suivantes, vu l'intérêt accordé à la linguistique de l'énonciation, pendant laquelle l'apprenant sera capable de se poser des questions sur :

- « - *le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;*
- *les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte ;*

¹ Programme de français de la 4^{ème} année moyenne

² Ibid, p. 12

- *l'opacité ou la transparence d'un texte ;*
- *le degré d'objectivation du discours ;*
- *la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire) ; »¹.*

La compétence de communication ne sert pas seulement en l'acquisition d'une compétence grammaticale, pour cela, d'autres compétences lui sont intégrées :

« - *la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;*

- *la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;*

- *la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). »².*

Le programme de la 3^{ème} année a ainsi pour intérêt l'installation de compétences transversales qui seront ultérieurement utiles à l'apprenant :

- *Cognitives : résoudre des situations problème ; maîtrise des démarches ; prendre et traiter de l'information ; ...etc.*

- *De type méthodologique : savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire ; savoir synthétiser l'information ; savoir élaborer un plan ; ...etc.*

- *Socio-affectives : savoir écouter l'autre ; savoir exposer son point de vue ; être tolérant ; ...etc.*

L'enseignement du français au secondaire se caractérise par l'approfondissement des objectifs en s'intéressant davantage à une approche cognitiviste pour installer des compétences transversales et pluridisciplinaires. C'est donc une phase de l'autonomie et de l'acquisition d'une bonne maîtrise du français.

De nombreuses études et recherches s'accordent sur le niveau faible des étudiants universitaires en langue française, en s'adaptant péniblement à un enseignement dispensé en cette langue. Pour cela, AIT DAHMANE. K pense que « *dans le contexte algérien, la*

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme du français. 3^{ème} année secondaire*. Septembre 2006, p. 03

² Ibid, p. 04

maîtrise des langues étrangères est aujourd'hui une compétence fondamentale pour les élèves, aussi bien dans la poursuite de leurs études, que pour favoriser les échanges culturels ou encore préparer une mobilité académique. »¹. Les institutions devraient repenser les objectifs de l'enseignement du français en fonction des besoins spécifiques du futur bachelier, entamant des études universitaires en langue française ; et, des besoins de maîtrise d'une compétence (inter)culturelle. Par conséquent, ils devraient revoir les procédés méthodologiques et les outils didactiques mis en œuvre dans l'enseignement du français.

5. La situation de l'enseignement/apprentissage du français au sud algérien

Il est très difficile de parler de la situation de l'enseignement du français au sud algérien, vu la discrétion des rapports officiels rédigés pour cet effet et la rareté des travaux de recherche qui l'ont abordée.

Nous nous sommes appuyé sur un rapport que nous avons eu par le biais d'un inspecteur de la langue française, chargé du cycle primaire à Béchar, exposant la réalité de l'enseignement du français au sud algérien ; ainsi que, sur notre expérience d'enseignant de français au secondaire à Béchar.

Dans son rapport, l'inspecteur du cycle primaire a dressé un état des lieux balayant de nombreuses insuffisances enregistrées au niveau de l'enseignement du français généralement au sud algérien et particulièrement à Béchar. En décrivant la situation, il dit ceci : « *Dans les Wilayas du Sud, au niveau de l'enseignement primaire, les performances communicatives et linguistiques des élèves en langue française sont bien en deçà des espérances - niveau médiocre - tant sur le plan du code oral que sur le plan du code écrit.* »².

Un doctorant de l'Université de Béchar, dans une étude portant sur « *Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français* », a confirmé cette réalité : « *... c'est au stade alphabétique que le bât blesse, car c'est une phase où l'apprenant est initié au recodage phonologique, c'est-à-dire l'attribution de sons à des lettres ou groupe de lettres isolés, et l'assemblage d'une*

¹ AIT DAHMANE. K, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Synergies-Algérie N° 12, 2011, p. 228

² ABOUD. A, Inspection de l'enseignement primaire – Béchar (Français – 1), Rapport sur la situation de l'enseignement du français au sud algérien, 10.09.2012

prononciation. »¹. Les lacunes des apprenants en langue française, au sud du pays, ne sont qu'une continuité d'une mauvaise prise en charge de ceux-ci dès le cycle primaire.

5.1. L'origine des lacunes

La qualité de l'enseignement du français dans les wilayas du sud est « médiocre ». Cela signifie que de nombreuses raisons sont à l'origine de cette cause. Parmi ces raisons², l'inspecteur cite :

- Le recrutement massif des enseignants de langue française ayant des compétences linguistiques insuffisantes et l'instabilité du personnel enseignant qui change fréquemment de classes et d'établissements ;
- L'insuffisance du volume horaire alloué à l'enseignement de cette langue dans la réforme éducative de 2003 ;
- Les remédiations incessante que subit la réforme depuis son installation : réaménagement et allègement des manuels et des programmes ; et surtout, la suppression de l'enseignement du français en 2^{ème} année primaire, en 2006 ;
- L'inadéquation de certains moyens didactiques mis à la disposition des apprenants et des enseignants, tels que les manuels et les cahiers d'activités ;
- L'incrédibilité du système d'évaluation : la note de la langue française n'influence pas sur la moyenne générale annuelle ;
- L'absence d'un bain linguistique écrit et oral (l'environnement approprié) : la langue française n'est utilisée « médiocrement » que dans des séances de français.

Ce dernier point a été fortement soutenu par SAIDANI. T : « *Le handicap de la langue chez les parents est la cause de l'inhibition de l'interaction entre les parents et les enfants.* »³. Les parents n'ont pas de compétences linguistiques en langue française, et parfois même en langue arabe standard, pour les partager avec leurs enfants.

¹ SAIDANI. T, « Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français », Synergies-Algérie N° 19, 2013, p. 226

² ABOUD. A, Inspection de l'enseignement primaire – Béchar (Français – 1), Rapport sur la situation de l'enseignement du français au sud algérien, 10.09.2012

³ SAIDANI. T, Op.cit, p. 217

5.2. Les résultats engendrés

Nous constatons les conséquences d'une mauvaise prise en charge de l'enseignement de la langue française au sud algérien à travers le niveau communicatif et linguistique des apprenants, de plus en plus médiocre.

Nous avons essayé de récapituler les difficultés des apprenants au niveau des (04) quatre compétences :

En compréhension et expression orales :

Même si la didactique sépare les deux compétences de compréhension et d'expression orales, mais réellement elles sont étroitement liées, vu qu'elles relèvent du code oral.

La compréhension de quelques énoncés oraux élémentaires parfois ne pose pas de grands problèmes, mais l'expression orale constitue l'une des difficultés des apprenants. En classe, les apprenants parfois arrivent à reprendre oralement des segments discursifs que véhiculent les situations de classe appropriées par le conditionnement et la répétition : ils répondent par de bribes mots aux questions de leurs enseignants. Mais lorsqu'il s'agit d'un réinvestissement autonome, dans des situations concrètes, des problèmes d'expression surgissent.

En compréhension de l'écrit :

Il est bien clair que l'acte de lire est une action très complexe. Elle exige deux opérations en parallèle : une opération d'identification des signes graphiques et de les traduire en signes vocaux ; une autre opération intellectuelle plus importante qui est l'accès au sens en dépassant la première opération.

Les apprenants arrivent mal à entreprendre la première opération, même pour ceux qui sont au dernier cycle (au secondaire). Quant à la deuxième opération, qui est la compréhension de l'écrit, elle est considérée comme un véritable problème : même si quelques apprenants arrivent à l'identification des signes graphiques, l'accès au sens constitue leur difficulté majeure.

En expression écrite :

Quand il s'agit d'exercices de reconstitution ou de complétion, qui sont généralement proposés, les apprenants parviennent parfois à accomplir les tâches qui leur sont demandées. Mais quand on stimule la créativité d'écriture, dans laquelle les

apprenants devront faire appel à l'imagination, en mobilisant des compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe...etc.), les résultats auxquels on aboutit sont décevants.

6. La relation, culture et enseignement d'une langue étrangère

La langue et la culture sont deux concepts difficiles à définir séparément. L'un dépend de l'autre, et leur élément commun est la société où elles s'établissent. Par conséquent, dès que nous aurons parlé (d') une langue, nous nous référerons à un certain espace géographique et à une réalité linguistique, ethnique, politique...etc. Mais, cette référence pourrait aller très loin pour dire que la langue est le miroir qui reflète le fondement historique et culturel d'une société. Elle est en relation étroite avec l'identité et l'appartenance de ses locuteurs, la langue est « *l'âme de la culture, à la fois moteur et produit de la culture. Elle se trouve inscrite dans la conscience identitaire qui caractérise tout peuple et toute civilisation.* »¹.

L'enseignement, dans sa définition la plus globale, est la transmission d'un ensemble de savoirs aux sujets apprenants et de moyens nécessaires pour l'acquérir. En effet, ces enseignements ne sont guère fortuitement organisés, car ils s'inscrivent dans un cadre culturel et socioculturel planifié par les institutions qui les assurent, tout en donnant la priorité à un double-objectif. D'une part, permettre à l'apprenant de s'enrichir, d'explorer les cultures universelles et de développer ses représentations vis-à-vis des cultures. D'autre part, assurer la préservation de ses valeurs culturelles, car parfois la culture de l'autre est perçue comme menace à la culture de l'apprenant et de la société en général, du coup, la prudence dans l'enseignement de la culture émerge.

6.1. La culture en classe de langue étrangère

Le monde est aujourd'hui qualifié d'un petit village, grâce aux divers outils de (télé)communication, du coup, les déplacements, d'un pays à un autre, deviennent de plus en plus favorables. Cela implique l'importance d'enseigner la culture de l'autre.

L'enseignement de la culture dépend des finalités exigées par les institutions selon, le citoyen que l'école doit former et la langue cible qui engendre avec elle, d'une manière ou d'une autre, la culture du pays où elle est langue maternelle.

¹ MUSINDE. J-K, « *Langue française en Francophonie. Pratiques et réflexions* », L'Harmattan, Paris, 2009, p. 133

Pour MOORE. D « *L'apprentissage des langues étrangères, carrefour où tous les enfants se rejoignent, doit développer des compétences langagières et des savoir-faire sociaux permettant la communication avec leurs locuteurs.* »¹. Nous retenons que les *savoir-faire sociaux*, qui sont indispensables et à prendre en primauté dans l'enseignement d'une langue étrangère, renvoient aux aspects culturels et socioculturels des locuteurs natifs pouvant s'exposer aux actes de communication avec d'autres locuteurs en parlant leur langue comme langue étrangère. Nous constatons l'importance de l'aspect culturel dans les difficultés que rencontrent les individus se rendant dans le pays où l'on parle la langue étrangère comme langue maternelle. En effet, malgré leur bonne maîtrise des règles grammaticales et de leurs compétences linguistiques, la communication s'établit difficilement avec les natifs, dans le cas d'une déficience dans les compétences culturelles.

S'intéresser à inculquer aux apprenants seulement des savoirs purement linguistiques s'avère insuffisant. L'enseignement d'une langue étrangère ne s'agit pas seulement d'encombrer cognitivement l'apprenant par des savoirs uniquement linguistiques, mais il faut aller au-delà de cette compétence, vers un enseignement alternatif de la langue et de la culture, vu qu'il en aura besoin dans toute situation de communication de la vie quotidienne et pour établir des liens entre sa propre culture et celle de l'autre et favoriser la ductilité et la relativisation.

A ce niveau, le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère est d'intervenir par des actions pédagogiques et méthodologiques qui permettront à l'apprenant de découvrir ce qui diffère sa propre culture de celle véhiculée par la langue qu'il apprend, de s'approprier des savoirs culturels qu'il mobiliserait dans tout contact avec l'autre et de frotter ces cultures (la sienne et celle de l'autre) pour arriver à construire une culture originale.

Pour RIVENC. P, l'acte d'enseigner une langue étrangère ou « *de faire apprendre une langue-culture étrangère est notre tâche fondamentale (tant du point de vue épistémologique que méthodologique) inscrite aujourd'hui dans une discipline générale à laquelle tous les courants de recherche peuvent se rallier.* »². C'est à partir de ces propos, que nous percevons que la culture est l'élément commun et le carrefour de tous les courants de recherche, particulièrement celui de l'enseignement d'une langue étrangère. Alors, ce dernier courant est étroitement lié à la culture. Ces liens entre l'enseignement

¹ MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 208

² REVINEC. P, (2003), Op.cit, p. 41

d'une langue étrangère et l'enseignement de la culture ont permis la naissance d'un consensus appelé *Didactique des Langues et Cultures*.

6.2. Evolution de l'enseignement de la culture dans les méthodologies d'enseignement des langues

Si nous nous projetons quelques décennies en arrière, nous observons qu'historiquement la prise en charge de l'enseignement de la culture variait d'une méthodologie à l'autre.

Dans la méthodologie traditionnelle, l'intérêt centré sur l'acquisition du bon usage linguistique a pris la primauté sur la vraie culture qui devait être enseignée. Celle-ci était perçue comme l'ensemble d'œuvres et de chefs-d'œuvre littéraires, les beaux arts, les aspects architecturaux du pays où l'on parle la langue étrangère enseignée.

Ainsi, pour la méthodologie directe elle était considérée comme étant un compromis de la méthodologie traditionnelle. En effet, l'enseignement de la civilisation à travers la littérature a dominé l'enseignement de la culture, au sens propre du terme, en dépit de l'émergence des besoins communicatifs fondamentalement oraux dus aux échanges entre les pays dans différents domaines.

Mais, la méthodologie active a voulu créer un équilibre entre les deux méthodologies précédentes à partir de 1920¹ dans les *Programmes* de 1923-1925 (Instruction du 2 septembre 1925). Elle a établi un lien entre l'objectif pratique de la langue et l'objectif culturel dans l'enseignement d'une langue étrangère. Pour PUREN. C, la méthodologie active a donné à la culture son vrai sens moderne et anthropologique qu'elle mérite, englobant toutes sortes de manifestations d'un peuple à l'instar de ses savoirs vivre.²

La méthodologie structuro-globale audio visuelle (SGAV) n'a pas donné de l'importance à l'enseignement de la culture. La primauté de l'image, comme support didactique et de l'oral qui, dans cette méthodologie, amènent, selon PUREN. C, ses concepteurs à penser de la rareté de la manifestation de la dimension culturelle dans les échanges linguistiques³.

¹ PUREN. C, <http://gerflint.fr/Base/Chine1/puren.pdf>

² PUREN. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, Col.DLA, 1988, p. 264

³ Ibid, p. 264

A partir des années 1970, une autre approche dans la didactique des langues étrangères est apparue. L'approche communicative comme son nom l'indique, elle privilégie le développement des compétences communicatives de l'apprenant. L'acquisition de la langue a pour objectif la communication sociale dans laquelle des faits culturels émergent pour constituer une composante socioculturelle essentielle de la communication, à laquelle la culture y est associée. Cela nécessite le développement de la compétence culturelle : « *Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.* »¹. La prise en charge de la culture dans cette approche, qui a donné sens à la vraie culture recommandée, n'est qu'un compromis de celle de la méthodologie audiovisuelle. En outre, l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à l'apprentissage des règles proprement linguistiques, mais aussi faire acquérir aux apprenants des comportements adéquats en utilisant les codes de la langue cible².

Dans l'éclectisme auquel nous assistons ces dernières années, les enseignants de langues étrangères ne s'attachent pas à une méthodologie bien précise. Ils font des allers-retours entre les différentes méthodologies d'enseignement en fonction des objectifs à atteindre.

6.3. Vers une didactique des langues et cultures (DLC)

La didactique des langues et des cultures est une discipline liée aux théories qui développent des réflexions sur les langues et le langage, car la position de la culture se trouve au centre des courants de recherche en sciences humaines et doit continuer à établir des liens prolifiques avec la linguistique.

La didactique des langues et des cultures est une application de la linguistique, d'ailleurs pour CORTES. J, « *la meilleure façon d'étouffer la première (la DLC) est de la maintenir sous la tutelle de la seconde (la linguistique)...* ». Elle est une discipline de l'action éducative linguistique, liée à des dates anciennes des pratiques d'enseignement

¹ GERMAIN. C, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993, p.203

² PUREN. C, (1988), Op.cit, p. 372

d'Antiquité, même si la constitution du concept de Didactique des Langues et Cultures paraît plus récent.

Depuis quelques décennies, la culture s'impose pour devenir un concept majeur lié à l'apprentissage de la langue. Cette dernière ne doit pas être perçue comme un ensemble de simples signes linguistiques, mais chacun de ceux-ci pourrait représenter un fait culturel relatif aux valeurs sociales d'un pays. Nous pouvons admettre que faire acquérir aux apprenants la culture est un élément clé, dans la mesure où l'emploi et la maîtrise d'un système linguistique étranger le requiert, et non pas la simple déclaration artificielle que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues¹.

Dans le contexte algérien, la dimension culturelle est totalement négligée. En effet, « aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et manuels scolaires : c'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves. »². L'enseignement du français, dans ce cas, se base sur le développement des compétences purement linguistiques chez l'apprenant algérien, sans prendre en compte les éléments culturels qui seront inhérents à toute situation de communication réelle en langue française, surtout avec les natifs.

La place que prend l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures dans le milieu scolaire ne peut-être que fragmentaire. Dans ce cas, les apprentissages se réalisent en fonction des objectifs et des finalités institutionnelles : « La scolarisation ne joue certainement qu'un rôle partiel dans la transmission des formes canoniques d'une culture chez les jeunes. De fait, l'école peut souvent se trouver en décalage avec les autres formes culturelles d'initiation des jeunes aux attentes de la vie communautaire. »³.

Cela ne suffit pas et ne peut répondre aux exigences de toutes les situations de communication que recommande aujourd'hui une ère caractérisée par un énorme développement constaté, particulièrement, dans la vitesse que connaissent les médias dans l'échange des informations et l'évolution des besoins communicatifs dans le but d'exprimer des points de vue différents vis-à-vis de ce qui se passe dans le monde sur différents clivages (social, économique, politique...etc.).

¹ BYREM. M, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p.88

² RAHAL. S, ZABOOT. T, MEDIFENE. T, « Le contexte sociolinguistique algérien », in, RAHAL. S, BLANCHET. Ph, (2007), Op.cit, p. 21

³ MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 270

7. La place des langues à l'ère de la mondialisation

La mondialisation est connue par l'évolution intensive des investissements dans divers domaines notamment les échanges économiques entre les pays les plus puissants, y compris les innovations technologiques, que nous récapitulons dans quelques lignes :

- Le secteur économique est marqué par l'avènement des entreprises multinationales et l'adhésion de nombreux pays à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) qui favorise davantage les échanges commerciaux à l'échelle internationale ;
- Les conflits politiques et l'instabilité que vivent de nombreux pays, dus aux problèmes sécuritaires ou idéologiques, ont modifié la carte géopolitique du globe et incitent davantage les pays à l'intensification des relations bilatérales ;
- La technologie, quant à elle, dans son évolution notable, et les techniques de télécommunication connaissent des mutations quotidiennes permettant de plus en plus l'accessibilité au réseau Internet devenant un carrefour où se rencontrent des gens provenant de tous les continents.

Par conséquent, les retombées de ce terme sont innombrables balayant le monde entier, surtout dans les pays en voie de développement. Ces échanges économiques, politiques et technologiques impliquent d'autres échanges culturels et linguistiques.

Allons plus loin et citons l'exemple de la Turquie qui émerge en ce moment, comme une puissance économique sectorielle, du coup, le turc a eu une position dans l'enseignement dans les pays du Maghreb, particulièrement en Algérie, dans les écoles privées et les Centres d'Enseignement Intensifs des Langues dans les Universités. Cela amène les Algériens à s'ouvrir et à développer leurs représentations vis-à-vis des langues et des cultures des autres.

En effet, la langue est au cœur de ces évolutions et conflits. Elle devient l'enjeu de toute action dans le monde. Par conséquent, les Etats ne cessent d'exercer d'autres actions sur elle en vue de se positionner face aux enjeux et aux jeux de la mondialisation.

8. La langue anglaise, est-elle une menace linguistique pour le maintien au français comme première langue étrangère ?

Bien que le terme « mondialisation » soit employé il y a seulement quelques décennies, mais son histoire est aisée et ses origines remontent jusqu'à l'apparition de la machine et à la révolution industrielle qu'a connues le monde.

L'émergence des Etats-Unis au premier rang des puissances mondiales après la deuxième guerre mondiale signifie que l'anglais apparaît comme une langue d'un rayonnement international important occupant presque tous les espaces dans le monde. En effet, tous ses hommages seraient rendus aux efforts déployés par les Etats anglophones pour la promouvoir et au développement technologiques qu'ils ont connus.

Pour GRANGUILLAUME. G, « *L'essor de la mondialisation a pour conséquence de placer la langue anglaise dans une situation d'hégémonie incontestée. Les médias, l'Internet, mais aussi la pratique des échanges internationaux en ont fait le moyen indispensable* »¹. En la nommant de *langue de communication internationale*, l'anglais ne peut atteindre tous les objectifs de sa promotion qui se veulent un monde anglophone en franchissant toutes les barrières territoriales, notamment dans les relations et échanges internationaux. Ces tendances de la propager dans tous les secteurs, surtout dans les technologies de l'informatique et sa présence pesante ne peuvent ainsi signifier que les langues sont en recul, « *dans une enquête effectuée sur 2.5 millions de pages web montre, entre autre, que dans les pays non anglophones bien insérés dans le réseau l'anglais est minoritaire.* »².

En Algérie, malgré l'introduction de la langue anglaise à l'école comme deuxième langue étrangère et malgré les relations bilatérales algéro-américaines pour la promouvoir, son existence n'a pas pu substituer la place de première langue étrangère qu'occupe le français. La conviction du gouvernement algérien du rôle et de l'implication de cette langue dans les domaines politique, économique et technologique a amené les autorités, par le biais du Ministre des affaires étrangères, à signer un accord³ avec le secrétaire d'Etat américain pour accroître les échanges éducatifs au profit des étudiants algériens désirant poursuivre leurs études aux Etats-Unis et approfondir leurs connaissances en langue anglaise.

¹ GRANGUILLAUME. G, « Arabofrancophonie et politiques linguistiques », Glottopole, N° 01, Janvier 2003, p.71, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

² SEGOND. F, *Multilinguisme et traitement de l'information*, LAVOISIER, Paris, 2002, p. 18

³ El-Watan, N°7454 du Vendredi 10 - Samedi 11.04.2015

Il est très difficile de substituer une langue par une autre. Le français en Algérie s'est enraciné depuis près d'un siècle. La langue quel que soit son statut, minoritaire, dialectale ou autre, ne se laisse périr au détriment d'une autre langue, bien qu'elle résiste à toutes les manipulations intervenant pour la substituer. En outre, « *la construction des grands ensembles politiques, certains indices montrent que la direction à suivre actuellement, en matière d'apprentissage des langues étrangères, est nettement en faveur du français.* »¹.

Les mutations qui se passent actuellement dans le monde exercent une pression sur les Etats pour encourager et imposer leurs langues, selon leurs puissances politiques, économiques, industrielles...etc. C'est ce que nous remarquons ces dernières années par l'émergence de quelques nouvelles puissances économiques, mondiales ou sectorielles qui promeuvent ainsi leurs langues et cultures pour assurer l'efficacité de leurs marchés. Ce dernier ne s'effectue, dans la majorité des cas, que par l'enseignement des langues au sein des pays commercialement affectés.

Cela signifie que les langues, à l'heure qu'il est, sont en concurrence, chacune essaie de dominer l'autre par des efforts étatiques qui donnent des opportunités à ceux qui veulent les apprendre.

¹ AIT DAHMANE. K, (2007), Op.cit, p. 175

Conclusion partielle

En somme, repenser l'enseignement/apprentissage du français en Algérie devient, de plus en plus, une exigence, non seulement nationale, mais aussi internationale, préconisée par le développement accéléré que connaissent divers domaines.

Aujourd'hui, l'enseignement du français en Algérie est distingué par une défaillance flagrante. D'une part, dans les nouveaux programmes d'enseignement où le français est enseigné comme une simple langue étrangère, occultant d'autres compétences facilitant la rencontre de l'Autre, telle que les compétences culturelles ; d'autre part, comme nous l'avons vu, le volume horaire alloué à son enseignement est en régression d'une réforme à l'autre.

Reconsidérer l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, en Algérie devrait être la priorité du système éducatif en procédant au développement des outils didactiques inhérents à cet effet, en s'intéressant en priorité à la formation du corps-enseignant, afin de bien manier les principes des approches préconisées dans l'enseignement/apprentissage de cette langue et de développer les compétences linguistiques et culturelles des apprenants, car, comme nous l'avons vu, le monde se développe de plus en plus et la question des langues devient un enjeu majeur de notre époque.

Chapitre III :

Représentations des langues et motivations de leur apprentissage

Introduction

Après avoir exposé, dans le chapitre précédent, la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie depuis l'indépendance et l'influence que provoque le développement accéléré sur la langue, nous entamerons un autre chapitre dans lequel nous donnerons quelques données, quant aux notions de *représentation* et de *motivation*, en se référant à des travaux de recherche menés, surtout par des sociolinguistes et didacticiens.

Nous entamerons ce chapitre par un éclaircissement terminologique dans lequel nous définirons les concepts ayant des rapprochements sémantiques avec la notion de représentation pour éviter toute incohérence, vu la pluridisciplinarité de ce domaine et l'intérêt que lui accordent de nombreux courants de recherche.

Nous parlerons, dans un premier temps, du développement du concept de *représentation*. Nous aborderons ensuite la notion de représentation linguistique, étant en elle-même une représentation sociale, pour discuter de son intérêt didactique.

Enfin, nous aborderons le deuxième concept, qui est celui de la motivation, en se basant sur les différentes théories qui l'ont abordé et de son implication dans le domaine scolaire, notamment, l'intérêt que doit susciter les projets de l'éveil aux langues, qui devraient prendre de l'ampleur dans les écoles, afin de développer des attitudes favorables et motiver davantage les enfants (apprenants) à l'apprentissage des langues étrangères.

1. Les représentations

1.1. Notions définitoires

Les représentations est une notion très utile dans différents domaines et surtout dans les sciences sociales. Elles trouvent ainsi place dans les travaux de recherche en didactique des langues et cultures, vu le rôle qu'elles jouent dans l'acquisition et l'appropriation des savoirs linguistiques, car le rapport entre la langue et son locuteur ou l'apprenant n'est guère neutre.

Cependant, ce qui rend la tâche plus difficile, pour celui qui s'engage à étudier les représentations, est l'abondance d'une terminologie diverse. Le concept de *représentation* s'emploie parallèlement, sans ambiguïtés de sens, avec d'autres concepts et présentent plusieurs points communs. Ces concepts expriment à la fois des jugements non fondés et non savants en rapport à la langue et/ou le monde en général : *stéréotypes, attitudes, opinions, représentations langagières... etc.*

Pour bien comprendre le concept de *représentation*, inhérent à notre recherche, essayons de voir les différentes définitions attribuées par les chercheurs à ces trois termes : *représentation, attitude et stéréotype.*

1.1.1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

Dans le Dictionnaire de la Sociologie, nous trouvons que la représentation est une « *forme de savoir individuelle et collective distincte de la connaissance scientifique, qui présente des aspects cognitifs, psychiques et sociaux en interaction.* »¹. C'est presque la même définition que propose SECA. J-M, pour l'auteur, « *on peut la comprendre comme un système de savoirs pratiques (opinion, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d'interactions individuelles ou/et intergroupaux.* »².

Quant au Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, CUQ. J-P, il nous est indiqué qu'« *Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis,*

¹ CORDIER. A, *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Seuil, 1999, p 450

² SECA. J-M, *Les représentations sociales*, Armand Colin, Paris, 2002, p. 11

aussi bien en sociolinguistique, qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan. »¹.

Dans toutes les lectures que nous avons effectuées, une représentation ne peut être considérée, ni fausse ni correcte. En effet, le terme désigne « *une forme courante (et non savante) de connaissances socialement partagées, qui contribuent à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels.* »².

Si nous prenons l'exemple de la langue, qui est une partie qui structure l'individu, les rapports entre ces deux derniers sont loins d'être écartés. Chacun émet des jugements, des idées, des stéréotypes, etc. vis-à-vis des langues qu'il parle ou côtoie.

En sociolinguistique, le chercheur qui étudie les représentations linguistiques s'intéressera d'avantage à « *la question des contacts de langues ou de registres d'une même langue : langue standard vs dialecte ou créole, langue majoritaire vs minoritaire, registres stylistiques différents selon les situations plus ou moins contrôlées ou détendues.* »³.

Alors, tout ce que pensent les gens et les jugements qu'ils émettent à propos de tout ce qui les entoure dans la société à laquelle ils appartiennent et du monde dans lequel ils vivent sont des représentations. Elles ne sont pas fondées sur une base scientifique. Elles sont non savantes et transversales, vu qu'elles relèvent de domaines variés.

1.1.2. Les attitudes

Les études portant sur les attitudes linguistiques et les comportements d'apprentissage des langues remontent aux années 60 et ne cessent de prendre place en didactique et en sociolinguistique. L'*attitude* est un concept qui appartient également à plusieurs domaines : la linguistique ; la psychologie sociale du langage ; il apparaît dans les travaux de la psychologie expérimentale et de la sociolinguistique.

Pour LAFONTAINE. D, l'attitude désigne « *tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue.* »⁴. En sociolinguistique, le terme est employé pour « *englober un ensemble de questions traitées avec un arsenal*

¹ CUQ. J, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, p. 215

²JODELET. D., « Les représentations sociales. Regards sur la connaissance ordinaire », in, GUEUNIER. N, « Représentations linguistiques », in, Dir, MOREAU. M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Margada, Liège, Belgique, 1997, p. 246

³ GUEUNIER. N, « Représentations linguistiques », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 247

⁴ LAFONTAINE. D, « Attitudes linguistique », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 57

méthodologique varié (questions directes ou indirectes, réactions à des stéréotypes, différents dispositifs expérimentaux, auto-évaluation...). »¹. Et, le succès qu'à connu le terme est dans son implication sur le plan méthodologique et épistémologique.

Les attitudes ordonnent des conduites et des comportements stables et ne sont pas directement observables. Elles sont liées à une auto-évaluation, aux préjugés, aux stéréotypes. Si les représentations *« ont caractère social, c'est d'une part parce qu'elles se fondent sur l'identité sociale des locuteurs ; c'est aussi parce qu'elles contribuent, en retour, à asseoir l'identité sociale de celui qui exprime de telles attitudes. »*².

D'ailleurs, la plupart des travaux réalisés sur l'étude des attitudes linguistiques, surtout ceux de LAMBERT. W au début des années 60 sur le bilinguisme au Canada (Montréal), se sont intéressées au recueil des réactions des sujets *« à l'égard de locuteurs s'exprimant dans deux ou plusieurs variétés linguistiques, en concurrence ou en contact sur un territoire, sur des échelles relatives à l'attrait physique, la compétence, la personnalité, le statut social...etc. »*³.

Pour résumer, même si le concept d'*attitude* a fait l'objet de plusieurs définitions, nous pouvons dire qu'elles sont en relation avec les comportements linguistiques et ses objets d'analyse sont les différents stéréotypes, auto-évaluation, préjugés, etc. que les locuteurs se font des langues ou des variétés en usage au sein d'une communauté linguistique.

1.1.3. Les stéréotypes

Selon la définition de CUQ. J-P, le stéréotype *« consiste en une représentation « clichée » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait à « une idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité. »*⁴. Le stéréotype, selon cette définition, est la représentation partielle du monde, il ne représente qu'une partie de la réalité, car il est aussi non savant.

Henri Boyer, quant à lui, considère le stéréotype avant tout comme une représentation réputée, il disait qu'*« ...il n'y a pas lieu de lui conférer un statut exceptionnel, ou nettement différent de celui de la représentation (du reste, les deux*

¹ LAFONTAINE. D, Op.cit, p. 57

² LAFONTAINE. D, *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Mardaga, Bruxelles, 1986, p. 15

³ LAFONTAINE. D, « Attitudes linguistiques », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, p. 57

⁴ CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 224

notions sont parfois sous certaines plumes, confondues) : le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété, d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe/de la communauté concerné(e). »¹.

Le stéréotype est, avant tout, une représentation, mais qui a pris une place au sein d'une société.

1.1.4. Les semblances et les dissemblances des termes

Comme nous l'avons indiqué auparavant et d'après les définitions recueillies, les concepts suscitent des traits semblables. En effet, l'un ressemble à l'autre. Mais la plupart des linguistes insistent sur l'importance d'éclaircir leurs définitions pour mettre fin à cette ambiguïté des termes, surtout pour les deux premiers concepts définis, à savoir, *représentation* et *attitude*.

Les semblances

Parmi les semblances entre les deux termes, *représentation* et *attitude*, nous retiendrons les propos de HOUDEBINE A-M : « *l'analyse de l'imaginaire linguistique, des imaginaires, attitudes, représentations, opinions, croyances etc. – tous ces termes se valent, venus d'ici ou de là, qui tentent de cerner ce champ – a pour principal objectif, selon moi, de permettre de dégager une partie des causalités de la dynamique linguistique et langagière. D'où la nécessité d'étudier les comportements et les attitudes des locuteurs, d'observer les productions et de ne pas se contenter de recueillir les paroles des sujets afin d'en dégager leur représentations. Celles-ci pouvant varier selon les situations, les interactions. Cela à l'aide de relevés in vivo, oraux, écrits, médiatiques s'il y a lieu... »². Selon l'auteur, nous remarquons que tous ces concepts synonymes, *représentation* et *attitude*, ont le même objectif qui est celui de dégager la dynamique linguistique et langagière tout en étudiant les comportements des locuteurs.*

¹ BOYER. H, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 15

² HOUDEBINE-GRAVAUD. A-M, « Théorie et méthodologie de l'imaginaire linguistique », in, CANUT. C, *Imaginaires linguistiques en Afrique*, L'Harmattan, France, 1998, p.23

Les dissemblances

Malgré les rapprochements sémantiques et la terminologie unifiée dans la majorité des travaux, en empruntant les termes de *représentations* et d'*attitudes* dans le même contexte, beaucoup de linguistes, dans leurs recherches les plus récentes, insistent sur la nécessité de dissocier l'un de l'autre.

Cependant, la notion d'attitudes « *ressortit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale, alors celle de représentation doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et de méthodes ethnologiques.* »¹.

En reprenant ses propos, dans les travaux de 1995-1996, CANUT. C définit les attitudes linguistiques comme « *l'ensemble des manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations, gestuelles...)* »², pour les opposer aux représentations linguistiques qui sont une « *construction plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon le cas de la réalité observée.* »³.

De leur part, BULOT. T et BLANCHET. Ph font la distinction entre les représentations et les attitudes en donnant des exemples, pour mieux assimiler la différence. Ils disaient : « *on peut dire que relève des attitudes le fait de dire être récalcitrant devant toute forme d'anglicisme (par ex. au Québec), ou au contraire accueillir les mots étrangers ; être pour ou contre l'enseignement du créole à l'école (ex. du courrier des lecteurs) ;... et que relève des représentations les discours disant que le français est une langue harmonieuse, riche, logique, ... ; tandis que l'allemand est une langue rude, l'anglais une langue utile, et la langue des signes une langue pauvre et exclusivement iconique.* »⁴. A partir de ces propos, nous constatons que les attitudes concernent les éléments périphériques à la langue, qui viennent de l'extérieur comme les emprunts ; quant aux représentations, elles concernent les éléments qui sont propres à la langue elle-même, sa difficulté ou sa simplicité grammaticale...etc.

¹ GUEUNIER. N, « Représentations linguistiques », in, MOREAU. M-L, (1997), Op.cit, pp. 247-248

² CANUT. C, *Imaginaires linguistiques en Afrique*, L'Harmattan, France, 1998, p. 13

³ Ibid, p. 13

⁴ BULOT. T, BLANCHET. Ph, *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2013, p. 57

La raison de cette distinction, selon GUEUNIER. N, relève du fait que les chercheurs, dans les techniques de recueil de données pour construire leurs échelles d'attitudes, faisaient appel aux représentations¹.

Enfin, pour la cohérence de notre recherche et afin de cerner avec plus de précision notre objet d'étude, nous allons opter pour le concept de représentation que nous considérons synonyme d'attitude qui consiste à déceler ce que pensent les lycéens de la langue française et les discours qu'ils émettent à propos de cette langue, (langue harmonieuse, langue de prestige, langue difficile ou facile à apprendre,...etc.), ainsi que leurs comportements d'apprentissage.

1.2. Les représentations linguistiques

Même si le terrain lui a été apprêté par des éléments connexes dans les recherches de quelques fonctionnalistes européens sur les opinions des locuteurs, la notion de représentation linguistique apparaît ultérieurement dans les travaux de la sociolinguistique. MAURER. B voit raisonnablement que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales, car les représentations que se font les locuteurs à l'égard de toutes les situations linguistiques sont socialement déterminées.²

Etant donné que la langue n'existe pas seulement dans son usage et fait, elle est une composante sociale à laquelle les locuteurs se positionnent et en font des perceptions pour estimer quelques unes ou « sous-estimer » d'autres. Si la sociolinguistique s'intéresse en primauté à l'étude des pratiques linguistiques, un questionnement, créant de nombreuses problématiques afin d'explorer et d'étudier les liens entre les locuteurs et leurs usages linguistiques, s'impose. A cet effet, l'importance accordée à l'étude des représentations linguistiques a créé des divergences entre plusieurs courants.

L'un considère les représentations linguistiques comme un domaine indépendant, d'où la nécessité de les étudier en séparation avec les pratiques linguistiques. L'autre pense que leur rôle est auxiliaire en comparaison avec l'étude des pratiques linguistiques qui sont le souci majeur de la sociolinguistique et de la linguistique. Un troisième courant perçoit que les représentations occupent une place importante telle que celle des pratiques linguistiques.

¹ GUEUNIER. N, « Représentations linguistiques », in, M-L. MOREAU, (1997), Op.cit, p. 248

² MAURER. B, « De quoi parle-t-on qu'on parle de représentations linguistiques », in, CANUT. C, (1998), Op.cit, p. 28

Pour ROSOFF. B, chaque langue possède derrière « *un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion* »¹. Ces propos nous affirment que les apprenants aussi, étant une frange de la société, héritent et se forgent des idées sur les langues qu'ils apprennent.

1.3. Les représentations linguistiques en didactique des langues

L'apprenant est entouré d'un ensemble de facteurs qui influence sa vision sur les langues en particulier celles qu'il apprend. Ces facteurs peuvent provenir du milieu familial ou du milieu social avec lesquels il se frotte. Par conséquent, il hérite quelques représentations à l'égard des langues, de leur apprentissage, des cultures et des pays où elles sont parlées.

Plusieurs pistes de recherches en didactique et en linguistique ont eu recours à la notion de représentation. En particulier, les sociolinguistes ont dirigé des recherches sur les attitudes et les représentations des individus vis-à-vis des langues, leurs usages, leurs statuts...etc. Mais en didactique des langues, par la spécificité de l'objet d'apprentissage, il s'agit d'un savoir diversifié et contextualisé à s'approprier, notamment ceux qui sont en interaction.

Pour MOORE. D, c'est utile en didactique de prendre en compte toutes les connaissances d'un apprenant nouvellement exposé à l'apprentissage d'une langue étrangère, ses acquis linguistiques et, désormais, d'autres acquis en relation avec sa perception de l'apprentissage de cette langue qui influencent également l'apprentissage : « *Si on a pu considérer, à un moment de l'histoire didactique, que l'apprenant arrivait « neuf » devant l'apprentissage d'une langue étrangère, on s'interroge désormais, au contraire, sur l'influence de ses savoirs antérieurs sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.* »². Quand nous parlons des connaissances antérieures des apprenants, il ne faut pas seulement se référer aux connaissances linguistiques que l'apprenant apporte avec lui au début et au cours de l'apprentissage, mais il faut rajouter à cela toutes les représentations qu'il se fait de cette langue.

De sa part, AIT DAHMANE. K confirme que « *très souvent, les représentations interviennent dans l'apprentissage des langues, soit sous la forme de préjugés, soit sous la*

¹ ROSOFF. B, « Les imaginaires de langue », 1996, in, BOYER. H, *Sociolinguistique territoire et objet*, 1996, p. 96.

² MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 185

forme de connaissances linguistiques acquises dans un cadre institutionnel, notamment de type scolaire ou universitaire. »¹. Alors, les recherches en didactique s'accordent sur l'idée que les représentations sont liées à la réussite ou à l'échec des sujets apprenants des langues étrangères. Ceux-ci développent au sein de la société, comme nous l'avons mentionné plus haut, certains préjugés en rapport avec les langues, particulièrement celles qu'ils apprennent et en rapport avec les locuteurs et les pays où l'on parle la langue. Du coup, les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues insistent, dans leurs recherches abondantes, de prendre en charge ces représentations solidement ancrées chez les apprenants et pouvant créer une résistance à l'apprentissage.

CUQ. J-P, affirme que « *La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc. et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement même)...* »². Ces propos nous mènent à dire que les représentations influencent sur les stratégies que les apprenants développent pour apprendre et utiliser une langue étrangère. Elles cèlent une faculté valorisant ou dévalorisant cette langue, sachant que le côté affectif surgit pour rendre les apprentissages faciles ou difficiles.

Développer les représentations, c'est développer aussi les stratégies d'apprentissage chez les apprenants pour rendre plus facile l'appropriation des savoirs linguistiques et culturels. Or, en classe de langue, les tâches qui semblent difficiles pour un enseignant sont les démarches lui permettant de déceler les représentations de ses apprenants, et surtout celles convoitant leur prise en charge. Donc, les représentations sont liées aux stratégies d'enseignement et à quelques stratégies d'apprentissage chez l'apprenant.

1.4. Les représentations de l'étranger

Les représentations construites collectivement mettent des frontières ou des distances entre les individus ainsi qu'entre les groupes sociaux. Ces distances favorisent la distinction entre les individus de groupes sociaux différents.

¹ AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », Synergies Algérie, N° 5, 2009, p. 153

² CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 215

En outre, la société permet à l'apprenant de construire et de développer des représentations par divers moyens. Elle lui transmet des préjugés excessivement stéréotypiques du locuteur et du pays où l'on parle la langue en fonction de l'identité du groupe d'appartenance : « ...*les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.* »¹

Ces préjugés peuvent fournir un pouvoir favorisant ou piétinant l'apprentissage de cette langue. Un point de vue sur lequel insistent beaucoup de didacticiens et de spécialistes : « *Les représentations des langues apportent un éclairage sur le rapport à leur apprentissage. Certaines qualifications servent parfois à évaluer l'importance relative des langues : « minoritaires », « véhiculaires », « internationales », appréhendées ici en tant que représentations sociales et catégorisations qui fluctuent au gré des histoires nationales des renversements géopolitiques, des visions du monde traversées par les profondes mutations résultant de la mondialisation.* »². Ces propos nous rassurent de l'importance des représentations et des classifications de certaines langues au sein d'une société. Ces représentations vont jusqu'à l'implication évidente des locuteurs, de la culture et du pays où l'on parle ces langues. Par conséquent, les parents et les apprenants en particulier n'acceptent pas l'apprentissage d'une langue étrangère qualifiée, par exemple de « minoritaires ».

Dans un entretien, MORIS. C reprend les propos de deux personnes d'origines quechua, enseignantes de la langue française dans le cadre de l'Alliance française au Pérou : la première disait que « *parler quechua c'est mal vu, ils te disent que tu es Indienne, une grenouille, des gens inférieurs à nous...donc personne ne parlait quechua, personne parlait de ces choses-là...et pour moi c'est plus difficile d'étudier le quechua que le français.* »³. Ces propos, qui peuvent être prononcés par un apprenant, ne peuvent contribuer à la construction de ses apprentissages en quechua. Ils lui créent des ralentissements, car l'étranger est mal perçu : (une grenouille, des gens inférieurs...).

Prendre en compte les représentations que l'apprenant se forge des locuteurs et des pays où l'on parle la langue étrangère nous semblerait inéluctable dans les situations didactiques. Ces dernières lui permettront de modifier ses représentations, naissant de ses

¹ ZARATE. G, (1993), Op.cit, p. 30

² AIT DAHMANE. K, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », in, Synergie Algérie, N°01, 2007, p. 174

³ MORIS. C, « Les représentations sociales des langues. Le cas des professeurs et d'apprenants de langues étrangères à Arequipa, Pérou », in, MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 181

interactions avec la société, et de développer d'autres représentations donnant une image favorable de ces locuteurs et de leurs pays.

Dans les manuels scolaires ou les activités proposées aux apprenants, l'étranger ne doit pas occuper une fonction servant à véhiculer la culture étrangère. Mais il doit occuper une place d'acteur dans ces activités : « ... *l'étranger aura un statut d'autant plus effectif...* »¹.

1.5. Les représentations de la culture étrangère

Chaque pays, chaque société et, par conséquent, chaque individu jouit d'une culture. Cette dernière confère une marque identitaire aux individus, de ce fait, ils œuvrent à la protéger de tout intrus. En effet, cette tentative de protéger la culture engendre, dans quelques cas, une résistance à la culture étrangère.

En classe de langue étrangère, certains faits culturels, relatifs au pays où l'on parle cette langue, peuvent paraître choquants à l'apprenant. Si le manuel scolaire ou les activités proposées en classe, par exemple, présentent des images ou illustrations portant, par exemple, sur la consommation de boissons alcoolisées ou de la viande porcine, un apprenant musulman trouvera ceci obscène à sa propre culture, du coup, il rejettera même la langue qui les véhicule.

Dans certains contextes scolaires, l'enseignement de la culture étrangère est pris en otage par la subjectivité des pouvoirs politiques qui gère son introduction, soit, la culture de l'apprenant règne et prend une place importante, dans le but de la valoriser et de la préserver, en occultant la culture étrangère qui doit prendre part en classe ; soient, les faits culturels étrangers enseignés qui ne rentrent pas en adéquation avec les valeurs de la culture de l'apprenant.

Or, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la culture étrangère doit être en conformité avec les valeurs de la culture d'origine de l'apprenant. ZARATE. G pense que « *les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs locales. Cette description conforte indirectement les positions de la culture locale dont les références apparaîtront universelles.* »². Si les faits culturels véhiculés par les manuels scolaires en approbation avec les valeurs culturelles de l'apprenant, une autre manière de

¹ ZARATE. G, Op.cit, p. 68

² Ibid, p. 16

penser s'installera, c'est-à-dire qu'il y aura soit une rupture avec une représentation négative, soit un développement d'une représentation positive déjà existante. L'apprenant va valoriser la culture étrangère en la comparant avec la sienne comme si les deux cultures appartiennent à la culture universelle.

1.6. Les représentations des langues en contact

Puisque les langues se transmettent et se pratiquent, elles pourraient, en effet, traverser leurs territoires et élargir ainsi leurs fonctions. Cependant, ces langues sont en perpétuel contact, d'où la manifestation de nombreux conflits.

1.6.1. Le contact des langues

C'est WEINREICH (1953) qui a employé pour la première fois le terme *contact des langues*. Un terme qui englobe toute situation dans laquelle la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu bilingue¹. Ce dernier se démarque de l'état plurilingue de la société, qui est un phénomène universel et humain, par son aspect psycholinguistique.

Mais la réalité plurilingue d'une société et le contact incessant des langues engendrent des conflits linguistiques qui se manifestent sur le plan individuel, par les alternances codiques, les interférences et les emprunts, et sur le plan social, quant à l'emploi et le statut de telle ou telle langue au sein de la société.

Au niveau individuel et sociétal, l'apparition de multiples représentations linguistiques dans un paysage typiquement plurilingue, donnant un exemple de contact des langues, n'est pas aberrant. Par l'intervention psychologique et affective, chacun hiérarchise les langues en leur accordant des valeurs variées. Cette hiérarchisation pourrait remettre en question le statut des langues officielles.

Cela a donc poussé les chercheurs à mener des études pour déceler les représentations vis-à-vis des langues et du bi-plurilinguisme en général. Ces recherches affectent même le milieu scolaire. Ces études essaient de dégager les représentations linguistiques des locuteurs quant aux statuts conférés aux langues, leurs fonctions sociales, les caractères constitutifs des représentations, leur apprentissage, etc.

¹ HAMERS. J-F, « Contact des langues », in, Dir, MOREAU. M-L, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Mardaga, Liège, 1997, pp 94. 95

1.6.2. L'intercompréhension et les représentations des frontières

Dans un contexte plurilingue, on a tant qualifié une langue de non-langue parmi celles qui coexistent au sein d'une même société. Pour cela, « *Le questionnement autour des représentations et du traçage des frontières trouve une autre pertinence dans le cas où les langues en contact sont très proches, ou que l'une n'est pas associée à un écrit légitimé.* »¹. Et, dans ce cas, le meilleur exemple que cite MOORE. D, dans la même référence, est celui du vernaculaire noir américain qui, d'une non-langue, devenait dialecte, créole puis une langue.

Les dénominations des langues influencent sur leurs frontières, c'est-à-dire, si l'on attribue des représentations non fondées vis-à-vis d'une langue, celles-ci risquent de caler les frontières entre elles et de les rendre stables, or « *les dénominations savantes attribuées au parler des enfants déplacent les frontières de langues, et encouragent le recours à des méthodologies d'enseignement spécifiques.* »². De ce point de vue, ce sont donc les dénominations des langues qui peuvent créer une dynamique entre les langues en repoussant d'autres méthodologies plus adéquates à leur enseignement.

En outre, la classification des langues, les images que l'on leur attribue ainsi les frontières que l'on ordonne entre celles-ci dépassent entièrement les analyses linguistiques et typologiques pour affecter l'image de ses locuteurs et la portée sociale et éducative qu'on veut lui assigner³. Les frontières entre les langues sont dues à de nombreux facteurs parmi lesquels nous citons les représentations de leurs locuteurs à un moment donné de leur histoire, en mobilisant abondamment la notion d'intercompréhension pour établir ces frontières. Ce phénomène d'*intercompréhension* entre les langues est « *tributaire des représentations que se forgent les locuteurs des langues en présence, et des affichages identitaires que ces langues permettent de remplir à différents moment de l'histoire selon les situations, ou à certains moments de la communication.* »⁴.

¹ MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 47

² MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 49

³ Ibid, pp. 50. 51

⁴ Ibidem, p. 55

2. La motivation

2.1. Essai de définition

La motivation est un concept qui a eu plusieurs définitions, selon les courants de recherche et selon les convictions des chercheurs. Ce terme n'est employé qu'à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Bien qu'il ait un sens facile à saisir, mais derrière lui, se cachent de nombreuses questions qui rendent plus complexe sa définition.

Malgré la récente utilisation du concept, cela ne nous empêche pas de dire que l'intérêt accordé à la motivation s'avère très ancien. En effet, ses origines remontent jusqu'à l'époque d'Aristote, de Platon et d'Épicure.

Si nous consultons un dictionnaire de didactique du FLE, nous saisissons, tout d'abord, que *motiver* a été formé sur l'adjectif *motif*, issu du bas latin *motivus* : relatif au mouvement, mobile ; ce concept date de 1721 et a attendu 1845 pour avoir son dérivé *motivation*¹. Ce dernier concept est issu du latin *movere* qui veut dire *se déplacer*.²

Ce concept (motivation) a été emprunté et a envahi différents domaines : la philosophie, la psychologie, l'économie, la linguistique, etc. Il devient aujourd'hui l'enjeu majeur des pratiques de classe et de didactique en général.

Dans un seul ouvrage, plusieurs définitions peuvent être retrouvées à cause du croisement d'un ensemble de facteurs qui détermine la motivation. En effet, une revue parue en 1981 a fait état de cent quarante (140) définitions de la motivation à travers la littérature spécialisée³. Ce nombre de définitions n'est qu'une affirmation soutenant la difficulté de définir le concept de motivation.

Pour FENOUILLET. F, l'ambiguïté d'une terminologie floue nous laisse toujours à nous poser la question : « *Pouvez-vous me définir qu'est-ce que la motivation ?* » et, selon le même auteur, il n'est pas facile de définir simplement ce qu'est la motivation.⁴

Ce concept, selon VALLERAND. R-J et THILL. E-A, « *présente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le*

¹ROBERT. J-P, *L'essentiel du français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, OPHRYS, Paris, 2^{ème} éd, 2008, p. 136

²VIANIN. P, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p. 21

³ROUSSEL. P, « Rémunération, motivation et satisfaction au travail », Paris, Economica, 1996, in, MAUGERI. S, *Théories de la motivation au travail*, Paris, Dunod, 2004, p. 09

⁴FENOUILLET. F, *La motivation*, Paris, Dunod, 2003, pp. 07-08

déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.»¹. La motivation est étroitement liée aux comportements. Ces derniers se justifient par des forces, internes et/ou externes, qui guident les comportements de l'individu.

Une expérience, effectuée par MAYO pour voir l'impact des sentiments sur la motivation, a donné lieu à ce qu'il appellerait l'effet de HAWTHORNE, baptisé plus tard de « *logique des sentiments* », « *logique du cœur* » ou « *logique affectuelle* »². Dans une autre source, SOLER. X voit que la motivation « *véhicule le goût de la création, de la nouveauté, de l'inconnu, du non-conformisme, et de l'inédit.* »³. Nous constatons que les sentiments interviennent et influencent sur la motivation et par conséquent sur les comportements des individus.

Dans son sens le plus large, la motivation peut-être définie comme « *un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but* »⁴. Cette simple définition nous explique que la motivation est un réseau constitué de forces qui font réagir les organismes à produire des comportements afin de réaliser un but.

2.2. Les principales théories de la motivation

Chaque théorie vient pour redéfinir ce qu'est la motivation. Cependant, il n'existe pas de théories qui ont bien cerné le concept : les unes viennent pour remettre en cause les autres. Si nous nous projetons dans l'histoire, nous verrons que la motivation avait de différentes conceptions philosophiques, avant les théories psychologiques et humanistes.

2.2.1. L'approche philosophique

Comme nous l'avons cité plus haut, la motivation a eu plusieurs conceptions philosophiques. Des conceptions qui se sont basées sur l'instinct pour expliquer ce qu'est la motivation⁵ :

Aristote : Pour lui, ce sont les passions qui guident le comportement ;

Platon : Selon sa conception, l'appétit, le cœur et la raison de l'âme gouvernent dans un rapport complexe les actions humaines ;

¹ VALLERAND. R.J, THILL. E-A, « Introduction à la psychologie de la motivation », Québec, Vigot, 1993, p.8, in, FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 19

² OLER. X, *Qu'est-ce qui vous fait courir. Les motivations du bonheur*, Eyrolles, Paris, 2005, p. 131

³ MAUGERI. S, *Théories de la motivation au travail*, Dunod, Paris, 2004, p. 43

⁴ CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 224

⁵ FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 09

Epicure : Il se distingue des deux premières conceptions, car, pour lui, le plaisir est la cause centrale du comportement afin d'éviter le déplaisir ;

L'hédonisme : Sa conception est commune avec certaines théories modernes et devient utile à partir du XVIII^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Pour lui, le comportement s'explique par la recherche du plaisir et d'éviter la douleur.

Toutes ces conceptions philosophiques de la motivation se basent sur le « comportement » et « l'instinct ». Ils expliquent les comportements des individus par l'instinct qui détermine leur conduite. Ces conceptions sont, plus tard, développées par d'autres courants de recherche. Pour W. McDougall, afin de donner une théorie, et selon sa définition de l'instinct, les comportements qui visent un objectif sont induits par l'instinct¹. Mais d'autres théories perçoivent autrement la motivation, dans la mesure où l'intégration des processus mentaux pose un problème.

2.2.2. La théorie béhavioriste

La psychologie s'est intéressée surtout aux comportements. L'intérêt que celle-ci leur accorde ne cesse de poser de nombreuses questions. De ce fait, les phénomènes comportementaux, surtout humains, laissent la psychologie se poser des questions sur les moteurs qui les font émerger.

Selon un dictionnaire de didactique, le béhaviorisme est une théorie qui consiste « à déterminer les lois générales du comportement, qu'il soit verbal, moteur ou glandulaire, en excluant les mécanismes intermédiaires ou internes de l'organisme et, de façon générale, tout ce qui touche à la conscience. »². Le béhaviorisme, ou psychologie du comportement, est une théorie psychologique à base expérimentale qui s'applique surtout dans le domaine de l'apprentissage. Son objectif est de repérer les facteurs qui dirigent les comportements ensuite les contrôler pour transformer leur conduite.

Pour les psychologues béhavioristes, « motiver, c'est trouver les stimuli inconditionnels du niveau biologique qui déclenchent les comportements instinctifs et réflexes (peur, douleur, faim, ...), soit créer des conditionnements par association de

¹ Mc DOUGALL. W, « An introduction to social psychology », Methuen, London, 1908, in, FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, pp.10-11

² CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 33

stimuli inconditionnels. »¹. Le béhaviorisme se sert des particularités biologiques de l'être-humain pour déclencher des comportements par association de stimuli inconditionnels.

HOUSSAYE. J pense que « *Le comportement des individus est modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il peut ainsi être renforcé positivement ou négativement.* »²

Par conséquent, cette théorie sert à renforcer positivement ou négativement les comportements et met à l'écart ce qui est inné. Autrement dit, tout comportement est acquis et non inné : un enfant qui n'a pas appris est dû à une absence de renforcements. Si un apprenant s'écarte de ses camarades et ne participe pas en classe, l'enseignant ne doit pas laisser passer inaperçu un tel comportement sans réagir. En effet, il peut malicieusement appliquer les principes béhavioristes (stimulus-réponse) pour changer les comportements de son apprenant :

Stimulus : L'enseignant renforce les travaux de groupe et partage les tâches entre les apprenants. L'apprenant dans cette situation se trouve dans l'obligation d'essayer à réaliser la sienne ;

Réponse : Au bout d'un certain temps, l'apprenant se familiarise avec ses camarades et finit certainement par prendre la parole en classe sans être gêné.

Les béhavioristes ont beaucoup cogité sur la motivation extrinsèque (externe). Pour la bonne réussite de cette théorie dans le milieu scolaire, il faut bien savoir l'appliquer. Pour VIANIN. P, il faut³ :

- utiliser des renforçateurs tangibles ;
- renforcer chaque étape, dans un processus à moyen et long terme (façonnement) ;
- encourager les comportements souhaitables en les renforçant immédiatement ;
- espacer ensuite les renforcements (principe de progression des renforcements fréquents aux renforcements intermittents et rares) ou renforcer au moment où les élèves ne s'y attendent pas ;
- la promesse de la récompense peut s'avérer aussi efficace que la récompense elle-même.

¹ MUCHIELLI, in, SEMUHOZA.E-S, *Théories de la motivation au travail*, L'Harmattan, Paris, 2009, p. 14

² HOUSSAYE. J, in, VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 53

³ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 53

En dépit du succès qu'a connu cette théorie, des limites lui ont été reprochées. Cependant, cette théorie ne reconnaît aucune existence des processus mentaux qui peuvent intervenir dans le processus de motivation.

2.2.3. La théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social nous explique que les comportements doivent être liés à des contextes bien précis. Elle nous explique que la conduite des individus est une réaction aux caractéristiques du monde extérieur qui influencent sur le comportement : *« le monde extérieur est donc le facteur qui a le plus d'influence sur le comportement. Cette théorie postule également que les déterminants du comportement sont appris et que les facteurs génétiques en donnent simplement les limites. »*¹.

Cette théorie puise donc son fondement dans le béhaviorisme qui nie l'aspect inné dans l'acquisition des comportements. Elle postule au contraire que les comportements sont socialement appris. Mais contrairement au béhaviorisme, cette théorie accorde à la cognition un rôle de premier plan. Pour les théoriciens de l'apprentissage social, *« l'apprentissage se fait au moyen de l'imitation, les individus développent des attentes concernant la probabilité d'atteindre certains buts et se construisent une représentation subjective de leur environnement. »*². Selon cette théorie, deux principes sont à valoriser³ :

L'apprentissage par observation : c'est l'une des conditions importantes de la théorie de l'apprentissage social. L'apprentissage se fait à travers l'exposition et l'observation d'un modèle qui facilite l'apprentissage de nombreuses activités ;

La fluctuation du comportement en fonction de la situation : Les tenants de la théorie de la personnalité parlent d'une certaine stabilité du comportement. Or, pour les théoriciens de l'apprentissage social, cette idée est loin d'être acceptée, car il faut prendre en compte l'environnement de l'individu (l'apprenant).

Cette théorie nie la stabilité des comportements, mais d'autres théories ont parlé de leur adaptation. Autrement dit, l'individu peut instaurer un comportement qu'il pourra manifester dans plusieurs situations.

¹ FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 28

² Ibid, p. 28

³ Ibidem, p. 87

2.2.4. La théorie psychanalytique

La théorie psychanalytique revient aux premiers moments de la vie de l'individu pour expliquer sa perception de la motivation. Selon cette théorie, la motivation est liée à l'affection que connaît l'individu depuis les premiers moments de sa naissance. En effet, elle « *aborde la question de motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle de la personne.* »¹. Nous comprendrons, à travers cette conception, que la motivation est étroitement liée au vécu de chaque individu, à ses pulsions qui remontent aux désirs primitifs de l'enfant de connaître les objets extérieurs (le sein maternel) et à son état affectif et cognitif.

Le « non » que l'enfant érige sur le plan des affects, dans une période de son âge (2.5 ans – 3 ans), correspond au conflit cognitif qui est, selon PIAGET, très important sur le plan de la pensée.²

La conception psychanalyste et celle des cognitivistes, que nous verrons plus tard, se rencontrent dans un carrefour : les deux conceptions mettent l'accent sur l'importance du conflit cognitif. La cognition joue un rôle primordial dans le développement de l'enfant pour conduire sa pensée vers l'apprentissage.

2.2.5. La théorie des besoins (MASLOW)

MASLOW. A est un chercheur et l'un des fondateurs du courant humaniste avec Carl ROGERS³. MASLOW voulait nous expliquer la motivation par une théorie qui se voulait générale, vu l'absence d'une théorie pouvant englober tous les facteurs qui interviennent dans le processus motivationnel.

Pour lui, le développement de l'être-humain nécessite une satisfaction des besoins. Pour cela, il a classé les besoins de l'être humain sous forme de pyramide. Celle-ci englobe et hiérarchise tous les besoins, des plus inférieurs au plus supérieurs.

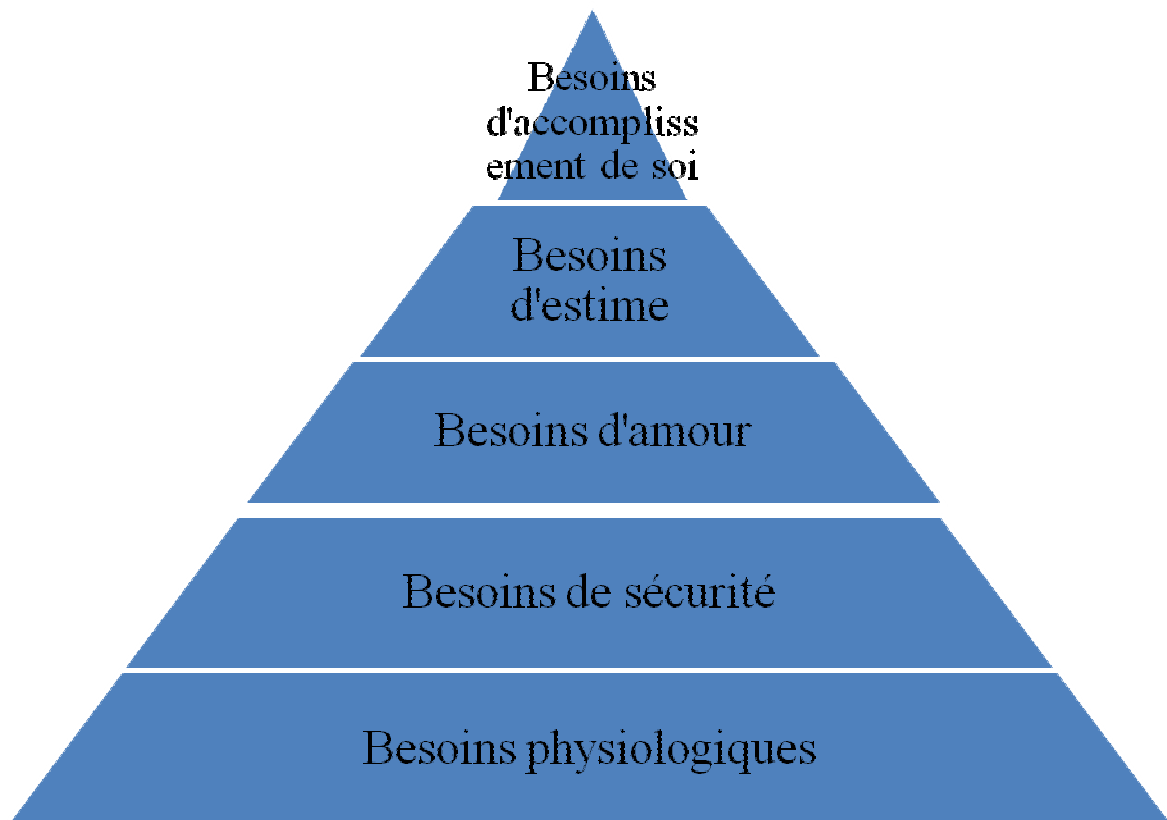
Dans un ouvrage intitulé « *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude* », les principaux travaux d'Abraham MASLOW ont été traduits de l'américain

¹ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 47

² Ibid, p. 49

³ FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 87

par BORGEAUD. E. Nous avons donc pu bien assimiler sa théorie que nous avons résumée sous forme d'une pyramide¹ :



Pyramide des besoins, selon MASLOW (1943)

Dans son article publié en 1943, MASLOW explique convenablement sa théorie. Il précise encore qu' « *Il est beaucoup plus facile de percevoir et critiquer certains aspects de la théorie de la motivation que de les corriger. Cela provient en grande partie d'un manque cruel de données solides dans ce domaine – manque dû principalement, à mon sens, à l'absence de théorie valide de la motivation.* »². Il a hiérarchisé les besoins en cinq (05) niveaux qui, selon lui, émergent la motivation.

Il a commencé par les besoins inférieurs, qui rassemblent les besoins fondamentaux ; ensuite, viennent les besoins supérieurs, qui rassemblent les besoins complémentaires liés aux besoins intellectuels.

¹ MASLOW. A, *A Theory of Human Motivation*, *Psychological Review*, n°50 (1943), traduit par, BORGEAUD. E, in, MASLOW. A, *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, Eyrolles, Paris, 2004

² Ibid, p. 19

Nous avons résumé, dans les lignes qui suivent, la théorie des besoins explicitée dans l'ouvrage cité plus haut, à partir de la page (20) et celles qui suivent¹:

Les besoins physiologiques : Ce sont des besoins qui sont fortement liés à la survie de l'être humain : la faim, la soif, la fatigue, la maladie. Leur satisfaction implique un relâchement, un plaisir. MASLOW qualifie l'ensemble de l'organisme d'affamé, car la conscience est presque entièrement préemptée par la faim, c'est-à-dire que les besoins physiologiques sont prioritaires, ce sont eux qui permettent le maintien à la vie ;

Les besoins de sécurité : Quand les besoins physiologiques sont satisfaits, les besoins de sécurité apparaissent. Chaque individu cherche à vivre en sécurité et de se prémunir face aux dangers. De ce fait, il œuvre à mobiliser tous les moyens nécessaires pour vivre en sécurité.

Les besoins d'amour : Si les besoins physiologiques et les besoins de sécurité sont satisfaits, les besoins d'appartenance et d'affection se manifestent. L'homme ne peut pas vivre seul. Il a besoin d'appartenir à un groupe, d'avoir des rapports d'affection avec d'autres, d'aimer et d'être aimé. Puisque, selon MASLOW, *les besoins d'amour frustrés constituent le noyau le plus fréquemment observé dans les cas d'inadaptation et les psychopathologies plus graves*. Donc, la satisfaction de ces besoins s'avère importante.

Les besoins d'estime : La reconnaissance et l'estime de soi. Ces besoins se manifestent juste après les trois premiers besoins cités. L'estime de soi repose sur les compétences réelles, la performance et le respect de l'autre. MASLOW a classé ces besoins en deux catégories : d'abord, il y a *le désir de puissance, de performance, d'adéquation, de confiance au regard du monde* ; ensuite, *le désir de réputation ou de prestige, de reconnaissance, d'attention, d'importance ou d'appréciation*.

Le besoin de réalisation de soi : *Un homme doit être ce qu'il peut être*. C'est pour cette raison que MASLOW lui donne l'appellation de *besoin d'accomplissement de soi*. L'individu a besoin de parfaire ses facultés mentales et développer ses compétences. Or, ce besoin varie d'une personne à l'autre et dépend de la satisfaction des autres besoins inférieurs.

Les besoins supérieurs ne peuvent se manifester si les besoins inférieurs ne sont pas encore satisfaits. Mais, dans quelques cas, la réalité montre que les besoins

¹ MASLOW. A, *A Theory of Human Motivation*, Psychological Review, n°50 (1943), trad par BORGEAUD. E, in, MASLOW. A, Op.cit, (2004), p. 20

d'accomplissement et de réalisation se manifestent sans que les besoins inférieurs soient satisfaits. C'est ce qui est peut-être reproché à la théorie des besoins de MASLOW.

2.2.6. La théorie cognitiviste

Dès les années 1960, Les psychologues cognitivistes ont pris le relais pour que leur conception de la motivation substitue celle des béhavioristes. Mais, les cognitivistes, mettent en relief l'engagement et l'implication du sujet-apprenant dans le processus motivationnel. Pour TARDIF. J (1992), « *La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.* »¹

Cette théorie s'intéresse « *à la façon dont les stimulations sensorielles sont transformées, réduites, élaborées, récupérées et utilisées.* »². Ces stimulations étaient conçues comme étant des informations qui peuvent être traitées mentalement. Le succès que les cognitivistes ont connu est constitué dans la faculté mentale qu'ils ont attribuée à l'individu. Ce dernier choisit, sélectionne et évalue, c'est-à-dire, il fait émerger un ensemble de stratégies découlant du processus mental.

L'intervention des processus mentaux chez l'apprenant va donc solliciter l'implication de stratégies d'enseignement dans le but de l'aider. Pour aider l'apprenant, l'enseignant doit comprendre les représentations de son apprenant vis-à-vis de la tâche en lui permettant de verbaliser ce qu'il en pense au moment de commencer ou au cours de la réalisation de la tâche.³

2.3. La motivation dans le contexte scolaire

Nous avons précédemment défini ce qu'est la motivation scolaire selon TARDIF. J dans une conception cognitiviste. Quant à ROLLAND. V, il reconnaît que « *les enseignants sont convaincus que la motivation est essentielle à l'apprentissage, mais ils ont de la difficulté à en donner une définition précise et à la situer par rapport aux autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage.* »⁴. Désormais, personne ne peut nier le rôle que joue la motivation en classe. En dépit de la conscience des enseignants du rôle de la motivation en classe, leur définition plus vague de la motivation, qui ne se situe pas

¹ TARDIF. J, in, VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 24

² NEISSER. U, « Cognitive psychology », New York, Appleton-Century-Crofts, 1966, In, FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 18

³ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 82

⁴ ROLLAND. V, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 5

au niveau des composantes de l'enseignement/apprentissage, reste manquante pour aider les apprenants à accroître leur motivation.

Selon les socio-cognitivistes, « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »¹. La motivation change et n'est pas stable. L'apprenant possède des perceptions de lui-même, de ses compétences, donc il s'auto-évalue par rapport à une activité qu'il choisit, ainsi par rapport à ses perceptions de son environnement. En effet, son choix découle de sa propre volonté de s'engager dans une activité et de persister pour atteindre ses buts.

Bien que la motivation soit considérée par les courants cognitivistes comme étant l'une des caractéristiques cognitives de l'apprenant, mais de façon globale, d'autres conceptions la considèrent comme une spécificité affective.

En outre, il y a des apprenants qui sont attirés par une matière quelconque, comme il y a d'autres qui ne leur éprouvent aucun intérêt. L'enseignant ne doit pas compter seulement sur cette attirance, mais il lui est demandé de créer des conditions d'apprentissage d'une manière à ce que les apprenants soient influencés.

2.3.1. Les types de la motivation

La didactique s'intéresse davantage à deux types de motivations qui peuvent influencer l'apprenant, la motivation intrinsèque ou (interne) et la motivation extrinsèque ou (externe).

2.3.1.1. La motivation intrinsèque / La motivation extrinsèque

A. La motivation intrinsèque

Elle est définie par ROUSSEL comme étant « *les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.* »². La motivation intrinsèque est donc en relation avec les intérêts d'un apprenant et elle est spontanée, car l'accomplissement d'une activité engendre un sentiment de satisfaction chez l'apprenant.

¹ ROLLAND, (2003), Op.cit, p. 7

² ROUSSEL. P, in, VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 29

Outre, dans ce type de motivation, l'apprenant éprouve le plaisir de poursuivre ses apprentissages des langues étrangères, dans notre cas le FLE, et le maintien de son rythme et ne s'intéresse jamais aux récompenses ou aux facteurs provenant de l'extérieur.

B. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque se situe « à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation. L'élève effectue ici une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément. »¹. Ce type de motivation puise sa source à l'extérieur de l'apprenant, car il apprend la langue française pour seulement éviter la punition et l'échec ou pour en tirer des récompenses aussi reliés à l'environnement dans le quel il vit.

Les chercheurs, DECI et RYAN (1985) ont classé la motivation extrinsèque en quatre sous-catégories, citées par FENOUILLET. F², et nous avons essayé de les projeter dans le domaine de la didactique :

La régulation externe : L'apprenant apprend la langue française dans le but de tirer des avantages ou récompenses du milieu social. Ou bien, il l'apprend dans le but d'éviter quelque chose de désagréable, car il subit une pression de la part du milieu social. Si ce n'étaient pas ces récompenses ou la pression, l'apprenant abandonnerait l'apprentissage de cette langue.

La régulation introjectée : Elle consiste en les raisons internes, comme les menaces d'estime de soi, ayant des conséquences externes, qui poussent l'apprenant à apprendre la langue française, telle que la culpabilité et la honte. Il est contraint à se mettre à apprendre sous pression de son environnement social.

La régulation identifiée : L'apprenant se fixe des buts. En effet, il décide d'apprendre la langue française pour les atteindre. Son engagement dépend de l'importance des buts qu'il s'est fixés.

La motivation extrinsèque par intégration : A ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le sens de soi. L'apprenant décide d'apprendre la langue française, une langue qui dépend de sa personnalité et de ses valeurs, pour développer son soi.

¹ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 30

² FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, pp. 79. 80

2.3.1.2. La motivation intégrative / La motivation instrumentale

Les chercheurs, comme nous l'avons vu, ont fait la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Or, d'autres chercheurs ont fait la distinction entre *motivations intégratives* et *motivations instrumentales*. Ces deux termes ont été proposés par GARDNER. R et LAMBERT. W en 1972. Deux concepts utilisés notamment dans le domaine de la didactique, et que nous préférons ainsi emprunter dans notre mémoire, car ils conviennent à la problématique que nous voudrions traiter.

A. La motivation intégrative

L'apprenant souhaite s'insérer dans une autre culture ou dans un autre pays, vivre comme le peuple qui parle la langue française comme langue maternelle, vivre dans un milieu où l'on parle cette langue.

Cependant, il y a de nombreux facteurs internes qui peuvent influencer cette motivation : les représentations que se fait l'apprenant à l'égard de la langue française, de sa culture et tout le désir et l'intérêt qu'il leur accorde.

En outre, cette motivation est plus solide. Si elle est bien ancrée chez l'apprenant, ce dernier parvient rarement à abandonner son apprentissage, en outre, il s'y implique volontairement et obtiendra assurément des résultats satisfaisants, pour une simple raison que le désir d'apprendre, dans notre cas, la langue française est plus fort.

B. La motivation instrumentale

Nous retiendrons que l'apprenant peut s'impliquer dans l'apprentissage de la langue française, mais ce sont les buts de son apprentissage qui créent une différence entre lui et un apprenant à motivation intégrative. L'apprenant, éprouvant ce type de motivation (instrumentale), voudrait apprendre le français pour avoir de bonnes notes, trouver un bon travail, réussir l'examen et éviter l'échec, comprendre des émissions télévisées, etc. Autrement dit, l'apprenant instrumentalise cette langue et celle-ci devient un instrument dont il se sert à court ou à long terme.

La motivation instrumentale n'est pas solide, car elle peut provenir du milieu social qui, peut-être, lui exige la maîtrise du français. Donc, il se met à l'apprendre uniquement pour les fins citées. Cet apprenant peut abandonner à n'importe quel moment son apprentissage.

2.3.2. Niveau d'aspiration et niveau d'expectation

Puisque nous avons opté pour les concepts de motivation intégrative et de motivation instrumentale, il nous paraît évident d'aborder le niveau d'aspiration et le niveau d'expectation, car ils sont liés aux buts que l'apprenant se fixe, quand il s'engage à réaliser une tâche, dans notre cas l'apprentissage de la langue française.

A. Le niveau d'aspiration

Le niveau d'aspiration représente « *le but que le sujet s'est fixé et le niveau qu'il désire atteindre lorsqu'on le place devant une tâche... Le niveau d'aspiration dépend beaucoup de l'influence du milieu familial, mais également des réussites et des échecs de l'individu dans une tâche particulière.* »¹.

Dans une autre source, FENOUILLET. F dit que le niveau d'aspiration est : « *le niveau de performance qu'un individu s'efforce d'atteindre sur une tâche qui lui est familière.* »²

A travers ces deux définitions, nous saisissons que l'apprenant de la langue française avant ou pendant son engagement dans l'apprentissage, il se fixe déjà des buts. Pour cela, il œuvre pour les atteindre en déployant des efforts.

Cependant, plusieurs facteurs peuvent influencer le niveau de l'aspiration d'un apprenant : le milieu familial et social, qui doivent lui servir d'appui, et les réussites ou les échecs antérieurs.

B. Le niveau d'expectation

Le niveau d'expectation correspond « *au niveau que le sujet peut espérer atteindre.* »³. Et d'autres auteurs parlent de « *probabilité subjective de réussite* »⁴. L'apprenant s'auto-évalue par rapport à la tâche qui lui est assignée pour émettre des probabilités subjectives à propos de sa réussite. Autrement dit, il anticipe pour dire s'il va réussir dans son apprentissage ou non.

Elles demeurent subjectives, car la motivation est en dynamique, elle n'est pas stable. Donc, malgré ses anticipations, seuls les efforts, le niveau de la difficulté des

¹ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 32

² FENOUILLET. F, (2003), Op.cit, p. 21

³ VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 32

⁴ LEGRAIN, (2003), in, VIANIN. P, (2006), Op.cit, p. 32

activités et sa persévérance qui peuvent déterminer finalement de manière objective sa réussite ou son échec.

2.4. L'éveil aux langues

La langue, à l'ère du numérique et de la mondialisation, devient une nécessité pour surmonter d'éventuels obstacles que pourrait rencontrer l'individu. C'est elle qui favorise l'intercompréhension entre les peuples et le dialogue entre les différentes cultures.

Pendant sa scolarisation, l'enfant doit fondamentalement être exposé aux langues, car l'âge joue sa part dans l'acceptation des langues et des cultures à apprendre, puis intervient dans le processus de leur acquisition, c'est-à-dire, admettre l'apprentissage des langues à l'âge précoce serait bien facile tant sur son enseignement, tant sur son apprentissage. Il n'est pas exagéré de dire que « *le terrain des langues dans l'enseignement primaire n'est pas occupé de façon tout à fait convenable par les démarches les plus souvent mises en œuvre ou préconisées aujourd'hui... tout le monde s'accorde à penser qu'il ne peut pas rester une terre en friche pour ce qui est des langues autres que la langue d'enseignement* »¹. La langue quelle que soit, maternelle, d'enseignement ou autres, elle doit être prise à bord, surtout dans le cycle primaire, comme une préparation pour que l'apprenant choisisse ultérieurement les langues qu'il voudrait apprendre.

C'est pour cela que les actions de mise en contact aux langues dès le bas âge par le milieu social et par l'institution éducative deviennent une nécessité. Selon J. KERZIL et G. VINSONNEAU, ces actions visent l'établissement des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre apprenants de cultures différentes². C'est à partir de ce principe d'intercompréhension entre ses pairs que l'instruction de l'apprenant se fonde sur le principe de tolérance.

2.4.1. Vers une approche de l'éveil aux langues

L'intérêt de l'éveil aux langues apparaît dans les travaux de HAWKINS dès 1974 en Grande Bretagne, puis cette approche s'est développée dans ce pays dans les années quatre-vingt grâce au travail théorique et pratique de Eric HAWKINS et d'autres chercheurs et enseignants du mouvement langage Awareness – qui n'a été suivi d'aucune

¹ CANDELIER. M, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 29

² KERZIL. J, VINSONNEAU. G, *L'interculturel - Principes et réalités à l'école*, Pdic, Sides, 2004, p. 45

reconnaissance – et concernait des élèves de 11 à 13 ans et de 9 à 11 ans pour les élèves Evelang¹.

Au début du 21^{ème} siècle, de nombreux projets quasi simultanés apparaissent dont l'éveil aux langues a encore connu d'importants développements en Europe, notamment, en France, Belgique, Espagne, Portugal, Suisse...etc. Son importance a impliqué l'inscription de l'éveil aux langues dans les programmes de formation et, dans quelques cas, dans les curricula et/ou Plan d'études nationaux ou régionaux.²

Malgré la diversité des appellations qui varient entre éveil aux langues, ouverture aux langues...etc., elles désignent toutes une approche aspirant des objectifs qui sont, d'une part, celui du développement des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique et du plurilinguisme et, d'autre part, celui de la construction de compétences métalinguistiques à réinvestir dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est ce que souligne le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangères et Seconde où la mise des apprenants en contact avec les langues est dans « *l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, ou de construire ou de consolider des stratégies de passage interlinguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère.* »³.

2.4.2. L'éveil aux langues à l'école primaire

Les enfants inscrits dans les écoles primaires, lieu privilégié pour éveiller leur intérêt aux langues et/ou cultures, ont un âge qui leur favorise l'acquisition de nombreuses langues étrangères. Dans ce cas, l'éveil s'intéresse davantage à les mettre au moins en contact avec les langues, mêmes avec celles qui ne sont pas institutionnellement programmées, par des activités pédagogiques diverses.

Nous pensons que de nombreuses raisons sont à l'origine de la nécessité d'ancrer le plus grand nombre de langues à l'école primaire. Parmi ces raisons, nous citons celles relatives à la création de motivations favorables et le développement de représentations positives à l'apprentissage des langues étrangères. Puisque de nombreux écoliers trouvent des difficultés à rompre leurs habitudes langagières, acquises dans l'enceinte de leurs familles, ce qui crée une résistance à l'apprentissage des langues étrangères, surtout quand

¹ CANDELIER. M, (2003), Op.cit, pp. 29-30

² BALSIGER. C, BETRIX KOHLER. D, DE PIETRO. J-F, PERREGAUX. C, *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'Harmattan, Paris, 2012, p. 05

³ CUQ. J, (2003), Op.cit, p. 215

le système phonologique des langues assurées à l'école diffère de celui des langues de l'enfant ; en outre, l'intégration d'un bon nombre de langues, y compris celle(s) de l'apprenant, permet de froter son identité avec celles d'autrui à travers les langues et d'éviter une certaine « insécurité linguistique » et le sentiment d'exclusion sociale, par exemple « *Les filiations à certaines formes écrites des langues jouent un rôle particulier dans la détermination symbolique des rattachements identitaires.* »¹.

Comme le souligne D. MOORE « *les compétences langagières et culturelles des plurilingues ne sont, par conséquent, ni nécessairement égales ni totalement semblables à celles des monolingues (...)* On interroge alors : - la capacité de produire des énoncés significatifs dans au moins deux langues, - le développement de compétences linguistiques (de compréhension et/ou d'expression, orales ou écrites) possiblement différentes selon les langues considérées, - mais aussi la capacité d'interpréter les énoncés linguistiques et les contextes culturels de leur production, et de s'y adapter. »². L'éveil aux langues stimule la motivation à l'apprentissage des langues et conduit l'enfant à développer des représentations linguistiques positives, des compétences plurilingues et culturelles contrairement aux locuteurs monolingues.

2.4.3. L'éducation interculturelle via les langues

Vu la diversité culturelle qui prend de l'ampleur dans le monde, nous assistons à l'apparition du multiculturalisme qui est au cœur de la réflexion en didactique. Un modèle de la gestion de la richesse culturelle est actuellement l'enjeu majeur des pays développés tels que le Canada, les Etats-Unis, l'Australie et la Suède.

Ce modèle de multiculturalisme permet à l'apprenant des langues étrangères de vivre une culture qui n'est pas la sienne, ensuite il collaborerait à la construction de sa propre culture tout en se frottant avec celles véhiculées par ses apprentissages en classe. C'est ce que soutient ainsi ABDALLAH-PRETCEILLE. M en disant que le multiculturalisme donne une chance à l'individu d'appartenir à une communauté différente de celle de l'Etat-Nation³.

Afin de concrétiser ce modèle et de favoriser les interactions des langues chez l'individu, la valorisation d'une approche plurilingue devrait se mettre au cœur des apprentissages des langues étrangères à l'école. Cette approche « *met l'accent sur le fait*

¹ MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 149

² Ibid, p. 99

³ ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ?, Paris, 2010, p.26

que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues... »¹. L'interaction entre les langues apprises et celle(s) de l'apprenant permet d'ajouter d'autres expériences culturelles à celles vécues par l'apprenant uniquement dans sa langue familiale. Cette approche met en évidence l'acquisition d'une compétence interculturelle grâce à l'interaction entre les langues.

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, in, MOORE.D, (2006), Op.cit, p. 223

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exploré de manière claire les deux concepts, qui sont en relation avec notre recherche : les *représentations* et la *motivation*. Nous nous sommes basé surtout sur l'intérêt que ces deux notions peuvent susciter pour la didactique des langues étrangères.

En effet, Les représentations linguistiques que se fait un apprenant d'une langue étrangère, en s'appuyant sur les travaux et les propos des chercheurs et des didacticiens, peuvent aider ou piétiner les apprentissages, surtout quand les représentations ne sont pas prises en charge dans les situations de classe.

Ces représentations doivent être modifiées et/ou développées à travers de nombreuses manières. Parmi ces manières, nous avons cité celle relative à l'éveil aux langues, qui peut procurer une énorme motivation à l'apprentissage des langues étrangères. Cette motivation relèverait d'une motivation intrinsèque et intégrative, si l'enfant était pris en charge dès le bas âge au sein de la famille et de l'école.

Deuxième partie :

Cadre méthodologique et

analyse du corpus

Chapitre I :

Méthodologie et recueil de

données

Introduction

Dans la première partie de cette recherche, nous avons étudié théoriquement la problématique surgie. Nous avons abordé d'abord la situation sociolinguistique en Algérie ; puis, l'enseignement de la langue française et ses différents amendements depuis l'indépendance ; enfin, nous nous sommes intéressé aux concepts-clés de notre recherche qui sont les *représentations* et les *motivations*.

Dans la présente partie, il sera question de la méthodologie que nous avons empruntée pour réaliser notre enquête. Nous allons d'abord expliquer la démarche que nous avons adoptée ainsi que les instruments méthodologiques qui nous ont permis le recueil de données. Nous passerons ensuite à la présentation des résultats de notre enquête et à l'analyse des résultats obtenus. Enfin, nous procéderons à la synthèse des résultats.

1. Démarche et outils méthodologiques

Puisque notre recherche s'inscrit dans une perspective didactique, nous allons essayer d'analyser, d'une part, les différents jugements et représentations que les apprenants de la 1^{ère} année secondaire de Béchar ont exprimés vis-à-vis de la langue française et les objectifs qui les motivent à son apprentissage ; d'autre part, les réponses que les enseignants de français au cycle secondaire nous fourniront, lors de l'entretien semi-directif, à propos de la prise en charge didactique des représentations linguistiques de leurs apprenants.

Vu l'immense espace géographique qu'occupe l'Algérie dans le continent africain et la diversité linguistique dont elle jouit, les langues sont éparpillées de façon inégale. Cela implique que les représentations linguistiques des apprenants varient d'une région à l'autre.

L'objectif est donc de mettre l'accent sur les facteurs qui déterminent l'enseignement/apprentissage de la langue française au sud du pays, qui sont, selon notre recherche :

- Les jugements et les représentations que portent les apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar à l'égard de la langue française, de sa culture et de son apprentissage (facile ou difficile) ;
- Les objectifs qui émergent les motivations de l'apprentissage de la langue française ;
- La prise en charge didactique des représentations dans le but de les développer positivement, afin de favoriser son enseignement/apprentissage.

Cependant, le choix d'outils méthodologiques dépend des objectifs visés dans l'étude menée et des hypothèses émises. A cet effet, nous avons effectué une recherche documentaire pour mieux comprendre ce qu'est l'enquête.

1.1. L'enquête

L'enquête, comme la définit BERTHIER.N, est une quête d'information « *réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée, pour décrire, comparer ou expliquer : il s'agit d'une démarches de type scientifique.* »¹. Opter pour une

¹ BERTHIER. N, *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*, Paris, ARMAND COLIN, 2004, pp. 11.12

démarche scientifique pour la description, la comparaison et l'explication des faits est recommandé.

Afin de réaliser une enquête, surtout en didactique des langues étrangères, plusieurs méthodes sont possibles. Quant à notre recherche, nous avons opté pour la technique du questionnaire et la technique de l'entretien semi-directif.

Dans la présente recherche, notre enquête porte sur l'étude des représentations linguistiques des lycéens de Béchar à l'égard de la langue française et les motivations de son apprentissage. En outre, elle vise la vérification des hypothèses émises au départ.

1.1.1. Le questionnaire

Le questionnaire est conçu « *comme instrument de mesure devra être standardisé, c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants... En même temps, le questionnaire devra correspondre aux besoins de l'enquête : chaque question est là parce qu'elle a une utilité.* »².

En didactique des langues étrangères, le questionnaire, vu son importance et l'importance des données qu'il nous offre, est un instrument de recherche essentiel qui « *permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées.* »³.

Notre questionnaire est élaboré de façon structurée pour recueillir des données suffisantes nous permettant de valider la première et la troisième hypothèse que nous avons émises.

1.1.2. L'entretien semi-directif

Par voie de l'entretien semi-directif « *l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir ce que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes... (l'entretien semi-directif) combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance...* »⁴.

²BERTHIER. N, (2004), Op.cit, p. 67

³ CUQ. J, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 211

⁴ BERTHIER. N, (2004), Op.cit, p. 57

Dans notre cas, nous nous sommes fixé, à travers les questions que porte l'entretien destinés aux enseignants, des objectifs visant à recueillir de façon précise les données que nous cherchons, afin de valider la deuxième hypothèse sus-posée.

1.2. Démarche de l'enquête

Nous ne pouvons jamais nier les apports et les avantages de mener une enquête en didactique des langues étrangères en utilisant les techniques du questionnaire et de l'entretien, surtout quand il s'agit de l'étude des représentations linguistiques et des motivations de l'apprentissage de telle ou telle langue.

Pour notre cas, nous avons opté pour les deux techniques de recueil de données. La première est la technique du questionnaire, dans le but de dégager les représentations linguistiques des lycéens de Béchar à l'égard de la langue française, ainsi que les motivations de son apprentissage ; la deuxième est celle de l'entretien semi-directif qui concerne les enseignants de la langue française du cycle secondaire à Béchar, afin d'évaluer les procédés pédagogiques mis en œuvre pour prendre en charge les représentations linguistiques des apprenants.

Pour mener ce genre d'enquête dans un établissement scolaire, il nous a fallu une autorisation d'accès, surtout pour distribuer le questionnaire auprès des apprenants. Effectivement, nous avons eu l'accord du Directeur de l'éducation nationale de Béchar signé le 18 janvier 2016.

Cependant, opter pour ces deux techniques de recueil de données n'est pas vraiment facile. Il arrive parfois que des facteurs entravant le déroulement de l'enquête surgissent. Quant à notre cas, voici quelques problèmes rencontrés :

- Quelques apprenants n'ont pas voulu répondre au questionnaire, sous prétexte qu'il comprend des questions intimes, surtout celles relatives au niveau d'étude et les professions des parents. Mais, après leur avoir expliqué qu'il s'agissait juste d'une étude scientifique et que les informations qu'ils nous fourniraient ne seraient qu'à la portée de l'enquêteur, ils ont finalement décidé d'y répondre ;
- Les questions étaient rédigées en langue française, cela a créé un problème de compréhension. Pour cela, nous étions obligé de leur expliquer chaque question en langue arabe, sans influencer sur leur liberté de répondre, et nous leur avons également permis de répondre même en langue arabe, car notre visée est de

recueillir les informations qui pourraient répondre à nos objectifs, donc la langue utilisée ne nous intéresse pas.

1.3. L'approche adoptée

Pour la réalisation de cette étude, nous avons envisagé une approche quantitative pour analyser les résultats du questionnaire, obtenus par les questions fermées. Car, « *il est possible de calculer, en plus du mode et de la médiane, la moyenne (somme des observations divisée par leur nombre)* »⁵. Cependant, sur le plan qualitatif, il s'agit d'analyser les résultats des questions ouvertes dans lesquelles les apprenants ont produit des discours à propos de leurs représentations linguistiques vis-à-vis du français.

Puisque les énoncés ouverts produits par les enseignants ne peuvent pas être traduits en chiffres ou variables constants, cela nous a poussé à envisager une approche qualitative pour analyser les résultats de l'entretien semi-directif : « *parfois les questions ouvertes ne sont pas destinées à une analyse statistique, elles servent simplement à illustrer certains points.* »⁶. Des analyses, quantitative et qualitative, sont envisagées pour les questions portant les numéros 2 et 4.

1.4. Justification et choix du corpus

Cette enquête a été menée auprès des apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar. Ce choix nous est imposé, avant tout, par le fait que l'enseignement/apprentissage de la langue française au sud du pays subit une affliction. Il faut préciser que nous nous sommes intéressés qu'à deux établissements du cycle secondaire, se trouvant dans la wilaya de Béchar (1200 km au Sud-ouest de la capitale Alger).

L'un des établissements secondaires se trouve dans un milieu rural, dit (Erg Ferradj). Il reçoit des apprenants issus de contrées rurales et porte le nom du martyr GUITTI Mohamed. Il se situe à une centaine de kilomètre au Sud du chef lieu de la wilaya de Béchar. L'autre établissement se trouve au centre ville d'Abadla. Il porte le nom de Mouloud Kacem N'Ait Belkacem. Il se situe à une distance de 86 Km au Sud du chef lieu de la wilaya de Béchar.

Le choix de la wilaya de Béchar est justifié par le fait :

- que nous y exerçons nos fonctions en qualité d'enseignant de langue française dans un établissement secondaire;

⁵ BERTHIER. N, (2004), Op.cit, p. 163

⁶ Ibid, p. 166

- que cette wilaya peut représenter un échantillon d'apprenants du sud algérien auxquels nous voudrions nous intéresser dans la présente recherche.

Quant au choix des établissements, il est justifié par le fait que le premier, dans lequel nous travaillons, se situe dans un milieu purement rural, quant au deuxième se trouve dans un milieu urbain. Sachant que les représentations linguistiques vis-à-vis de la langue française et les motivations de son apprentissage peuvent être conditionnées et influencées par ces deux milieux (urbain/rural).

Afin de pouvoir dégager les représentations linguistiques des apprenants de Béchar vis-à-vis du français, nous avons élaboré un questionnaire structuré. Le choix de cette technique de recueil de données est justifié par deux raisons. La première est la possibilité d'obtenir des résultats qui soient précis et clairs. La deuxième, c'est que les enquêtés (les apprenants) auront le temps de lire les questions et d'y réfléchir, puis répondre en toute aisance, contrairement à la technique de l'entretien pendant lequel l'interrogé doit répondre sans qu'il n'ait la moindre réflexion et cela influence sur la fiabilité de l'enquête.

Le but de notre questionnaire est la vérification de la première et de la troisième hypothèse que nous avons émises auparavant. Pour cela, nous l'avons subdivisé en trois parties. La première consiste à recueillir des informations générales concernant l'apprenant, la deuxième sert à dégager les représentations linguistiques à l'égard du français, la troisième, quant à elle, est conçue afin de dégager le type de motivations de son apprentissage. Nous avons donc élaboré notre questionnaire en fonction des variables suivantes :

- Le lieu où l'apprenant a vécu son enfance ;
- La catégorie socioprofessionnelle, les origines géographiques et le niveau d'études des parents ;
- Les rapports socio-familiaux à la langue française ;
- Les rapports affectifs et d'usage de l'apprenant vis-à-vis de la langue française ;
- Les motivations de l'apprentissage du français : intégratives et/ou instrumentales.

Cependant, la technique de l'entretien semi-directif, pour laquelle nous avons opté auprès des enseignants, se justifie par la volonté de discuter avec un nombre d'enseignants afin que nous récoltions des données qui soient plus fiables.

L'objectif de l'entretien semi-directif, destiné aux enseignants, est de valider ou d'invalider la deuxième hypothèse, émise au début de notre étude. Nous avons conçu des questions qui servent à :

- dégager des informations concernant l'enseignant : l'âge, le nombre d'années d'expérience et la qualité du diplôme acquis ;
- voir comment ils procèdent didactiquement à faire face aux représentations négatives des apprenants afin de conduire à mieux leurs apprentissages ;
- nous rendre compte de la qualité des formations qu'ils ont reçues.

2. Déroulement de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée à Béchar durant la période s'étalant de décembre 2015 jusqu'à janvier 2016. Pour le questionnaire, nous l'avons distribué dans les deux établissements, cités plus haut, le 19 janvier 2016 au Lycée de Erg-Ferradj et 20 janvier au Lycée d'Abadla ; quant à l'entretien semi-directif, nous étions obligé de nous déplacer à travers le territoire de la wilaya de Béchar pendant le mois de décembre 2015, à la recherche d'enseignants de français acceptant d'être entretenus.

2.1. Le questionnaire destiné aux apprenants

Pour le questionnaire, nous nous sommes occupé personnellement de la distribution de copies aux apprenants de 1^{ère} année du Lycée de Erg Ferradj. Un enseignant de français nous est venu en aide, lors de la réalisation de l'enquête, vu qu'il travaille au Lycée d'Abadla. Celui-ci nous a reçu et aidé à la distribution des copies du questionnaire à ses apprenants. Mais, avant de distribuer le questionnaire, nous étions contraints de prendre quelques mesures :

1. Expliquer aux apprenants l'objectif de ce questionnaire et de leur déclarer que les informations qu'ils fournissent ne seront avouées à personne ;
2. Les enquêtés peuvent ne pas répondre aux questions qui les gênent ou les intimident ;
3. Nous n'insistons pas auprès de l'apprenant qui ne désire pas y participer.
4. Expliquer les questions aux enquêtés sans influencer sur leurs réponses. Ceux-ci sont libres de répondre en choisissant les réponses qui leur conviennent.

5. Les enquêtés doivent répondre aux questions en présence de l'enquêteur. Ce dernier devra récupérer les copies du questionnaire dès que les apprenants les auront remplies. Cela nous permettra d'avoir des réponses plus fiables.

Les participants à l'enquête par questionnaire sont tous des lycéens de la wilaya de Béchar. Nous avons choisi 3 classes de première année secondaire, au total 73 lycéens répartis comme suit :

- Deux classes au Lycée de GUITTI Mohammed, nommé désormais Erg Ferradj, au total 37 apprenants ;
- Une classe de 36 apprenants au Lycée de Mouloud Kacem N'Ait Belkacem, nommé désormais Abadla.

A rappeler, le questionnaire que nous avons distribué auprès des apprenants comprend 25 questions. Quelques unes sont fermées, dans ce cas l'apprenant devrait choisir une réponse parmi celles que nous lui avons proposées, et d'autres sont mi-ouvertes, où l'apprenant aurait la possibilité de répondre en justifiant son choix. Les questions sont organisées selon les critères suivants :

- Informations générales ;
- Les rapports socio-familiaux à la langue française (Les questions 1, 2, 3 et 4) ;
- Les rapports affectifs et d'usage de la langue française (Les questions 5, 6,7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 et 16) ;
- Les motivations de l'apprentissage de la langue française (Les questions 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 et 25).

2.2. L'entretien semi-directif destiné aux enseignants

Pour l'entretien, nous avons pu rencontrer un bon nombre d'enseignants de langue française au secondaire. Ces enseignants nous ont accueilli et ont accepté de répondre aux questions de l'entretien. Ils sont au nombre de 10.

Avant d'interroger les enseignants, nous leur avons d'abord expliqué l'objectif de notre enquête. Ensuite, nous avons pris contact avec eux et cela nous a permis d'avoir quelques informations telles que : le nom, l'âge, le nombre d'années d'expérience et la qualité du diplôme acquis. Puis, nous leur avons posé cinq (05) questions.

3. Présentation et description du corpus

3.1. Les apprenants

Nous avons soumis au questionnaire 73 apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar, (41 filles et 32 garçons), appartenant à 02 établissements secondaires. 37 apprenants du Lycée d'Erg-Ferradj, (18 garçons et 19 filles), et 36 apprenants au Lycée d'Abadla, (14 garçons et 22 filles).

Tableau 01 : Synthèse des apprenants interrogés

	Garçons	Filles	Total
Lycée d'Erg-Ferradj	18	19	37
Lycée d'Abadla	14	22	36
Total	32	41	73

Tableau 2 : Les informations concernant les apprenants du Lycée d'Erg-Ferradj

N°	Age	Sexe F/M	Résid Ville/ Village	Où il a vécu l'enfance	Profession du père	Profession de la mère	Orig. Géog/ père	Orig. Géog/ mère	Niveau d'étude/ père	Niveau d'étude/ mère
01	16	F	Village	Erg Ferradj/ Béchar	Commerçant	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AS	Aucun
02	15	F	Village	Erg Ferradj/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Abadla/ Béchar	6AP	Aucun
03	19	M	Village	Ben Ikhlef/Béchar	Retraité	Femme au foyer	Béchar	Ben Ikhlef/	Aucun	2AS
04	18	M	Village	Erg Ferradj/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Béchar	Béchar	4AM	1AS
05	18	M	Ville	Béchar	Retraité	Femme au foyer	Abadla Béchar	Béchar	3AS	3AS
06	18	F	Village	Guir Lotfi/Béchar	Sans Profession	Femme au foyer	Gaou/ Mali	Abadla/ Béchar	Aucun	Aucun
07	19	F	Ville	Abadla/ Béchar	Sans Profession	Femme au foyer	Kenadsa/ Béchar	Abadla/ Béchar	Aucun	Aucun
08	15	F	Village	Erg Ferradj/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Béchar	Abadla/ Béchar	Universitaire	Aucun
09	17	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Ouergla	Louata/ Béchar	6AP	6AP
10	16	F	Village	Guir Lotfi Béchar	Mort	Femme au foyer	Ouergla	Louata/ Béchar	Aucun	Aucun
11	17	F	Village	El-Beyedh	Sans profession	Femme de Ménage	El-Beyedh	Erg. Ferradj/ Béchar	4AP	4AP
12	18	F	Village	Béchar	Retraité	Femme au foyer	Oran	Béchar	3AS	4AP

13	16	M	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Adrar	Adrar	Aucun	Aucun
14	15	F	Village	Béchar	Retraité	Femme au foyer	Mechria/ Naâma	Oran	4AM	1AS
15	18	M	Ville	Abadla/ Béchar	Profession libérale	Fonctionnaire	Sétif	Béchar	1AM	4AM
16	17	M	Village	Hassi Menounat/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Erg. Ferradj/ Béchar	5AP	5AP
17	16	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AS	4AP
18	16	M	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Kenadsa/ Béchar	Béchar	3AS	5AP
19	19	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Aflou/ Laghouat	Aflou/ Laghouat	Aucun	Aucun
20	17	F	Village	Béchar	Pompier	Femme au foyer	Béchar	Oran	Universitaire	3AS
21	16	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Enseignant	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AS	4AM
22	18	M	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Abadla	3AM	1AP
23	16	M	Village	Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AM	3AM
24	17	M	Village	Hassi Menounat/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Béchar	Aucun	Aucun
25	17	M	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Béchar	Aucun	Aucun
26	16	M	Village	Taghit/ Béchar	Enseignant	Femme au foyer	Béchar	Saida	Universitaire	3AM
27	18	M	Ville	Sidi Bellabès	Militaire	Femme au foyer	Mascara	Mascara	Universitaire	4AP

28	17	M	Ville	Abadla	Retraité	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	Aucun	Aucun
29	17	M	Village	Tindouf	Sans profession	Femme au foyer	Tindouf	Tindouf	Aucun	Aucun
30	15	F	Village	Guir Lotfi/Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AM	3AM
31	16	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Béchar	Béchar	1AM	N'est pas mentionné
32	15	F	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Facteur	Femme au foyer	Béchar	Abadla/Bé char	3AM	3AS
33	18	F	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Béchar	6AP	Aucun
34	16	M	Village	Hassi Menounat/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Tindouf	Tindouf	Medersa	Aucun
35	16	F	Village	Guir Lotfi/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Tindouf	Tindouf	Aucun	Aucun
36	17	M	Village	Hassi Menounat/ Béchar	Imam	Femme au foyer	Adrar	Adrar	6AP	6AP
37	17	M	Village	Erg.Ferradj/ Béchar	Gardien	Femme au foyer	Béchar	Iguelli/ Béchar	Aucun	Aucun

Tableau 3 : Les informations concernant les apprenants du Lycée d'Abadla

N°	Age	Sexe F/M	Résid Ville/ Village	Où il a vécu l'enfance	Profession du père	Profession de la mère	Orig. Géog/ père	Orig. Géog/ mère	Niveau d'étude/ père	Niveau d'étude/ mère
01	15	F	Ville	Abadla/ Béchar	Foctionnaire/ Mairie	Femme au foyer	Béchar	Abadla/ Béchar	Aucun	Aucun
02	17	F	Village	Ain-Sefra/ Nâama	Sans profession	Femme au foyer	Ain-Sefra/ Nâama	Ain- Sefra/ Naama	Aucun	Aucun
03	17	M	Ville	Abadla/ Béchar	Fonctionnaire	Femme au foyer	Abadla	Abadla	3AS	1AS
04	16	M	Village	Béchar	Fonctionnaire	Femme au foyer	Béchar	Béchar	Universitaire	3AS
05	18	M	Village	Béchar	Electricien	Fonctionnaire	Constantine	Béchar	3AM	3AS
06	17	M	Ville	Djorf-El- Barda/Béchar	Sans Profession	Femme au foyer	Laghouat	Laghouat	Aucun	Aucun
07	15	F	Ville	Guir Lotfi/ Béchar	Sans Profession	Fonctionnaire	Béchar	Béchar	3AS	1AS
08	16	F	Village	Hassi Menounat/ Béchar	Adjoint d'éducation	Femme au foyer	Béchar	Béchar	Universitaire	1AS
09	19	F	Ville	Abadla/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	Moyen	Aucun
10	16	M	Ville	Abadla	Policier	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AS	3AS
11	17	F	Village	Djorf-El- Barda	Sans profession	Femme au foyer	Laghouat	Béchar	Medersa	4AM
12	17	M	Ville	Abadla/ Béchar	Commerçant	Femme au foyer	Béchar	Béchar	6AP	Aucun
13	17	M	Ville	Abadla/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Béchar	Béchar	4AM	3AP

14	17	M	Ville	Abadla/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Béchar	2AM	4AM
15	18	M	Ville	Abadla/ Béchar	Mort	Directrice du primaire	Abadla	Abadla	N'est pas mentionné	Universitaire
16	16	F	Ville	Abadla/ Béchar	Commerçant	Femme au foyer	Béchar	Tlemcen	Aucun	4AP
17	17	F	Ville	Abadla/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Béchar	Béchar	1AS	6AP
18	15	F	Ville	Abadla/ Béchar	Fonctionnaire/ Gardien	Couturière	Béchar	Béchar	3AM	Aucun
19	16	F	Ville	Abadla	Enseignant	Femme au foyer	Béchar	Béchar	Universitaire	1AS
20	16	F	Village	Djorf-El- Barda/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Tindouf	Abadla/ Béchar	Medersa	Aucun
21	15	F	Village	Djorf-El- Barda/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	N'est pas mentionné	Aucun
22	17	F	Ville	N'est pas mentionné	Sans profession	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Béchar	3AS	Primaire
23	16	F	Ville	Saida	Enseignant	Femme au foyer	Béchar	Saida	Universitaire	3AS
24	17	M	Ville	Abadla/ Béchar	Fonctionnaire	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Béchar	Universitaire	3AM
25	16	M	Ville	Abadla/ Béchar	Imam	Femme au foyer	Adrar	Adrar	Medersa	Aucun
26	16	F	Village	Béchar	Fonctionnaire Mairie	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Béchar	3AS	3AM
27	16	M	Ville	Abadla/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	N'est pas mentionné	6AP

28	15	F	Ville	Abadla/ Béchar	Fonctionnaire	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	3AM	5AP
29	15	F	Ville	Abadla/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Béchar	3AP	3AP
30	18	F	Village	Machrâa Houari Boumediène	Fonctionnaire/ Gardien	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	3AS	1AM
31	15	F	Ville	Abadla/ Béchar	Retraité	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Béchar	4AM	2AM
32	15	F	Village	Béchar	Fonctionnaire	Femme au foyer	Béchar	Béchar	3AM	3AS
33	18	F	Ville	Abadla/ Béchar	Mort	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	4AM	6AP
34	19	F	Ville	Abadla/ Béchar	Fonctionnaire/ Chauffeur	Femme au foyer	Abadla/ Béchar	Abadla/ Béchar	6AP	4AM
35	18	M	Ville	Abadla/ Béchar	Sans profession	Femme au foyer	Taghit/ Béchar	Béchar	3AS	3AS
36	17	M	Ville	Oran	Sans profession	Femme au foyer	Knadsa/ Béchar	Oran	3AS	2AS

Tableau 04 : Comparaison entre les apprenants des deux Lycées (Erg-Ferradj/Abadla)

Critères		Erg-Ferradj	Abadla	
Moyenne d'âge		16.81%	16.52%	
Lieu de Résidence	Ville	05	26	
	Village	32	11	
Lieu où il a vécu son enfance	Wilayas du sud	36	34	
	Autres wilayas	01	03	
	Ville (Urbain)	12	28	
	Village (Rural)	25	07	
Profession des parents	Père	Fonctionnaire/Commerçant	15	18
		Sans profession	10	07
		Autre (retraité/mort)	12	11
	Mère	Fonctionnaire /Travailleuse	02	04
		Sans profession	35	32
		Autre (retraîtée/morte)	00	00
Niveau d'étude/parents	Père	Aucun niveau	12	04
		Medersa	01	03
		Primaire	06	03
		Moyen	08	09
		Secondaire	06	09
		Universitaire	04	05
	Mère	Aucun	16	09
		Primaire	09	08
		Moyen	05	07

		Secondaire	06	11
		Universitaire	00	01

Les données recueillies à travers le questionnaire nous ont permis de distinguer entre les apprenants des deux Lycées. En effet, nous remarquons ceci :

Les apprenants d'Erg-Ferradj :

- La moyenne d'âge des apprenants est de, presque, 17 ans.
- La plupart des apprenants habitent dans des villages et ont passé leur enfance dans des villages du sud.
- La plupart ont vécu leur enfance dans des wilayas du sud 36/37.
- 10 apprenants ont des pères chômeurs et 35 ont des mères sans emploi ; quant aux autres, leurs parents exercent des professions simples ou retraités. Cela reflète le niveau socio-familial de classe modeste¹ des apprenants.
- Le niveau d'étude des parents est faible : 4 apprenants seulement ont des pères ayant un niveau universitaire.

Les apprenants d'Abadla :

- La moyenne d'âge des apprenants est de, presque, 17 ans.
- La plupart des apprenants habitent en ville dans le sud du pays.
- 07 apprenants ont des pères chômeurs et 32 ont des mères sans profession. Quant aux autres leurs parents exercent des fonctions simples. Cela implique que les apprenants sont issus d'un milieu socio-familial modeste.
- Le niveau d'étude des parents est limité : 6 apprenants seulement ont l'un des parents ayant un niveau universitaire.

¹ Par classe modeste, nous entendons les apprenants ayant l'un des parents seulement qui a un revenu mensuel.

1.1. Les enseignants
Tableau 05 : Tableau de synthèse des enseignants interrogés

	Sexe	Age	Expérience	Le diplôme acquis
Enseignant 01	M	33	06	Licence de langue française
Enseignant 02	F	41	16	Licence de langue française
Enseignant 03	F	38	14	Licence
Enseignant 04	F	30	08	Licence de langue française
Enseignant 05	F	28	06	Licence
Enseignant 06	M	28	07	Licence de langue française
Enseignant 07	F	24	04	Licence de langue française
Enseignant 08	F	45	23	Licence
Enseignant 09	F	29	08	Magister en Sciences des textes littéraires
Enseignant 10	F	45	03	Master en Didactique du FLE

A travers ce tableau, nous remarquons que les enseignants interrogés :

- ont une moyenne d'âge de 34 ans ;
- ont tous plus de 03 années d'expérience ;
- ont acquis le diplôme une licence, à l'exception de deux enseignants : l'un a un diplôme de Magister en Sciences des textes littéraires et l'autre a un diplôme de Master en Didactique du FLE.

Conclusion partielle

Nous avons mis l'accent, dans ce chapitre, sur la méthodologie et la démarche adoptées pendant la réalisation de notre recherche. Ainsi, nous avons noté tous les traits qui singularisent notre corpus.

Nous nous sommes rendu compte que les apprenants soumis au questionnaire sont issus d'une classe socio-familiale modeste dont le niveau d'instruction des parents est insatisfaisant.

Ce qui attire l'attention chez les enseignants, interrogés par le biais de l'entretien semi-directifs, c'est la qualité du diplôme qu'ils ont acquis : la plupart ont une licence de langue. Quant à l'expérience acquise dans le domaine de l'enseignement, elle varie d'un enseignant à l'autre.

Chapitre II :

Analyse du corpus et présentation des résultats

Introduction

Dans notre enquête, rappelons-le, il s'agit de dégager et d'étudier les représentations linguistiques des apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar vis-à-vis de la langue française et les motivations de l'apprentissage de celle-ci. Pour cet effet, nous avons soumis les apprenants à un questionnaire et interrogé, via un entretien semi-directif, les enseignants du cycle secondaire à propos des démarches pédagogique-didactiques concernant la prise en charge des représentations linguistiques de leurs apprenants.

En effet, quelques questions, du questionnaire et de l'entretien, nous ont servi pour l'identification de nos enquêtés (les apprenants et les enseignants). Les premières questions du questionnaire nous ont permis de connaître : le niveau socioprofessionnel des parents, leurs origines géographiques et leur niveau d'étude ; l'âge des apprenants, leurs lieux de résidence (ville/village), les lieux où ils ont vécu leur enfance (ville ou village/ sud ou autres), car nous pensons que le milieu social et le milieu familial influencent sur l'apprenant particulièrement sur ses représentations linguistiques. Quant aux premières questions de l'entretien, elles nous ont servi pour connaître l'âge des enseignants interrogés, le nombre d'années d'expérience ainsi que la qualité du diplôme acquis.

Dans ce présent chapitre, nous allons exposer, d'une part, les réponses des apprenants aux questions que nous leur avons posées à l'aide du questionnaire et, d'autre part, les réponses des enseignants lors de l'entretien semi-directif. Les réponses des apprenants seront représentées par des histogrammes ou des tableaux, puis interprétées et analysées.

D'abord, nous commencerons par la présentation des réponses des apprenants, recueillies à l'aide du questionnaire qui vise à dégager : les rapports socio-familiaux à la langue française, les rapports affectifs et d'usage de la langue française et les motivations de l'apprentissage de la langue française. Chaque question est suivie d'une présentation de ses résultats, puis d'une interprétation et analyse. Nous passerons, ensuite, à la présentation des réponses fournies par les enseignants, via l'entretien semi-directif, interprétées et analysées.

Résultats et analyse du questionnaire

1. Les représentations de la langue française

1.1. Les rapports socio-familiaux

Il est clair que le milieu familial ainsi que le milieu social influencent l'enfant en général et particulièrement l'apprenant. De même, l'apprenant développe des représentations multiples vis-à-vis des langues qu'il côtoie, particulièrement, au sein de la famille et généralement dans la société. Le répertoire linguistique familial et celui de son environnement peuvent procurer à l'apprenant certaines représentations favorables ou défavorables à l'apprentissage d'une langue, même si elle n'existe pas dans son milieu social et/ou familial.

Nous avons posé des questions (1, 2, 3 et 4) aux apprenants pour connaître les rapports familiaux et sociaux vis-à-vis du français et dégager les représentations collectives à l'égard de cette langue ; ainsi, pour savoir si le français existe dans le répertoire familial et social des apprenants de Béchar. Les résultats de ces questions seront représentés respectivement dans les Figures (1, 2, 3 et 4).

1.1.1. Les langues parlées au sein de la famille

La première question posée aux apprenants, portant le numéro 01 dans notre questionnaire, est dans le but de savoir quelle(s) langue(s) ils parlent à la maison. La question est la suivante :

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

.....

Présentation des résultats

L'histogramme qui suit (Figure 1) représente la/les langue(s) que les apprenants utilisent quotidiennement dans le contexte familial.

Les apprenants du Lycée d'Abadla déclarent tous (100%) que l'arabe dialectal est la langue utilisée à la maison. Ainsi, les apprenants du Lycée d'Erg-Ferradj (100%) ont fait la même déclaration.

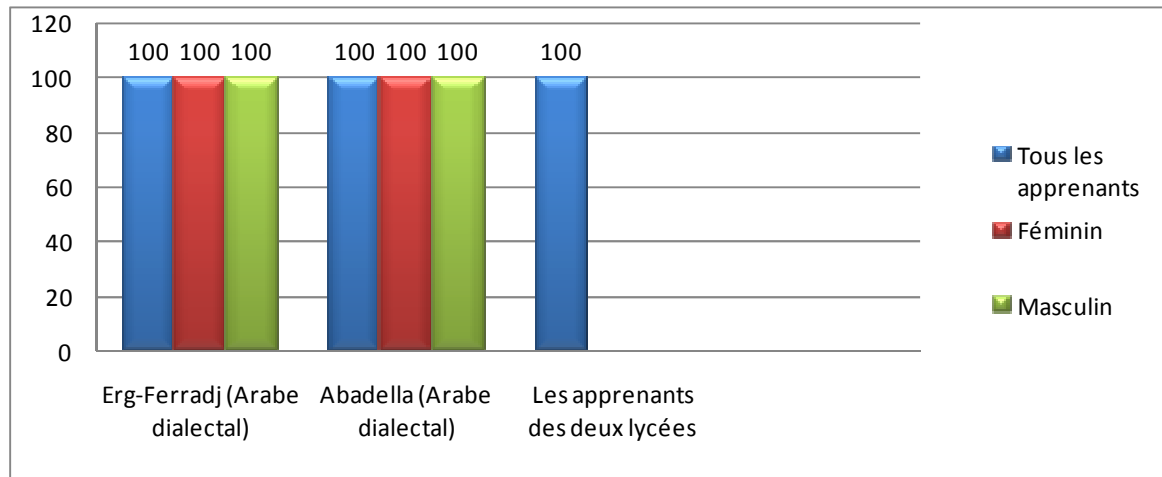


Figure 1

Commentaire

Il n’y a aucune différence à noter entre les apprenants du Lycée d’Abadla qui, la majorité, sauf 10 apprenants, habitent tous en ville et ceux du Lycée de Erg-Ferradj qui habitent tous dans des villages, sauf 05 apprenants.

En dépit de la différence des milieux (Village/Ville), dans lesquels les apprenants vivent, l’arabe dialectal demeure la seule et unique langue qu’ils emploient à la maison. Ces chiffres nous permettent de dire que les apprenants en question sont tous monolingues, du fait qu’ils n’utilisent qu’une seule langue.

1.1.2. La présence de la langue française à la maison

La question porte le numéro 2 dans le questionnaire. Nous avons demandé aux apprenants de nous mettre au courant de la fréquence de l’utilisation de la langue française à la maison. La question est la suivante :

Parlez-vous la langue française à la maison ?

Souvent

Parfois

Jamais

Présentation des résultats

Aucun des apprenants n’utilise souvent la langue française à la maison, ni les lycéens d’Abadla qui habitent, presque tous, en ville, ni les apprenants d’Erg-Ferradj qui résident dans des villages ruraux.

Quelques apprenants (30.14%) utilisent parfois le français dans leurs foyers. Quant au variable sexe, les garçons interrogés à Erg-Ferradj utilisent parfois le français à la maison plus que les filles, c'est-à-dire 33.33% des garçons déclarent utiliser parfois le français à la maison, contre 10.53% des filles. Contrairement aux apprenants d'Abadla, chez qui, nous constatons que 45.45% des filles utilisent parfois la langue française à la maison quant aux garçons, ils sont à 28.57%.

Cependant, la grande majorité des apprenants interrogés déclare qu'ils n'utilisent jamais la langue française à la maison, soit 69.86 % du total des apprenants interrogés dans les deux lycées. Les résultats sont représentés dans la Figure 2.

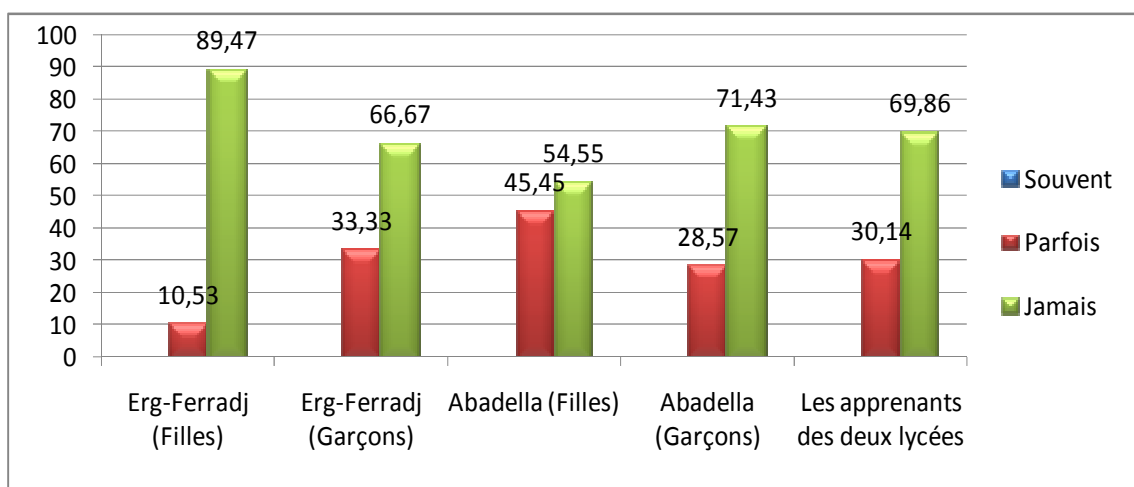


Figure 2

Commentaire

Vu que la plupart des apprenants ont déclaré qu'ils n'utilisent jamais la langue française à la maison, il s'avère que cela pourrait avoir des répercussions non seulement sur l'apprentissage du français, mais aussi sur son enseignement. Les apprenants ne trouvent pas de situations authentiques pour réinvestir ce qu'ils apprennent à l'école.

1.1.3. La présence des chaînes françaises à la maison

La question porte le numéro 03 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir si les membres de la famille ou particulièrement les apprenants se sont familiarisés avec les chaînes françaises. Pour cela nous leur avons posé la question suivante :

Regardez-vous les chaînes françaises à la maison ?

Souvent

Parfois

Jamais

Présentation des résultats

La Figure 3 nous montre que les apprenants qui regardent de façon régulière les chaînes françaises à la maison sont rares. 4.11% des apprenants interrogé ont déclaré qu'ils regardent souvent les chaînes françaises.

Au Lycée de Erg-Ferradj, la plupart des filles et des garçons regardent parfois les chaînes françaises : les filles 52.63% et les garçons 72.22%. Ce sont donc les garçons qui s'y intéressent beaucoup plus que les filles. Quant à l'autre moitié des filles (47.37%) et l'autre moitié des garçons (27.78%) ont déclaré qu'ils ne regardent jamais les chaînes françaises.

Au Lycée d'Abadla, 09.10% des filles et 07.14% des garçons affirment qu'ils regardent souvent les chaînes françaises. En parallèle, 50% des filles et 64.29% des garçons déclarent les regarder parfois. Quant aux autres 40.90% des filles et 28.57% des garçons ont déclaré qu'ils ne les regardent jamais.

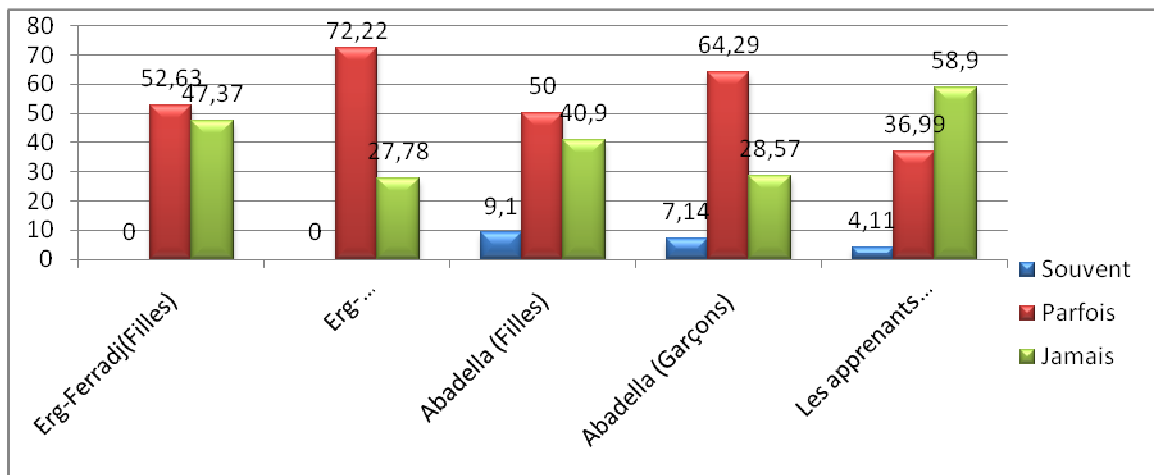


Figure 3

Commentaire

Les chiffres représentés dans l'histogramme renforcent l'idée d'un désintérêt familial aux chaînes françaises. Cependant, la présence de celles-ci serait dépendante de leur société conservatrice, vu que ces chaînes représentent une autre culture, jugée aussi dangereuse aux coutumes et aux traditions sociales. Or la fréquentation de ces chaînes

« contribue à augmenter les connaissances culturelles et scientifiques des apprenants et leurs compétences sur le fonctionnement des sociétés autres que la leur. »¹.

En outre, l'absence des chaînes françaises dans les foyers rend difficile le processus d'enseignement/apprentissage du français. Les apprenants n'ont pas développé leurs compétences de perception, d'écoute et de compréhension en langue française, surtout quand la réforme éducative a relégué l'oral au second plan. En effet, « on perçoit linguistiquement ce que l'on a appris à percevoir, c'est-à-dire que la perception auditive est fonction de l'expérience acquise par l'auditeur, de sa mémoire et de son attitude. »². Donc, le temps alloué aux activités d'oral au cycle secondaire (01 heure par séquence) demeure insuffisant.

1.1.4. La présence du français dans l'environnement des apprenants

La question porte le numéro 04 dans le questionnaire. Elle sert à explorer la présence du français dans le milieu social des apprenants, nous leur avons posé la question suivante :

Avez-vous l'habitude d'entendre les gens parler la langue française dans votre quartier (environnement) ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Présentation des résultats

D'après l'histogramme (Figure 4), nous avons remarqué que la majorité des apprenants 84.94% n'ont pas l'habitude de rencontrer des gens qui parlent la langue française dans leur environnement.

La grande majorité des apprenants d'Erg-Ferradj (94.73% des filles et 94.44% des garçons) affirment qu'ils n'entendent jamais la langue française dans leurs villages. Même les apprenants d'Abadla (72.72% des filles et 78.58% des garçons) ont fait la même déclaration, malgré la situation urbaine de leur environnement.

¹ AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », Synergies Algérie N° 5, 2009, p. 153

² BOYER. H, BUTZBACH. M, PENDANX. M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé Internationale, Paris, 1990, p. 95

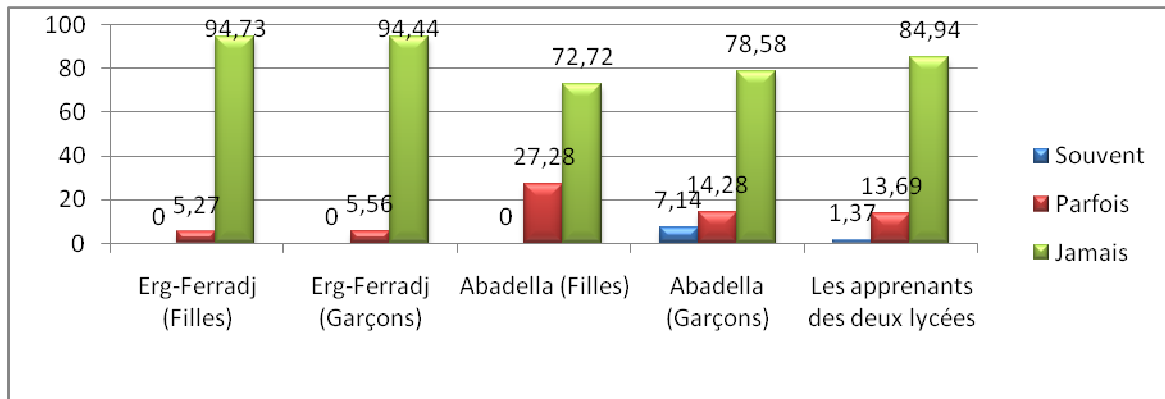


Figure 4

Commentaire

D’après les résultats obtenus par cette question, l’idée du monolinguisme de l’environnement des apprenants est renforcée. Cependant, ce n’est pas seulement le milieu familial qui ne favorise pas l’apprentissage du français, mais le milieu social également qui influence négativement les représentations des apprenants à l’égard de la langue française. En effet, PORQUIER et PY constatent que les membres du réseau de l’apprenant jouent un rôle crucial « *puisque chacun d’eux est aussi un partenaire de son apprentissage de la langue cible et une source de données* »³.

Cela rend la tâche plus difficile, non seulement aux apprenants, qui ne trouvent pas de situation d’investissement des apprentissages, mais pareillement aux enseignants qui devraient fournir plus d’efforts. Ces résultats sollicitent le Ministère de la tutelle de revoir les programmes d’enseignement de la langue française destinés au profit des régions du sud algérien.

1.2. Les rapports affectifs

Nous voudrions dégager les rapports affectifs des apprenants vis-à-vis de la langue française. Il s’agit des rapports affectifs qu’ils établissent à tout ce qui est relatif à la langue française : la langue en elle-même, la culture française et l’apprentissage du français. Pour cela, nous leur avons posé des questions (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) dont les résultats seront présentés dans le Tableau 1, pour la question numéro 5, et dans les Figures (5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11), respectivement, pour les questions (6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12).

³ PORQUIER. R, PY. B, *Apprentissage d’une langue étrangère : contextes et discours*, Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, 2004, p. 13

1.2.1. Les langues préférées

La question porte le numéro 05 dans le questionnaire. Nous avons demandé aux apprenants de nous citer les langues qu'ils préfèrent, parmi celles que nous leur avons proposées. La question est la suivante :

Parmi ces langues, laquelle/lesquelles préférez-vous ? Mettez un chiffre selon l'ordre de préférence.

arabe

berbère

français

anglais

Autre(s) langue(s) :

Présentation des résultats

Nous remarquons dans le Tableau 5 que la langue arabe est la première langue préférée chez la majorité des apprenants. Elle occupe le premier choix de 72.60% des apprenants. Quant à la langue berbère, 72.60% des apprenants ont laissé la case vide, elle est préférée comme premier choix chez 02.74% des apprenants interrogés.

Après la langue arabe, c'est le française (première langue étrangère) qui occupe une place de premier choix chez les apprenants : 13.70% déclarent préférer la langue française. Quant à la langue anglaise, elle occupe le deuxième choix en qualité de langue étrangère avec un pourcentage de 10.95%.

Dans la case que nous avons réservée aux autres choix de langues, quelques apprenants ont mentionné la langue espagnole et la langue italienne. Au Lycée d'Erg-Ferradj, un seul apprenant parmi 37 apprenants a mentionné qu'il préfère la langue espagnole. Quand aux lycéens d'Abadla, deux apprenants ont préféré la langue espagnole et un autre a préféré la langue italienne.

La différence des langues préférées entre les apprenants des deux lycées est négligeable.

Tableau 05 : Les préférences linguistiques des apprenants

Langues	Choix	Erg-Ferradj		Abadla	
		Filles(19)	Garçons(18)	Filles(22)	Garçons (14)
Arabe	1 ^{er} choix	15	15	11	12
	2 ^{ème} choix	01	01	07	02
	3 ^{ème} choix	01	01	04	00
	4 ^{ème} choix	00	00	00	00
	Neutre	02	01	00	00
Berbère	1 ^{er} choix	00	01	00	01
	2 ^{ème} choix	01	00	00	00
	3 ^{ème} choix	01	00	00	01
	4 ^{ème} choix	04	01	08	02
	Neutre	13	16	14	10
Français	1 ^{er} choix	02	00	07	01
	2 ^{ème} choix	11	05	04	05
	3 ^{ème} choix	02	05	10	04
	4 ^{ème} choix	00	00	00	02
	Neutre	04	08	01	02
Anglais	1 ^{er} choix	02	02	04	00
	2 ^{ème} choix	03	11	11	07
	3 ^{ème} choix	05	02	07	06
	4 ^{ème} choix	02	01	00	00
	Neutre	07	03	00	01

Commentaire

Le choix de la langue arabe comme la première langue préférée chez les apprenants et le rejet de la langue berbère n'est qu'un résultat de la politique linguistique adoptée en Algérie. Les apprenants ont des affinités particulières à cette langue, car elle est souvent liée à la religion, d'où sa sacralisation. Quant au berbère, si son enseignement était généralisé dans tout le pays, les apprenants se familiariseraient avec cette langue, du coup, les résultats seraient certainement différents.

La langue française, jusqu'à présent, ne peut-être remplacée par une autre langue étrangère. En dépit de l'absence du français dans le contexte socio-familial de ces apprenants, cette langue est la deuxième langue préférée chez les apprenants, car c'est aussi la première langue étrangère rencontrée pendant leur parcours scolaire.

Nous constatons que 10 apprenants ont choisi le français comme 1^{ère} langue étrangère et 08 apprenants ont choisi l'anglais comme première langue étrangère. Un écart de 02.75% entre ces deux choix. Cet écart qui nous paraît important, vu le gain qu'à eu la langue anglaise dans les choix des apprenants de Béchar. Cela est dû à la place qu'occupe l'anglais à l'échelle internationale.

1.2.2. Les apprenants, aiment-ils lire en langue française ?

La question porte le numéro 06 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir si les apprenants s'attachent à la lecture en langue française. La question est la suivante :

Aimez-vous lire en langue française (romans, journaux, magazines...)?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

Nous pouvons remarquer dans la Figure 5 que la grande moitié 56.17% des apprenants, dans les deux lycées, a répondu par « non », c'est-à-dire qu'ils n'aiment pas lire en langue française. Par contre, ceux qui aiment lire en cette langue ne représentent que 43.83%.

Au Lycée de Erg-Ferradj comme à celui d'Abadla, nous avons remarqué que les filles sont plus intéressées à la lecture en langue française que les garçons. En effet, 63.16% des filles ont répondu « oui » et, seulement, 27.78% des garçons ont répondu par

« non ». Au Lycée d'Abadla, nous avons fait le même constat. Les filles sont les plus intéressées à la lecture en langue française avec un pourcentage de 54.54%. Par contre les garçons, 21.42% ont déclaré qu'ils aiment lire en langue française.

Pour ceux qui ont répondu « non », ils ont justifié leur choix dans les expressions suivantes :

Les apprenants d'Erg-Ferradj

Les filles :

- (02) . (Je ne la comprends pas.)
- (06) . (Je ne la comprends pas.)
- (14) . (Je ne comprends pas.)
- (17). (Je ne la comprends pas beaucoup.)
- (30) . (Je ne la comprends pas et je ne l'aime pas.)
- (32). (Je ne la comprends pas.)
- (33) . (Je ne la comprends pas.)

Les garçons :

- (03) . (Je ne la comprends pas.)
- (13) . (Je ne la comprends pas et parler en cette langue est difficile.)
- (15) . (Je ne la comprends pas convenablement.)
- (16) . (Je ne la comprends pas.)
- (19) . (Je ne comprends pas.)
- (22) . (Je ne la comprends pas.)
- (23) .(Je ne la comprends pas.)
- (25) . (Manque de compréhension.)
- (26) . (Je voudrais la comprendre mais je ne peux pas.)
- (27) . (Je ne la comprends pas.)
- (28) . (Je ne la comprends pas.)
- (36) . (Je ne la comprends pas.)
- (37) . (Je ne la comprends pas.)

Les apprenants d'Abadla

Les filles :

- (01). (Je ne sans pas lire en français).

- (02) . (A cause du manque de compréhension.)
- (09) . (Parce que je ne connais pas la langue française.)
- (11) . (Parce que je ne la préfère pas et je ne la comprends pas parfois.)
- (18) . (Je ne la comprends pas et je ne l'aime pas.)
- (19) . (Parce que je ne l'aime pas.)
- (26) . (A cause de la difficulté de compréhension.)
- (28) . (Je n'aime pas les romans et les magazines.)
- (29) . (A cause de sa difficulté.)
- (30) . (Je ne sais pas lire en langue française.)

Les garçons :

- (04) . (Je ne la connais pas.)
- (05) . (Je ne la connais pas.)
- (06) . (Je ne connais pas le français.)
- (10) . (Je ne peux pas comprendre les mots.)
- (12) . (L'incompréhension de mots difficiles.)
- (13) . (Parce que je ne comprends pas.)
- (14) . (Parce que c'est une langue difficile et je n'aime pas tout ce qui est en français.)
- (15) . (Je ne comprends pas la langue française.)
- (24) . (Parce que je n'aime pas le français depuis mon enfance et je n'aime pas la lecture.)
- (25) . (Je n'aime pas la lecture.)
- (35). Il n'a pas mentionné la raison pour laquelle il n'aime pas le français.

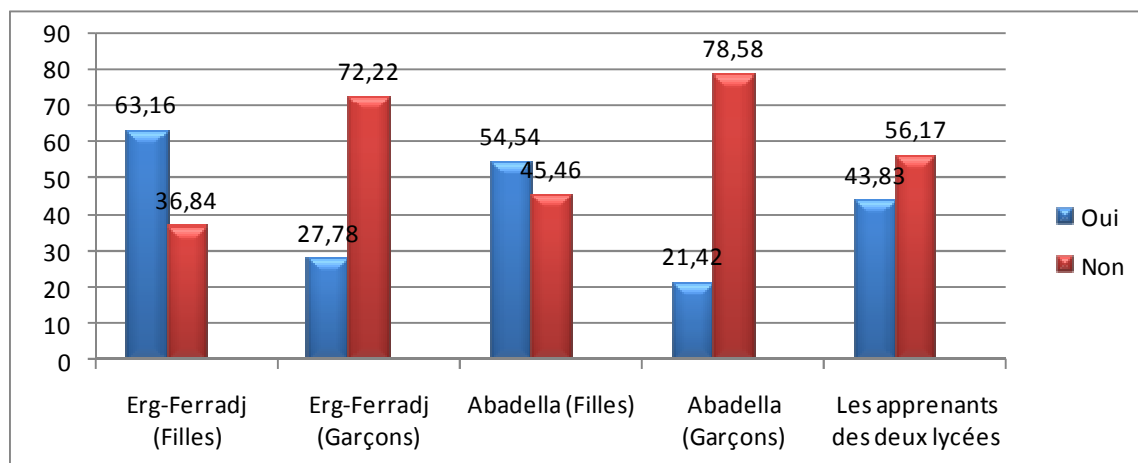


Figure 5

Commentaire

D'après les résultats de cette question, nous pouvons dire que la lecture en langue française diffère du sexe féminin au sexe masculin. Donc, les filles sont les plus intéressées à la lecture en langue française.

Les lycéens interrogés ne sont pas intéressés par la lecture en langue française. Les nombreuses phrases relevées nous font constater que les réponses récurrentes sont celles relatives aux difficultés de compréhension de la langue, de la lecture et de la difficulté de la langue française.

Ces représentations nécessitent un énorme travail didactique de la part des enseignants et des concepteurs de programmes d'enseignement qui visent surtout, comme le suggère DABENE. M « *un entraînement à de nouveaux modes de lecture.* »⁴, afin de modifier une représentation, qui est celle de la difficulté linguistique du français, demeurant leur obstacle majeur.

Pendant cet entraînement, il est recommandé aux enseignants une analyse pré-pédagogique qui « *consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour rentrer dans le texte. Elle doit donc tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations et de leurs besoins.* »⁵. Cependant, les d'activités de lecture proposées aux apprenants devraient être bien réfléchies.

⁴ DABENE. M, « L'acquisition d'une double compétence de lecture en langue maternelle et langue étrangère », in, HENRI. B, BUTZBACH. M, PENDANX, M, Op.cit, p. 131

⁵ MOIRAND. S, *Situation d'écrit*, Clé International, Paris, 1978, pp. 74.75

1.2.3. L'écriture en langue française

La question porte le numéro 07 dans le questionnaire. Nous voudrions dégager les rapports des apprenants vis-à-vis de l'écriture en langue française. La question est la suivante :

Aimez-vous écrire en langue française ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

Dans la Figure 6 nous constatons qu'au Lycée d'Erg-Ferradj, 78.94% des filles interrogées ont répondu qu'elles aiment écrire en français. Quant aux garçons, ceux qui aiment écrire en cette langue dépassent la moitié des garçons interrogés (55.56%). Il s'avère donc que les filles sont plus intéressées par l'écriture que les garçons.

Au Lycée d'Abadla, 78.58% des garçons ont déclaré qu'ils aiment écrire en langue française et 72.72% des filles ont fait la même déclaration. Il s'avère donc qu'il y a presque une égalité d'intérêt, entre les filles et les garçons, à l'écriture en cette langue.

La grande moitié de l'ensemble des apprenants interrogés a déclaré qu'elle aime écrire en langue française, elle représente 71.23% de l'ensemble des apprenants.

Cependant, les apprenants qui ont répondu par « non » ont justifié leur réponse dans les phrases suivantes :

Les apprenants d'Erg-Ferradj

Les filles :

- (19) . (Vu mes nombreuses fautes d'orthographe.)
- (30) . (Je ne sais pas exprimer mes idées en français.)
- (31) . (Parce que je ne sais pas comment écrire en français spontanément.)
- (32) . (Je ne sais pas comment l'écrire.)

Les garçons :

- (23) . (Parce que je ne maîtrise pas l'écriture en français.)
- (22) . (Je ne peux pas écrire en français.)

- (24) . (Manque de savoir écrire en français et de la compréhension)
- (25) . (Manque de compréhension et du savoir écrire en français.)
- (26) . (Je ne sais pas écrire.)
- (29) . (Je ne sais pas et je ne comprends pas.)
- (36) . (Je n'ai pas d'idées en langue française.)
- (37) . (Parce que je ne maîtrise pas l'écriture en français.)

Les apprenants du d'Abadla

Les filles :

- (11) . (Parce que, je ne sais pas parfois écrire correctement.)
- (18) . (Je ne l'aime pas, je préfère l'anglais.)
- (19) . (Parce que je ne la supporte pas.)
- (30) . (Je ne sais pas écrire en langue française.)
- (33) . (Je ne sais pas écrire en française.)
- (34) . (Je ne sais pas écrire en langue française.)

Les garçons :

- (6) L'apprenants n'a pas mentionné ses raisons.
- (15) . (Je ne connais pas la langue française.)
- (24) . (Je n'aime pas écrire en langue française.)

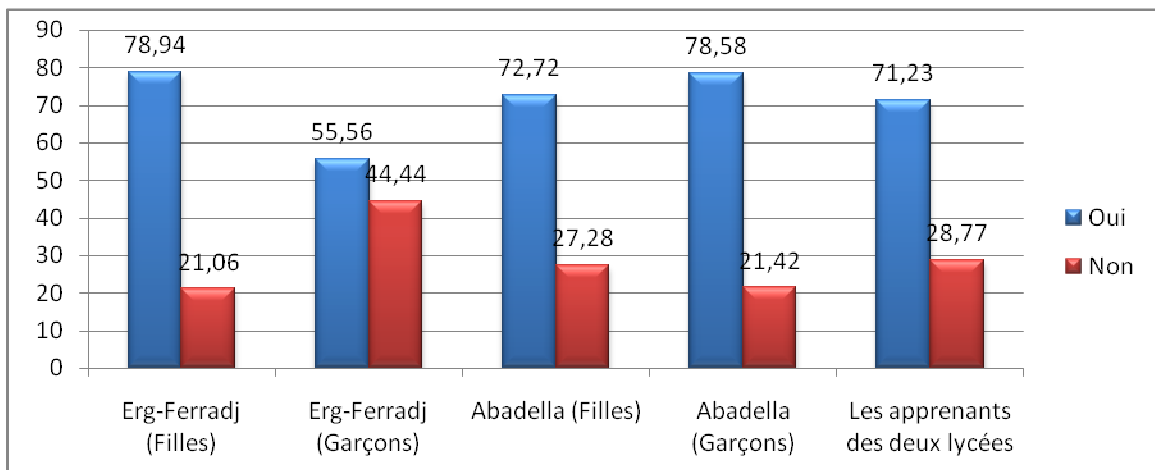


Figure 6

Commentaire

C'est sur l'écriture que les enseignants de français doivent se baser, vu que la plupart des apprenants aiment l'écriture en français. Nous considérons les déclarations des apprenants comme un atout à l'apprentissage du français.

Cet intérêt à l'écriture, qui est peut-être seulement en classe, dépendrait d'un désir d'écrire d'autres langues différentes de la langue arabe (Langue médium) pour se distraire pendant les heures de l'apprentissage du français, car nous constatons que les apprenants écrivent dans toutes les matières en langue arabe.

Pour les apprenants ayant répondu par « non », ils ont exprimé des représentations négatives portant sur la difficulté de la compréhension et les difficultés d'ordre linguistique (orthographe, syntaxe) en français.

Les enseignants devraient d'abord intervenir pour faire aimer la langue à ces apprenants, par différents moyens et supports, afin qu'ils constatent, par la suite, par voie de simples activités, que le français n'est qu'une langue comme les autres langues.

1.2.4. Les apprenants, aiment-ils les chansons françaises ?

La question porte le numéro 08 dans le questionnaire. Elle sert à savoir s'ils aiment écouter les chansons françaises. La question est la suivante :

Aimez-vous les chansons françaises ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

La grande majorité des apprenants dans les deux lycées (89.04%), comme nous l'avons représenté dans la Figure 7, déclare aimer les chansons françaises. Cependant, les filles paraissent plus intéressées aux chansons françaises, même si les résultats sont très proches : au Lycée d'Erg-Ferradj 100% des filles interrogées déclarent aimer écouter les chansons françaises contre 77.78% des garçons dans le même établissement. Le même constat s'est fait au Lycée d'Abadla : 90.90% des filles aiment écouter les chansons françaises contre 85.71% des garçons.

Ceux qui ont déclaré qu'ils n'aiment pas les chansons françaises ne représentent que 10.96% de l'ensemble des apprenants interrogés. Les raisons, pour lesquelles ils n'aiment pas les écouter, sont évoquées par ces apprenants dans les phrases suivantes :

Les apprenants d'Erg-Ferradj

Les garçons :

- (22) . (Elles n'ont aucun sens important.)
- (24) . (Problème de compréhension.)
- (29) . (Je ne les comprends pas)
- (37) . (Parce que je ne les comprends pas.)

Les apprenants d'Abadla

Les filles :

- (9) . (Parce que je ne comprends pas la langue française.)
- (26) . (Problème de compréhension et elles « *les chansons* » n'influencent pas sur moi.)

Les garçons :

- (15) Il n'a pas évoqué ses raisons.
- (35) . (Je n'aime pas la musique.)

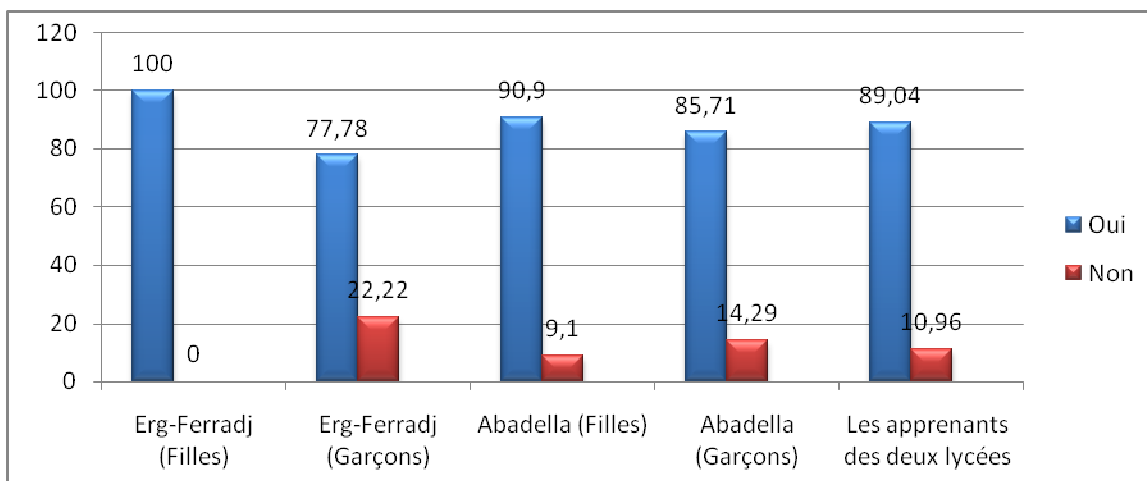


Figure 7

Commentaire

La plupart des apprenants aiment écouter les chansons françaises, vu le développement qu’a connu le monde actuel et la multiplication des réseaux sociaux qui intéressent davantage les jeunes.

Les enseignants de français doivent tirer profit de l’intérêt de leurs apprenants aux chansons françaises. Celles-ci, étant un support didactique à double tranchant, permettent d’une part, l’acquisition des compétences linguistiques et le développement des compétences orales chez les apprenants et ; d’autre part, favorisent l’acquisition d’une compétence culturelle.

1.2.5. Voudriez-vous que vos enfants parlent la langue française ?

La question porte le numéro 09 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir si l’apprenant accepte la langue française au point où il souhaite que ses enfants la parleront. La question est posée comme suit :

Voudriez-vous que vos enfants parlent la langue française ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

D’après les résultats obtenus, représentés dans la Figure 8, nous constatons que la majorité des apprenants (95.90%), dans les deux lycées, souhaitent que leurs enfants parlent le français. En parallèle, 04.10 % seulement ont répondu par « non ».

Au Lycée d’Erg-Ferradj, la totalité des filles (100%) a répondu « oui », c’est-à-dire qu’elles souhaitent que leurs enfants parlent le français. Ainsi, 94,44 % des garçons ont également répondu par « oui ». Donc, nous remarquons qu’il y a juste un écart léger entre les deux sexes.

Quant au Lycée d’Abadla, les résultats ne sont pas distincts de ceux de Erg-Ferradj : 100% des filles déclarent qu’elles souhaitent que leurs enfants parlent le français, et 85,71% des garçons ont également fait la même déclaration. Donc, nous remarquons un écart négligeable entre les filles et les garçons.

Pour les apprenants n’ayant pas désiré que leurs enfants parlent la langue française ont justifié leur réponse par les phrases suivantes :

Les apprenants d’Erg-Ferradj

Les garçons :

- (22) . (Parce que la langue française n’existe intensivement pas.)

Les apprenants d’Abadla

Les garçons :

- (6) . (Parce qu’un certain temps, la Français nous a colonisés.)
- (24) . (Parce que je ne la comprends pas.)

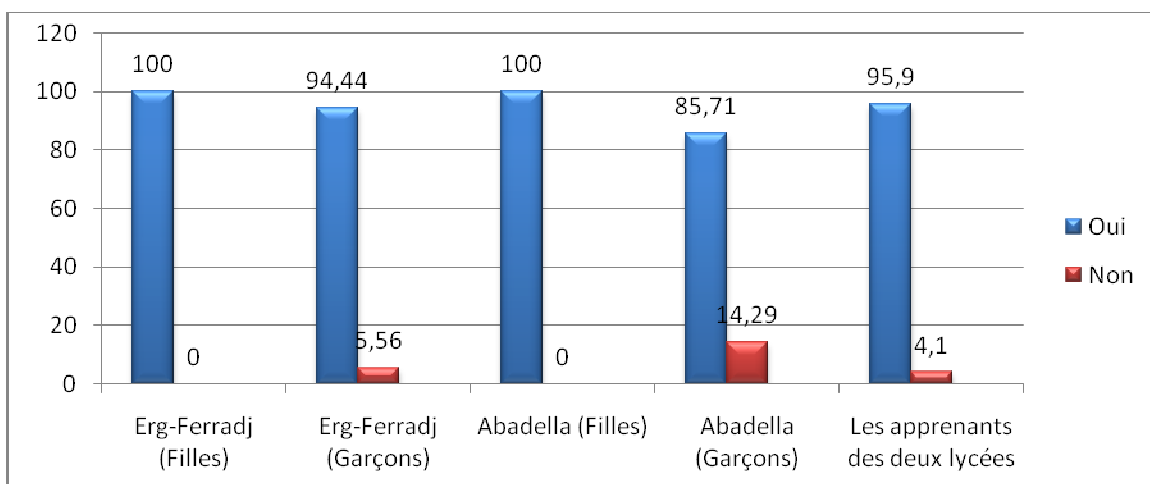


Figure 8

Commentaire

L’apprentissage des langues étrangères devient un enjeu majeur chez les apprenants qui, de plus en plus, deviennent conscients de leurs intérêts. C’est la raison pour laquelle,

ces apprenants souhaitent que leurs enfants parlent la langue française en rectifiant ce qu'ils ne peuvent pas actuellement faire.

Ces apprenants (la majorité) n'éprouvent pas de résistance, si l'un de leurs proches (les enfants) parle la langue française, plutôt ils le souhaitent. En dépit de ces résultats, quelques apprenants ont manifesté des représentations négatives vis-à-vis de l'existence du français en Algérie et du conflit historique entre l'Algérie et la France.

Nous pensons que cette attitude vis-à-vis de la langue française devrait être prise en considération, surtout qu'il y a des gens qui souhaitent que leurs enfants apprennent et parlent couramment cette langue. Cependant, l'école primaire, qui est le premier cycle accueillant des enfants de bas âge, devrait en tirer profit en investissant des moyens techniques et pédagogiques pour l'apprentissage de cette langue.

1.2.6. Les représentations de la culture française

La question porte le numéro 10 dans le questionnaire. Nous l'avons posée aux apprenants pour dégager leurs représentations vis-à-vis de la culture française. La question est la suivante :

Aimez-vous le mode de vie des français ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

La Figure 9 représente les résultats obtenus par la question 10. A travers ces résultats nous constatons que 69.87% des apprenants paraissent réfractaires à la culture française (mode de vie des français).

Au Lycée d'Erg-Ferradj 94.73% des filles s'opposent à la façon avec laquelle les français vivent. Les garçons, 72.22% ont répondu qu'ils n'aiment pas le mode de vie des français.

Quant au Lycée d'Abadla, les filles éprouvent une réfraction à la culture française avec un taux de 68.19%. Contrairement aux garçons, 64.24% déclarent qu'ils aiment le mode de vie des français (culture française).

Les apprenants réfractaires au mode de vie des français ont justifié leurs réponses dans les phrases suivantes :

Les apprenants d'Erg-Ferradj

Les filles :

- (01) . (Parce que c'est un mode de vie en contradiction avec la religion islamique.)
- (02) . (Leurs traditions sont en contradiction avec l'Islam.)
- (06) . (Parce qu'ils sont en contradiction avec l'Islam.)
- (07) . (Parce qu'ils nous ont sous-estimés et contredisent l'Islam.)
- (08) . (Il est en contradiction avec l'Islam.)
- (09) . (Parce qu'ils sont en contradiction avec la religion islamique.)
- (10) . (Ils sont en contradiction avec l'Islam. Parce c'est une société déshonorable.)
- (11) . (Parce que c'est une société déshonorable et loin des valeurs de l'Islam.)
- (12) . (Ils ne sont pas musulmans.)
- (14) . (En contradiction avec l'Islam.)
- (17) . (Parce que ce sont traits qui ne reflètent pas la religion islamique.)
- (19) . (Leur manque d'éducation et le manque du respect.)
- (20) . (Nous respectons notre religion.)
- (21) . (Par respect à la religion islamique arabe.)
- (30) . (Leur style vestimentaire ne me convient pas.)
- (31) . (Par ce que leur mode de vi ne nous convient pas.)
- (32) . (Par ce qu'il ne me plaît pas.)
- (35) . (Par ce qu'il ne me plaît pas.)

Les garçons :

- (04) . (Parce qu'ils sont en contradiction avec la religion islamique.)
- (05) . (Parce que nous ne sommes pas comme eux « les Français ».)
- (13) . (Ils ne sont pas musulmans et leur style vestimentaire ne me plaît pas.)
- (15) . (Parce qu'il contrarie la religion Islamique.)
- (16) . (En contradiction avec l'Islam.)
- (18) . (Parce que nous respectons notre religion qui ne nous permet pas cela « *le mode de vie des Français* »).
- (22) . (Parce que nous sommes encore en conflit et nous les voulons plus en Algérie.)
- (23) . (Parce que quelques Français sont chrétiens.)
- (24) . (Parce qu'ils ne sont non-musulmans.)
- (25) . (Parce qu'ils ne sont pas musulmans.)
- (28) . (Il ne fait pas partie des traditions islamiques.)

- (29) . (Ils ne sont pas musulmans)
- (37) . (Parce que je ne les aime pas.)

Les apprenants d'Abadla

Les filles :

- (02) . (Puisque je suis Algérien, je ne veux pas vivre comme les Français. C'est difficile de cohabiter avec eux.)
- (08) . (Une vie médiocre. C'est pêcher.)
- (11) . (Parce que leur vie lui manque l'Islam.)
- (16) . (Parce qu'il ne me plaît pas.)
- (17) « *Parce que le mode de vie des Français est sauvage.* »
- (18) . (Je ne sais pas. Peut être à cause du style vestimentaire ou les boissons alcoolisées.)
- (19) . (Parce que leurs caractères contrarient ceux des musulmans.)
- (20) . (Ils ne sont pas respectueux.)
- (22) . (Parce qu'ils n'ont pas d'éducation religieuse.)
- (21) . (Ils sont mauvais et ne sont pas respectueux.)
- (23) « *Je n'aime pas le mode de vie des Français parce qu'il n'y a pas l'islam.* »
- (30) . (Ils parlent trop en langue française.)
- (31) . (Parce qu'ils sont trop ouverts. Puisque nous sommes musulmans, nous n'aimons pas leur mode de vie.)
- (33) Elle n'a pas mentionné ses raisons.
- (34) . (Je ne les comprends pas.)

Les garçons :

- (06) . (Parce qu'ils font ce que Dieu a interdit « des pêchers ».)
- (10) . (Ils ne m'intéressent pas.)
- (12) . (Pour une raison d'éducation.)
- (13) « *pas musulment* » (Parce qu'ils ne sont pas musulmans.)
- (35) Il n'a pas mentionné ses raisons.

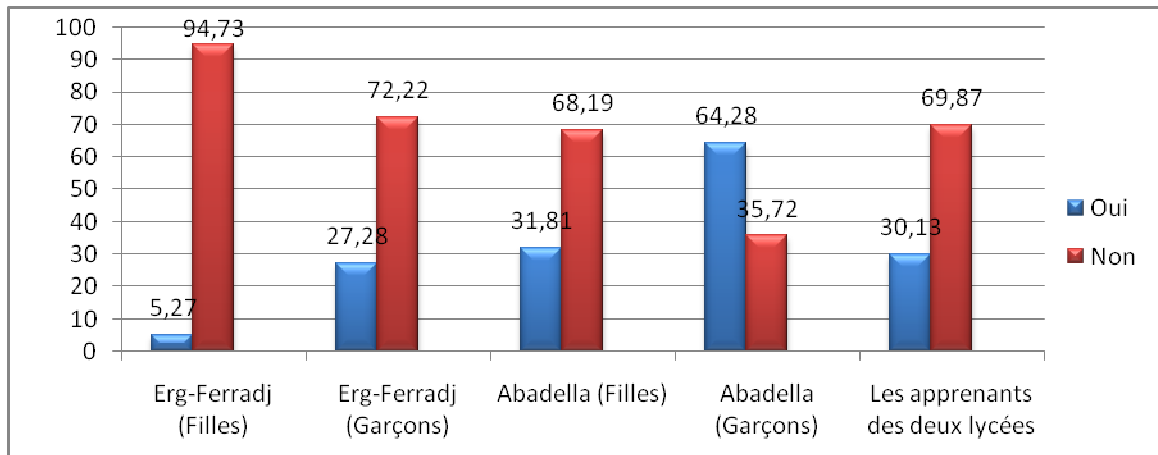


Figure 9

Commentaire

Les apprenants interrogés, dans la grande majorité, rejettent le mode de vie des français. Cependant, un mode de vie est étroitement lié aux faits culturels. En effet, les apprenants n’aiment pas ce mode de vie, car il contredit quelques éléments culturels connus dans la société où ils vivent, notamment, ceux qui sont liés à la religion islamique.

Il est clair, d’après les phrases que nous avons rapportées, que la majorité des apprenants ont justifié leur choix par la religion. Cela nous permet de dire que leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère ne sont pas développées durant leur parcours scolaire.

A notre avis, ces représentations négatives de la culture étrangère, qui n’adhère pas aux traditions et à la religion des apprenants, est la conséquence d’une politique linguistique qui, en valorisant la religion et l’identité nationale, a considérablement touché le secteur éducatif. En effet, les programmes scolaires et les enseignants se focalisent uniquement sur l’acquisition des compétences linguistiques, en négligeant les faits culturels véhiculés par la langue française. Or, G. ZARATE estime que « *potentiellement toute description d’une culture étrangère ouvre sur d’autres systèmes de valeurs, d’autres façons de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille, etc.,* »⁶.

1.2.7. Les représentations vis-à-vis de l’apprentissage du français

La question porte le numéro 11 dans le questionnaire. Elle nous permet de savoir quelle(s) perception(s) les apprenants de Béchar ont de l’apprentissage de langue française. La question que nous leur avons posée est la suivante :

⁶ZARATE. G, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 16

Pour vous, l'apprentissage de la langue française est :

facile

moyen

difficile

très difficile

Présentation des résultats

La Figure 10 représente les résultats obtenus par la question 11. Nous avons remarqué que la difficulté de l'apprentissage de la langue française, d'après les résultats, est moyenne chez 50.69% de la totalité des apprenants interrogés. L'apprentissage du français est difficile chez 27.40% et très difficile chez 13.69%. Quant à la facilité de son apprentissage, 08.22% des apprenants seulement déclarent qu'elle est facile à apprendre.

Au Lycée de Erg-Ferradj, 52.63% des filles déclarent que l'apprentissage du français est moyen, 31.58% ont déclaré qu'il est difficile, 10.52 affirment qu'il est très difficile. Par contre, 05.27% des filles ont répondu qu'il est facile.

Les garçons du même Lycée (Erg-Ferradj) ont affirmé que l'apprentissage du français est moyen avec un taux de 38.89%, pour ceux à qui son apprentissage est difficile représentent 33.33% et ceux qui ont affirmé qu'il est très difficile constituent 22.22% de la totalité des garçons. Seulement 05.56% des garçons ont affirmé que l'apprentissage du français est facile.

Au Lycée d'Abadla, 59.10% des filles interrogées ont déclaré que l'apprentissage du français est moyen et pour 18.18% des filles, son apprentissage est difficile, 09.09%, quant à elles, affirment qu'il est difficile. En revanche, 13.63% des filles ont déclaré que le français est une langue facile à apprendre.

Chez les garçons du même Lycée (Abadla), nous remarquons que 50% ont déclaré que l'apprentissage du français est moyen, 28.58% ont dit qu'il est difficile et 14.28% disent qu'il est très difficile. Quant aux autres, 07.14% ont affirmé que le français est facile à apprendre.

Nous constatons que la répartition des réponses de l'ensemble des apprenants interrogés à propos de leurs perceptions de l'apprentissage du français prend l'ordre suivant : moyen, difficile, très difficile, facile.

Nous avons fait le même constat au Lycée de Erg-Ferradj et au Lycée d'Abadla. Toutefois, l'ordre est décalé chez les filles du Lycée d'Abadla, où nous constatons qu'il est réparti comme suit : moyen, difficile, facile, très difficile.

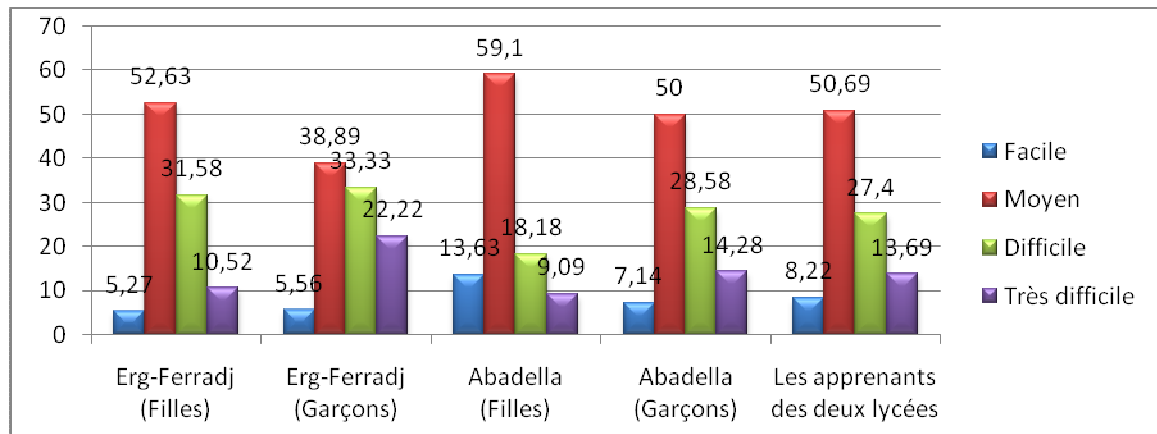


Figure 10

Commentaire

Admettons qu'il est normal qu'un apprenant ait des perceptions à l'égard de l'apprentissage de la langue française. Ces représentations que nous constatons chez les apprenants, qualifiant la langue française de difficile au très difficile, dépendent de nombreux facteurs. Le premier est relatif à l'environnement social, quant au deuxième est relatif aux activités d'apprentissage que proposent les manuels scolaires et celles proposées par les enseignants.

Dans leur milieu familial ainsi que leur milieu social, où l'utilisation du français est presque absente, les apprenants ne trouvent pas de tierces personnes qui leur viendront en aide, ni à la résolution des tâches, ni au réemploi de ce qu'ils ont appris en classe, car ces deux milieux ne leur procurent pas de situations authentiques pour réinvestir leurs apprentissages. Pour cela, leurs représentations vis-à-vis de l'apprentissage du français varient entre « moyen », « difficile » et « très difficile ».

Les manuels scolaires proposent des activités et des exercices qui paraissent aux apprenants complexes et difficiles, du coup, les apprenants qui ne parviennent que rarement à résoudre les tâches développent une représentation en qualifiant la langue de « difficile » ou de « très difficile ». Cela certainement influence sur leur apprentissage.

1.2.8. L'amour de la langue française

La question porte le numéro 12 dans le questionnaire. Elle nous permettra de savoir si les apprenants de Béchar aiment réellement la langue française. La question est la suivante :

Aimez-vous la langue française ?

Dites pourquoi ?.....

Présentation des résultats

Comme nous montre la Figure 11, nous remarquons, à travers les résultats obtenus, qu'un pourcentage d'apprenants interrogés (69.87%) près de 70%, que nous considérons important, ont affirmé qu'ils aiment la langue française. Par contre, les autres (30.13%) ont déclaré qu'ils ne l'aiment pas.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, 78.94% des filles ont répondu qu'elles aiment la langue française, contre 21.06% des filles déclarant qu'elles n'aiment pas cette langue. Quant aux garçons, 61.11% ont déclaré aimer le français, mais les autres (38.89%) détestent cette langue. Dans ce Lycée, nous constatons que le français est plus aimé par les filles.

Au Lycée d'Abadla, les filles qui aiment la langue française représentent 68.19% des filles interrogées, contre 31.81% qui affirment qu'elles la détestent. Les garçons, quant à eux, 71.42% aiment le français et les autres (28.58%) déclarent qu'ils ne l'aiment pas. Il s'avère que les garçons aiment plus le français que les filles.

Les raisons pour lesquelles les apprenants aiment ou détestent la langue française sont exprimées dans les expressions suivantes :

Les apprenants d'Erg-Ferradj

Les filles ayant répondu par « oui » :

- (01) . (Parce que, pour moi, elle est facile.)
- (02) . (Parce que, pour moi, elle est facile à comprendre.)
- (06) . (Moi, j'aime le français car elle nous permet l'ouverture.)
- (07) . (J'aime le française car c'est une langue ayant une réputation.)
- (08) . (Parce que les relations sociales sont en français.)
- (09) . (Parce qu'elle est importante dans notre société.)

- (10) . (Parce qu'ils sont nombreux ceux qui la parlent et elle attire les touristes.)
- (11) . (Parce que c'est la langue de l'ennemi. Elle m'aide à faire face à ses insultes.)
- (12) . (Parce qu'elle m'aide à créer des relations avec autrui.)
- (14) . (Parce que je l'aime et je voudrais parler plusieurs langues.)
- (17) . (Parce qu'elle est parmi les langues avec lesquelles tout est géré.)
- (19) . (L'amour de son apprentissage, car les relations et les études sont en français.)
- (20) . (Parce que tout est en français.)
- (21) . (Parce que beaucoup de gens utilisent cette langue.)
- (35) . (Parce que je la ressens comme la langue de la société.)

Les filles ayant répondu par « non » :

- (30) . (Parce que je ne la comprends pas et c'est une langue difficile à prononcer.)
- (31) . (Parce que je ne la comprends pas et je la trouve difficile à apprendre.)
- (32) . (Parce que je ne la comprends pas.)
- (33) . (Parce que je ne sais pas lire en français.)

Les garçons ayant répondu par « oui » :

- (03) . (Parce que j'aime parler en cette langue.)
- (04) « *C'est l'ange facile* » (c'est une langue facile.)
- (05) . (Parce que c'est une matière plaisante et ma prononciation est parfois facile.)
- (13) . (Parce qu'elle m'aide à comprendre les gens qui parlent en français.)
- (15) . (Parce que je voudrais parler plusieurs langues.)
- (16) . (Parce que les relations sont en langue française.)
- (18) . (Nous aimons la langue française, car c'est une langue compréhensible.)
- (26) . (Parce que, tout simplement, je l'aime.)
- (28) . (Parce que j'aime connaître des mots en français.)
- (34) . (Je voudrais qu'elle soit la deuxième langue.)
- (36) . (J'aime parler en cette langue.)

Les garçons ayant répondu par « non » :

- (23) . (Parce que je ne l'aime pas.)
- (22) . (Nous ne la comprenons pas et nous ne voudrions pas l'apprendre.)
- (24) . (Difficultés de compréhension et de lecture.)
- (25) . (Parce que je ne la comprends pas et je ne sais pas l'écrire.)
- (27) . (Parce que je ne la comprends pas.)
- (29) . (Parce que c'est une langue difficile.)
- (37) . (Parce que je ne la comprends pas.)

Les apprenants d'Abadla

Les filles ayant répondu par « oui » :

- (07) . (Je trouve l'aisance et le plaisir.)
- (08) «*facile* »
- (16) . (Parce que j'aime l'enseignant de langue française.)
- (17) « *Parce que cette langue est très facile et utilisable dans la vie.* »
- (20) . (Elle me plaît beaucoup, car elle facile à comprendre.)
- (21) . (Parce que c'est une langue particulière et, pour moi, très facile.)
- (22) « *Parce que c'est une belle langue.* »
- (23) « *J'aime la langue française, car elle est facile à comprendre.* »
- (28) . (Je l'aime car ses mots me plaisent.)
- (29) . (Parce que son programme est admirable et l'enseignant est particulier.)
- (30) . (C'est vrai que je l'étudie mal et je ne la comprends pas mais je l'aime.)
- (31) . (Parce que c'est une langue amusante.)
- (32) . (Parce que c'est une langue facile à comprendre.)
- (33) . (parce que la société, dans laquelle nous vivons, m'impose l'apprentissage de cette langue. Pour cela, je l'aime.)
- (34) . (Parce que je voudrais l'enseigner.)

Les filles ayant répondu par « non » :

- (01) . (Parce que je ne connais pas la langue française.)
- (02). (Difficile à comprendre et à lire.)
- (09) . (Parce que je ne connais pas et je ne comprends pas la langue française.)
- (11) . (Parce que je ne la comprends pas comme je le veux.)
- (18) . (Je ne la comprends pas et les comportements des enseignants ne me plaisent pas.)
- (19) . (Parce que je ne la comprends pas et je n'aime pas ses enseignants.)
- (26) « *Très difficile* »

Les garçons ayant répondu par « oui » :

- (03) . (Parce que la moitié des Algériens parlent cette langue.)
- (04) . (Je l'aime, car c'est une langue internationale.)
- (10) . (Je l'aime.)
- (12) . (Parce que c'est une langue internationale. Je vous conseille de l'apprendre.)
- (13) . (Parce que c'est une langue facile et nécessaire pour la communication.)
- (14) . (J'aime la langue française mais je ne comprends pas, j'aime l'enseignant mais...)
- (15) . (Parce que c'est une langue nécessaire dans la vie.)
- (27) . (Parce que c'est une langue recommandée dans l'avenir et les modalités de travail ne seront qu'avec elle.)
- (35) . (L'enseignant me plaît.)
- (36) Il n'a pas mentionné ses raisons.

Les garçons ayant répondu par « non » :

- (05) . (Parce que je ne la comprends pas et elle est très difficile.)
- (06) . (Elle m'ennuie.)
- (24) . (Je la déteste parce qu'elle est difficile et je ne l'aime pas.)
- (25) . (Parce qu'elle ne me convient pas.)

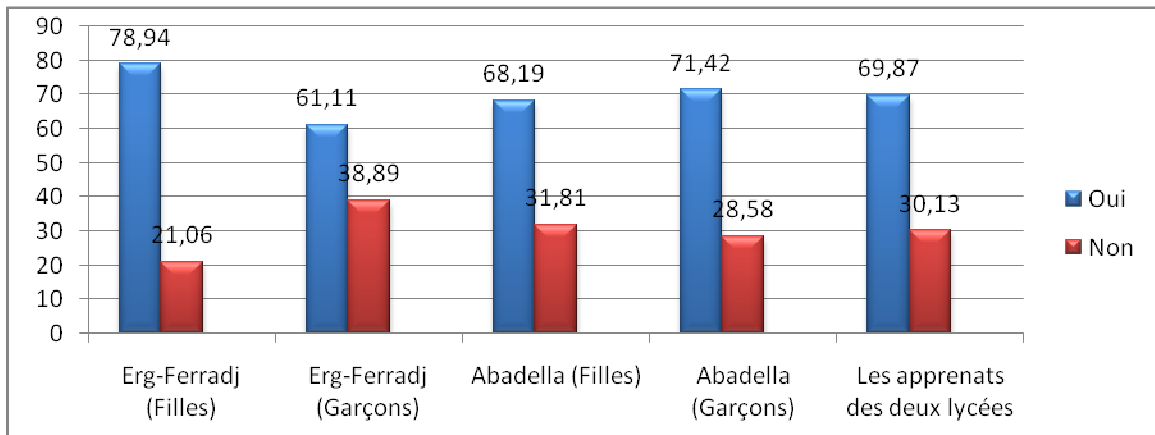


Figure 11

Commentaire

A travers ces résultats, nous constatons qu’une grande moitié des apprenants aiment la langue française. D’après leur propos, cet amour est dû à plusieurs raisons. Ils se représentent le français comme étant une langue importante au sein de la société vu le nombre de francophones en Algérie, d’où son importance sur le plan relationnel.

Dans quelques réponses, ce sont les enseignants qui ont créé l’amour du français chez des apprenants, n’ayant pas l’habitude d’utiliser et d’entendre cette langue dans leur contexte familial et social. Même si les représentations positives vis-à-vis de des enseignants de français ne sont pas si nombreuses, nous pensons que la touche pédagogique qu’a un enseignant en classe, en attirant davantage les apprenants à aimer cette langue, par des activités motivantes et attirantes, finira par amener les apprenants vers un degré d’autonomie d’apprentissage.

A partir des réponses de ces apprenants, éprouvant un amour à la langue française, qui peut être un atout didactique, nous ressentons qu’ils expriment un appel de détresse, afin qu’ils soient pris en charge par de bons enseignants linguistiquement et didactiquement qualifiés et qui puissent les amener à surmonter leurs difficultés d’apprentissage.

Quant aux représentations négatives des autres apprenants, qui n’éprouvent aucun amour à la langue française, elles varient entre « *langue difficile* », « *langue difficile à comprendre et à lire* », etc. devaient être prises en charge pendant les cycles d’enseignement précédents (Primaire et Moyen).

La formation ou le recyclage des enseignants de la wilaya de Béchar et du sud algérien, surtout ceux des deux cycles mentionnés précédemment, devrait être parmi les priorités du Ministère de l'Education Nationale, surtout quand il s'agit de l'intégration des TICE en classe, car tant l'apprenant est en bas âge, tant le travail sur ses représentations linguistiques devient avantageux. Les TICE « *sont stimulantes et changent à la fois la motivation et la relation enseigné/enseignant et interviennent en tant qu'objets de production et d'information mais aussi en tant que catalyseurs de pratiques et d'usages nouveaux qui perturbent les modes préexistants des conditions d'apprentissage.* »⁷.

1.3. Les rapports d'usage

Dans cette partie de notre questionnaire, nous voudrions, dégager les représentations des apprenants à l'égard de leur propre emploi de la langue française et voir comment ils jugent un locuteur francophone. Pour cela, nous leur avons posé les questions (13, 14, 15 et 16). Les résultats de ces questions sont représentés respectivement dans les Figures (12, 13, 14 et 15).

1.3.1. Le(s) contexte(s) d'usage du français

La question porte le numéro 13 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir par le biais de cette question les/le contexte(s) dans le(s)quel(s) les apprenants utilisent ou essayent de parler la langue française. La question est posée comme suit :

Avec qui parlez-vous la langue française ?

Avec l'enseignant

Avec les ami(e)s

Avec personne

Présentation des résultats

Dans cette question, l'apprenant pourrait choisir deux réponses à la fois, selon son contexte d'utilisation du français. Nous avons des apprenants qui ont déclaré qu'ils utilisent le français avec l'enseignant et avec les ami(e)s. nous avons décidé de rajouté à l'histogramme (Figure 12) une colonne portant les résultats d'apprenants ayant choisi les deux cas (avec l'enseignant et avec les ami(e)s).

⁷ AIT DAHMANE. K, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Synergies-Algérie N° 12, 2011, p. 230

D'après les résultats, nous constatons que l'emploi de la langue française chez les apprenants des deux lycées est très limité. En effet, 42.47% des apprenants interrogés n'utilisent le français que dans un contexte scolaire et 15.06% l'utilisent entre ami(e)s. Cependant, 15.07% l'utilisent dans les deux cas. Quant aux autres apprenants (27.40%) n'utilisent le français en aucun cas.

La différence entre les deux lycées est légèrement différente. A Erg-Ferradj, chez les filles, l'utilisation du français avec l'enseignant uniquement est très élevée (68.42%) contrairement aux filles d'Abadla où 13.63% des filles seulement l'utilisent dans la même situation. Par contre ces dernières ont rattrapé ce pourcentage dans l'utilisation du français avec l'enseignant et les ami(e)s en même temps avec un pourcentage de 40.91% contre 05.25% des filles d'Erg-Ferradj dans la même situation. 10.52% des filles d'Erg-Ferradj déclarent qu'elles n'utilisent la langue française avec personne, par contre le pourcentage est très élevé chez les filles d'Abadla (45.46%).

Quant au sexe masculin, la différence entre l'utilisation du français entre les ami(e)s n'est pas considérable : 27.78% chez les garçons d'Erg-Ferradj et 21.42% chez les garçons d'Abadla. Chez ces derniers nous remarquons que 14.30% ont déclaré qu'ils n'utilisent le français avec personne, par contre ceux d'Erg-Ferradj, 33.33% ont fait la même déclaration. L'utilisation du français avec l'enseignant atteint 57.14% chez les garçons d'Abadla, quant à ceux d'Erg Ferradj elle atteint les 38.89%. Nous ne constatons pas un grand écart dans l'utilisation du français entre les ami(e)s : les garçons d'Abadla 21.42% et ceux d'Erg-Ferradj 27.78%.

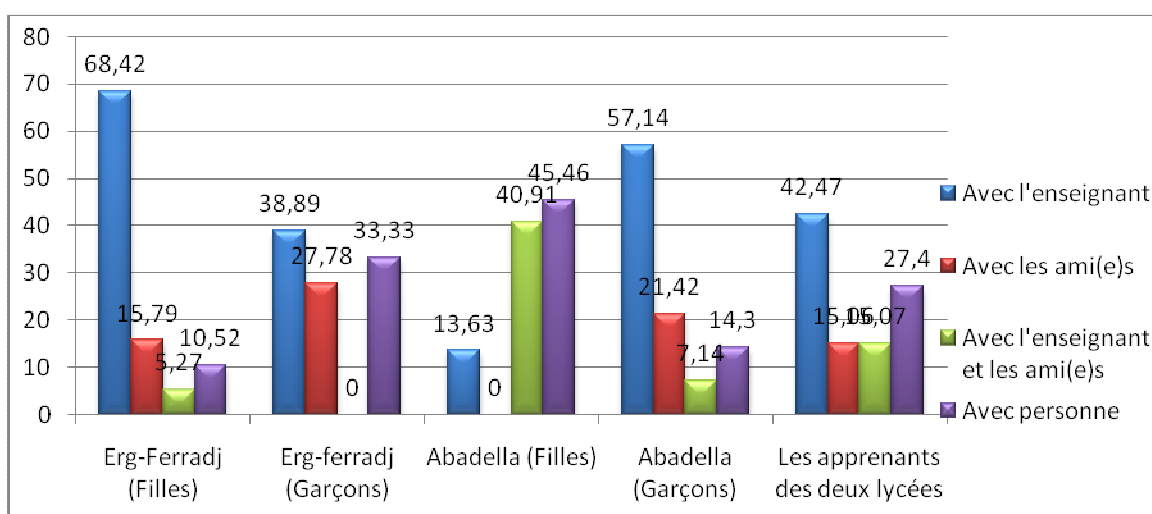


Figure 12

Commentaire

Comme nous l'avons constaté, la majorité des apprenants ont déclaré qu'ils utilisent la langue française, dans la majorité des cas, en contexte scolaire, c'est-à-dire avec leurs enseignants. Cela s'explique par un manque de situations concrètes pour que l'apprenant se permette de réutiliser ses acquis. Cependant, quelques heures (03 pour les apprenants de TC Sciences et 04 pour les apprenants de TC Lettres) et quelques minutes par heure pour chaque apprenant ne suffisent pas pour qu'il acquière des compétences orales et/ou écrites.

En dépit des difficultés d'apprentissage que rencontrent ces apprenants, ils ne veulent pas se lâcher. En revanche, ils essayent de trouver des situations en classe en participant et en parlant avec leurs enseignants, dans l'espoir d'améliorer leurs compétences.

En outre, la réforme éducative que nous jugeons de manquante, car elle ne met pas les compétences orales au même titre que celles de l'écrit, devrait être revue. Mettre ces deux types de compétences (écrite et orales) dans le même statut et la prolongation du volume horaire de l'enseignement/apprentissage du français permettront aux enseignants d'offrir davantage des situations authentiques aux apprenants afin que ces derniers trouvent des contextes aussi favorables à l'entraînement linguistiques tant à l'oral qu'à l'écrit.

1.3.2. Aisés ou gênés en parlant la langue française ?

La question porte le numéro 14 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir comment les apprenants de Béchar se sentent quand ils parlent en français. La question est la suivante :

Comment vous sentez-vous en parlant en langue française ?

A l'aise

Gêné

Présentation des résultats

Nous remarquons dans les résultats représentés dans la Figure 13 que 87.67% de l'ensemble des apprenants interrogés parlent le français avec aisance, sans qu'ils n'aient un complexe, malgré leur difficulté. Par contre, 12.32% ont affirmé qu'ils se sentent gênés.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, la majorité des filles ont déclaré qu'elles se sentent à l'aise en parlant le français avec un pourcentage de 89.48% et 10.52% des filles parlent cette langue étant gênées. Les garçons du même établissement qui ont déclaré qu'ils parlent le

français avec aisance sont majoritaire, ils représentent 77.78%, quant aux autres, (22.22%) ils ont déclaré qu'ils se sentent gênés. Cependant, il y a une différence légère entre les deux sexes. Le taux des filles qui se sentent à l'aise est légèrement élevé par rapport aux garçons.

Au Lycée d'Abadla, les filles parlant la langue française avec aisance représentent 90.91% contre 09.09% des filles qui se sentent gênées en parlant la même langue. Pour les garçons qui la parlent avec aisance sont aussi majoritaires avec un taux de 92.86% contre 07.14% qui parlent le français étant gênés. Cependant, la différence entre les deux sexes est également négligeable, il y a un écart de 01.95%.

La différence entre les deux lycées n'est pas vraiment flagrante chez les filles. Par contre, chez les garçons nous constatons que 22.22% des garçons au Lycée de Erg-Ferradj parlent le français étant gênés et ceux d'Abadla 07.14% ont fait la même déclaration.

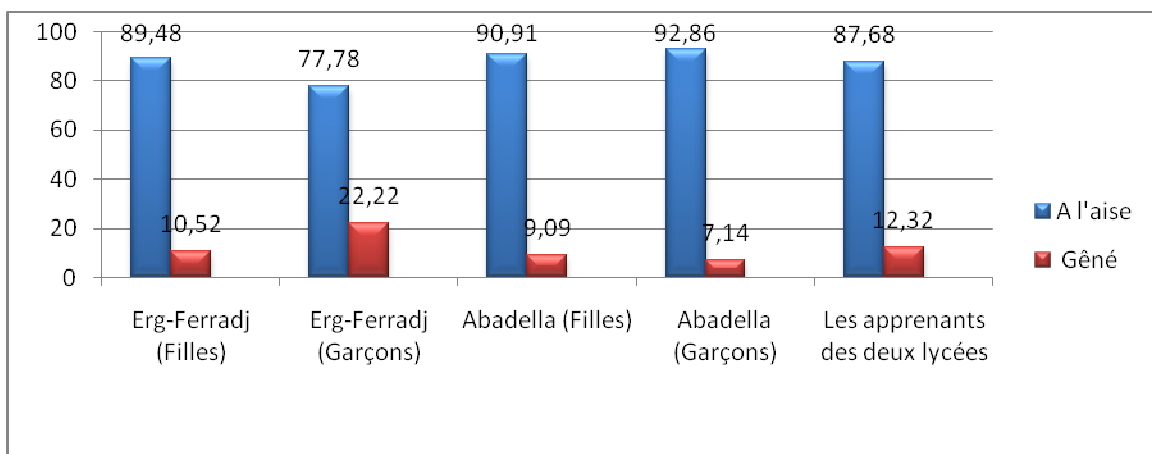


Figure 13

Commentaire

Comme nous l'avons constaté, la grande majorité des apprenants parlent le français, certes avec difficultés, mais sans qu'ils n'aient un sentiment de honte. Cela s'explique par un désir de s'impliquer dans les apprentissages, du fait que la question précédente nous a démontré que la grande majorité n'utilise le français qu'en classe.

Donc, un apprenant en difficulté d'apprentissage ayant le courage de prendre la parole, sans qu'il ne soit gêné, représente un atout didactique.

Cela pourrait être un avantage à l'enseignement/apprentissage du français au sud algérien. En effet, les pratiques enseignantes doivent en tirer profit, en renforçant des activités orales et écrites plus adaptées aux besoins des apprenants de cette région.

Cette question nous a pareillement mis l'accent sur des apprenants qui sont en insécurité linguistique, due au milieu dans lequel ils vivent. Cependant, même s'ils ne sont pas majoritaires, la focalisation sur cette frange d'apprenants est nécessaire, par des supports et des moyens didactiques plus pertinents.

1.3.3. Les recherches sur Internet en langue française

La question porte le numéro 15 dans le questionnaire. Nous voudrions connaître la fréquence de l'utilisation de l'Internet chez les lycéens de Béchar. La question est la suivante :

Faites-vous des recherches en langue française sur Internet ?

Souvent

Parfois

Jamais

Présentation des résultats

La Figure 14 nous montre que les apprenants qui font souvent des recherches en langue française sur Internet ne représentent que 12.32%. Mais 46.58% déclarent le faire parfois, contre 41.10% qui ne font jamais des recherches sur Internet en langue française.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, 78.94% des filles ne font jamais leurs recherches en langue française, 15.79% le font parfois et 05.27% le font souvent. Quant aux garçons, presque la moitié (55.56%) déclare qu'elle n'utilise jamais la langue française en faisant des recherches sur le net. Les autres garçons, 33.33% l'utilisent parfois et seulement 11.11% l'utilisent souvent.

Au Lycée d'Abadla, 68.18% des filles ont déclaré qu'elles utilisent parfois la langue française en faisant des recherches sur Internet et 18.19% l'utilisent souvent. Mais les autres filles (13.63%) n'utilisent jamais la langue française dans leurs recherches sur Internet. Les garçons, quant à eux, 71.42% font parfois des recherches en cette langue, 14.29% l'utilisent souvent et 14.29% ne l'utilisent pas.

La différence entre les résultats des deux lycées est constatée chez les filles. Cependant, la majorité des filles d'Erg-Ferradj n'utilisent jamais le français pendant leurs recherches sur Internet, par contre, les filles d'Abadla l'utilisent souvent avec un pourcentage de 18.19% et d'autres l'utilisent parfois avec un pourcentage de 68.18%.

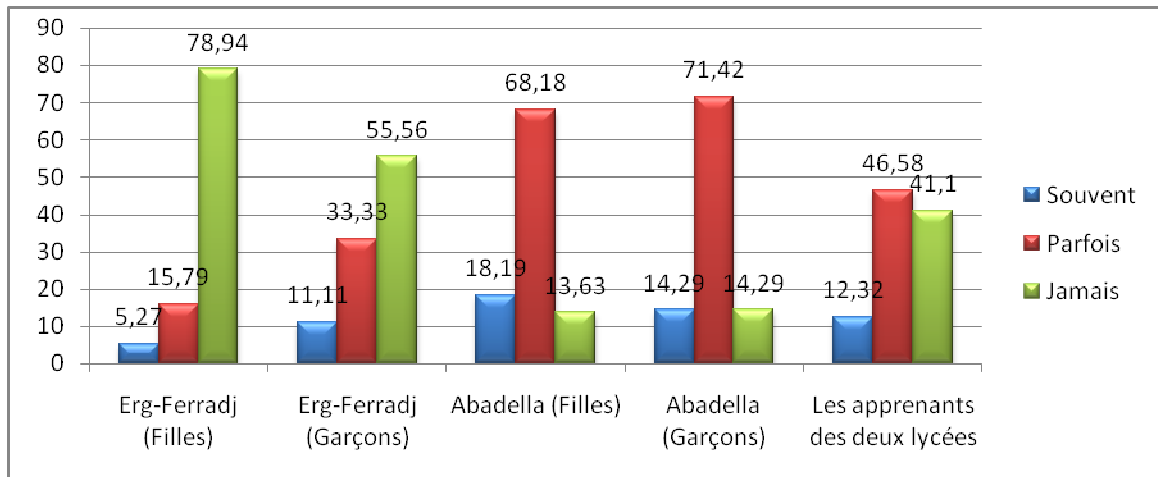


Figure 14

Commentaire

Si les apprenants qui n'utilisent jamais la langue française lors de leurs recherches sur Internet sont nombreux, cela est dû, selon notre conception, d'une part, à des facteurs scolaires et, d'autre part, à des facteurs sociaux.

Du moment que la langue arabe domine le secteur éducatif et toutes les matières sont enseignées en cette langue, les projets pédagogiques sont le plus souvent rédigés et, notamment, recommandés en langue arabe.

Le contexte social conservateur des villes et surtout des villages ruraux à Béchar empêchent catégoriquement les filles de profiter des services Internet qu'offrent les Cybers-Café. Ce n'est pas les recherches en langue française qui posent un problème, mais plutôt l'utilisation de l'Internet de façon générale. Pour cela nous avons constaté un taux trop élevé de filles qui n'utilisent jamais la langue française pendant leurs recherches. En outre, l'inscription dans les réseaux sociaux et communautés virtuelles « *jouent un rôle important, notamment dans les processus d'apprentissage.* »⁸.

Les établissements éducatifs doivent mettre à la disposition des apprenants des salles de connexion Internet. De cette façon, les enseignants de langue française auront l'occasion de travailler mutuellement avec leurs apprenants pour effectuer des recherches en langue française. Cela va aider les apprenants à prendre des habitudes de recherche linguistiquement françaises.

⁸ MOORE. D, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, 2006, p. 37

1.3.4. Les représentations vis-à-vis d'un locuteur francophone

La question porte le numéro 16 dans le questionnaire. Elle nous permettra de savoir quelles représentations ont les apprenants à l'égard d'un locuteur francophone. Elle est posée comme suit :

Que représente pour vous celui/celle qui ne parle qu'en langue française ?

Cultivé

Actif et vivant

Orgueilleux

Autre(s) aspect(s) :

Présentation des résultats

La majorité des apprenants dans les deux lycées ont répondu que celui qui ne parle qu'en français est « cultivé » avec un taux de 58.29% et « actif et vivant » avec un taux de 23.29%. Quant aux autres, ils l'ont considéré comme un type « orgueilleux ».

Au Lycée d'Erg-Ferradj, les filles qui s'accordent qu'un locuteur francophone est « cultivé » représentent 47.37% et celles qui voient qu'il est « actif et vivant » représentent 26.32%. Les autres filles (26.31%) le considèrent comme étant « orgueilleux ». Les garçons la majorité (66.67%) jugent que le locuteur francophone est « cultivé » et 11.11% le voient « actif et vivant ». Par contre les autres, (22.22%) le considèrent « orgueilleux ».

Au Lycée d'Abdella, l'ensemble des filles a répondu que le locuteur francophone est « cultivé » avec un taux de 68.29%, « actif et vivant » avec un taux de 28.58%. Quant aux autres filles (21.42%) estiment qu'il est « orgueilleux ». Les garçons ont pareillement fait les mêmes affirmations vis-à-vis du locuteur francophone : 50% ont répondu qu'il est « cultivé », 28.58% estiment qu'il est « actif et vivant » et 21.42% disent qu'il est « orgueilleux ».

A rappeler, aucun autre aspect n'est relevé dans l'espace consacré aux autres aspects, qualifiant le locuteur francophone.

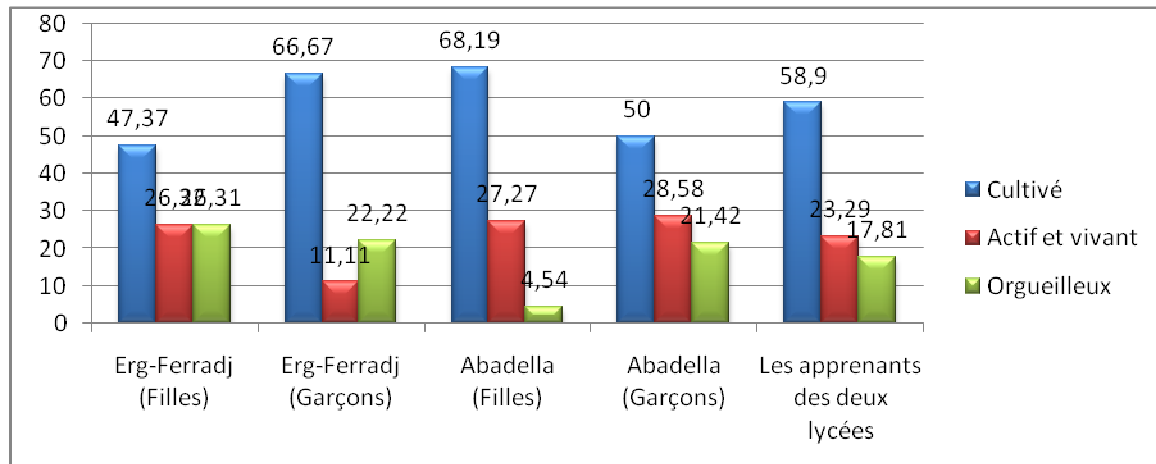


Figure 15

Commentaire

Les représentations des apprenants de Béchar vis-à-vis d'un locuteur francophone sont, dans leur ensemble, positives. Ces aspects, qui lui sont attribués comme étant un type « cultivé », « actif et vivant », s'expliquent par une volonté d'imitation linguistique. Les apprenants ne rencontrent des francophones que via la télévision (parfois comme nous l'avons vu précédemment) ou des aspects qu'ils remarquent chez leurs enseignants de langue française.

Puisqu'enseigner ne veut pas dire seulement transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi transmettre des comportements. Pour cela, les enseignants doivent garder ces images chez leurs apprenants, car, dans la plupart des cas, ce sont eux qui servent de modèle d'un francophone « cultivé », « actif et vivant ».

1.4. Les motivations de l'apprentissage du français

1.4.1. Les motivations intégratives

Nous voudrions, dans cette partie du questionnaire, dégager les motivations de l'apprentissage de la langue française chez les lycéens de Béchar. Comme nous l'avons cité dans la première partie de notre recherche, les motivations intégratives sont relatives à la motivation intrinsèque chez l'apprenant. Celui-ci apprend le français dans l'objectif d'être intégré dans une communauté francophone, s'installer chez les francophones, s'ouvrir sur la culture francophone. Nous leur avons posé des questions fermées, numérotées, dans le questionnaire (17, 18, 19 et 20). Leurs résultats sont présentés respectivement dans les Tableaux (06, 07, 08 et 09)

1.4.1.1. Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra une aisance avec des gens qui parlent cette langue ?

Cette question porte le numéro 17 dans le questionnaire. Nous l'avons posée pour savoir si les apprenants apprennent le français pour une question d'aisance en parlant avec des gens qui maîtrisent cette langue. Les résultats sont représentés dans le Tableau 06.

Présentation des résultats

Les résultats montrent que la plupart des apprenants ont répondu par « oui ». 70 apprenants dans les deux lycées apprennent le français pour qu'ils soient à l'aise devant des francophones. Ils représentent 95.90%.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, la totalité des filles et des garçons a répondu qu'elle veut apprendre le français pour partager aisément des discussions avec des locuteurs francophones.

Quant aux apprenants du Lycée d'Abadla, nous remarquons qu'une fille et deux garçons ont répondu par « non », en effet, c'est un résultat que nous pouvons négliger, vu que la majorité a répondu par « oui ».

La différence entre les résultats obtenus dans les deux établissements est négligeable. Une partie flagrante a répondu qu'elle veut apprendre le français pour être à l'aise devant les francophones.

Tableau 06

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	19	00
	Garçons (18)	18	00
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	21	01
	Garçons (14)	12	02
Total des apprenants		70	03
Pourcentage (%)		95.90	04.10

Commentaire

Cette question nous a permis de remarquer une volonté chez les apprenants pour apprendre la langue française. Si, dans les questions précédentes, les représentations des apprenants vis-à-vis du locuteur francophone sont majoritairement positives, les résultats de cette question servent aussi comme argument que les apprenants voudraient s'impliquer dans des discussions avec des gens parlant la langue française. En outre, les apprenants s'attendent d'une bonne maîtrise linguistique pour prendre part dans des discussions en langue française.

Ce désir renvoie aux aspects que les locuteurs francophones possèdent chez les apprenants. Puisque l'enseignant représente un type de locuteur francophone chez les apprenants, son rôle majeur est dans le partage de discussions en classe avec ceux-ci.

1.4.1.2. Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra de fréquenter des gens ayant une culture française ?

Cette question porte le numéro 18 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir par le biais de cette question, si les apprenants apprennent le français dans le but de fréquenter des français ou des gens se comportant culturellement et linguistiquement comme des français. Les résultats sont présentés dans le Tableau 07.

Présentation des résultats

Nous remarquons, à travers ces résultats, que 80.82% des apprenants interrogés apprennent le français pour rencontrer et fréquenter des gens ayant une culture française. Quant 19.18% des apprenants ont répondu par « non ».

La différence entre les deux lycées est remarquable chez les garçons. En effet, au Lycée d'Abadla parmi 14 garçons, 07 parmi eux ont répondu par « non », quant au lycée d'Erg-Ferradj, parmi 18 garçons, seulement 03 apprenants ont répondu par « non ».

Tableau 07

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	18	01
	Garçons (18)	15	03
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	19	03
	Garçons (14)	07	07
Total des apprenants		59	14
Pourcentage (%)		80.82	19.18

Commentaire

Malgré le rejet du mode de vie des français par les apprenants, constaté dans la question portant le numéro 10 dans le questionnaire, les gens ayant une culture française, c'est-à-dire l'étranger, ne pose pas de problème.

Parmi les raisons qui motivent les apprenants de Béchar à apprendre le français est le désir de rencontrer et de découvrir l'autre (l'Etranger), en dépit de sa culture qui contrarie leurs principes religieux et sociaux.

Si la possibilité de rencontrer et de fréquenter des gens de culture française est encore loin pour ces apprenants, les enseignants sont invités à proposer des activités, surtout orales, en utilisant les TIC. Car, comme le suggère K. AIT DAHMANE, « *les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences...* »⁹. Les TIC permettront aux apprenants de découvrir davantage les caractéristiques culturelles universelles des français, cela va favoriser la construction d'une compétence culturelle qui leur permette, non seulement d'accepter l'Autre mais d'accepter aussi sa culture.

⁹ AIT DAHMANE. K, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Synergies-Algérie N° 12, 2011, p. 229

1.4.1.3. Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra de s'ouvrir sur l'art et la littérature francophone ?

Cette question porte le numéro 19 dans le questionnaire. Nous voudrions savoir si s'ouvrir sur l'art et la littérature francophone est parmi les raisons pour lesquelles les apprenants apprennent le français. Les résultats de cette question sont présentés dans le Tableau 08.

Présentation des résultats

Comme nous le remarquons dans le Tableau 08, la majorité des apprenants (69.87%) ont répondu par « oui ». Quant aux autres 30.13% ont répondu par « non ». Les résultats nous montrent une différence remarquable notamment chez les garçons des deux lycées. A Erg-Ferradj, 02 apprenants parmi 19 ont répondu par « non », mais les garçons d'Abadla, 11 garçons parmi 14 ont également répondu par « non ».

Tableau 08

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	17	02
	Garçons (18)	13	05
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	18	04
	Garçons (14)	03	11
Total des apprenants		51	22
Pourcentage (%)		69.87	30.13

Commentaire

Les apprenants ne s'intéressent ni à l'art ni à la littérature francophone. Nous pensons que ce désintérêt est dû, d'une part, à un manque d'estime, c'est-à-dire, les apprenants se voient face à une incompetence linguistique qui ne leur permet pas encore de s'intéresser à la littérature et l'art français ; d'autre part, la littérature et l'art français véhiculent automatiquement la culture française qui est le plus souvent rejetée par les apprenants.

A notre avis, les motivations de l'apprentissage de la langue française, liées à la question d'ouverture sur l'art et la littérature francophone, peuvent être développées en classe. Les enseignants et notamment les programmes scolaires doivent intégrer des objectifs visant l'acquisition d'une compétence culturelle, dans le but de créer chez l'apprenant le désir de s'ouvrir davantage sur l'art et la littérature francophone.

1.4.1.4. Apprenez-vous la langue française car vous souhaitez vous installer, un jour en France/un pays francophone ?

La question porte le numéro 20 dans notre questionnaire. Elle nous permettra de savoir si les apprenants ont des projets de vouloir s'installer en France (ou dans un pays francophone) et s'insérer dans une communauté francophone, d'où leur motivation à apprendre le français. Les résultats de cette question sont présentés dans le Tableau 09.

Présentation des résultats

Le Tableau 09 nous permet de constater que 54.80% des apprenants ont répondu par « non », et 45.20% ont répondu par « oui ». Nous constatons qu'il y a une différence entre les garçons des deux lycées. A Erg-Ferradj 09 garçons sur 18 ont répondu par « oui », mais à Abadla, 03 garçons seulement sur 14 ont répondu par « oui ».

A Erg-Ferradj, les filles qui ont répondu par « oui » sont majoritaires : 12 sur 19. A Abadla, celles qui ont répondu par « non » sont majoritaires : 13 sur 22.

Tableau 09

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	12	07
	Garçons (18)	09	09
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	09	13
	Garçons (14)	03	11
Total des apprenants		33	40
Pourcentage (%)		45.20	54.80

Commentaire

Si l'étranger ou le français est accepté par les apprenants, la France ou un autre pays, qui représente une culture francophone, est refusé. Nous constatons un nombre très élevé d'apprenants qui n'apprennent pas la langue française dans le but de s'installer ou de s'intégrer dans un pays francophone.

Cela, à notre avis, revient au refus d'une culture étrangère qui n'est pas conforme avec celle des apprenants. Ils auraient facilement accepté, s'il s'agissait d'un autre pays musulman.

Quant aux autres apprenants, qui représentent 45.20%, il serait question d'un désir d'avoir une vie meilleure. Car, au départ, la plupart des apprenants ont rejeté le mode de vie des français.

1.4.2. Les motivations instrumentales

Cette partie du questionnaire nous permettra de savoir si les apprenants de Béchar apprennent le français comme instrument afin d'affronter des obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans la vie professionnelle, étudiante ou autres. Pour cela, nous leur avons posé des questions fermées, numérotées dans le questionnaire de (21, 22, 23, 24 et 25). Leurs résultats sont présentés respectivement dans les Tableaux (10, 11, 12, 13 et 14).

1.4.2.1. Apprenez-vous la langue française car elle sera nécessaire pendant le cursus universitaire ?

Cette question prend le numéro 21 dans notre questionnaire. Elle nous permettra de savoir si c'est le désir de bien mener un cursus universitaire sans entraves qui poussent les apprenants de Béchar à apprendre la langue française.

Présentation des résultats

Le Tableau 10 nous montre que la plupart des apprenants interrogés (80.82%), dans les deux lycées, ont déclaré qu'ils apprennent le français pour des objectifs universitaires. Il n'y a que 19.18% des apprenants ayant déclaré qu'ils ne l'apprennent pas pour cet objectif.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, la majorité des filles ont répondu par « oui », c'est-à-dire qu'elles apprennent le français pour surmonter des difficultés inattendues à l'université, il n'y a que 02 filles sur 19 qui ont répondu par « non ». Les mêmes déclarations chez les garçons : 16 ont répondu par « oui », 02 seulement ont répondu par « non ».

Au Lycée d'Abadla, la majorité des filles ont répondu par « oui » et sur 22 filles, 06 ont répondu par « non ». Pour les garçons, 14 ont répondu qu'ils apprennent le français pour mener un cursus universitaire sans difficultés, 02 seulement ont répondu par « non ».

Nous ne constatons pas donc une différence flagrante entre les résultats du Lycée d'Erg-Ferradj et celui d'Abadla.

Tableau 10

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	17	02
	Garçons (18)	16	02
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	16	06
	Garçons (14)	10	04
Total des apprenants		59	14
Pourcentage (%)		80.82	19.18

Commentaire

Vu la nécessité d'acquérir un diplôme universitaire qu'exige la période contemporaine, le souci majeur des apprenants est l'obtention du Baccalauréat et de mener un cursus universitaire sans difficultés.

Les apprenants interrogés sont conscients de l'importance d'acquérir des compétences linguistiques en langue française dont l'objectif est de surmonter tout aléa inattendu pendant leur parcours à l'université. Cela nous permet de dire que les apprenants de Béchar utilisent la langue comme moyen pour affronter les obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie estudiantine.

Pour cela nous remarquons que la grande majorité des apprenants ont répondu à notre question par « oui ». En effet, cette motivation doit être une opportunité offerte aux enseignants pour en tirer profit lors de leurs activités d'enseignement. Si la motivation de ces apprenants, dans ce cas, n'est pas prise convenablement en charge, nous la considérons comme une grande perte pour l'enseignement/apprentissage du français.

1.4.2.2. Apprenez-vous la langue française car vous en aurez besoin dans votre carrière professionnelle ?

Cette question prend le numéro 22 dans notre questionnaire. Par son biais, nous voudrions savoir si les apprenants du secondaire de Béchar apprennent le français pour des raisons liées aux soucis professionnels dans l'avenir.

Présentation des résultats

Comme nous le montrent les résultats du Tableau 10, la majorité des apprenants (91.79%) ont répondu par « oui », c'est-à-dire qu'ils apprennent le français pour mener aisément une carrière professionnelle. Une minorité qui représente 08.21% a répondu par « non ».

Au Lycée d'Erg-Ferradj, la totalité des filles a répondu par « oui » et 16 garçons sur 18 ont également répondu par « oui ». Quant aux apprenants de l'autre Lycée, 19 filles sur 22 ont répondu par « oui » et les garçons 13 parmi 14 ont également répondu par « oui ».

Il n'y a pas de différence à constater entre les résultats du Lycée d'Erg-Ferradj et le Lycée d'Abadla.

Tableau 11

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	19	00
	Garçons (18)	16	02
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	19	03
	Garçons (14)	13	01
Total des apprenants		67	06
Pourcentage (%)		91.79	08.21

Commentaire

Les apprenants sont très conscients de l'importance de la langue française pendant la carrière professionnelle, vu qu'ils s'en soucient dès maintenant. L'environnement de type agricole, dans lequel ils vivent, leur exige un nombre de compétences à acquérir afin d'occuper des postes administratifs importants.

Parmi ces compétences qu'exige généralement le travail administratif, la maîtrise de la langue française. Ce désir, en effet, encourage les apprenants à apprendre cette langue. Donc, dans ce cas, les apprenants instrumentalisent la langue pour des fins professionnelles à venir.

Ces déclarations servent aux enseignants comme appuis durant leurs pratiques enseignantes. Ils doivent les prendre en compte en se fixant des objectifs pédagogiques pour cet effet.

1.4.2.3. Apprenez-vous la langue française pour trouver plus tard un bon travail ?

Cette question porte le numéro 23 dans notre questionnaire. Elle sert à confirmer les déclarations des apprenants concernant les motivations de l'apprentissage de la langue française liées au domaine professionnel.

Présentation des résultats

Nous remarquons à travers le Tableau 12 que la grande majorité des apprenants (90.41%) apprend le français dans l'espoir de trouver un bon travail dans l'avenir. Il n'y a que 09.59% des apprenants qui ont répondu par « non », c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas le français afin de trouver un bon travail.

Au Lycée d'Erg-Ferradj, toutes les filles ont répondu à la question par « oui ». Les garçons ont également répondu par « oui », sauf 01 apprenant. Au Lycée d'Abadla, 18 filles parmi 22 ont répondu par « oui », quant aux autres filles, elles n'apprennent pas le français pour trouver un bon travail. Les garçons ont également répondu par « oui » sauf 02 apprenants. Il n'y donc a pas de grande différence à constater entre les résultats obtenus dans les deux lycées.

Tableau 12

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	19	00
	Garçons (18)	17	01
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	18	04
	Garçons (14)	12	02
Total des apprenants		66	07
Pourcentage (%)		90.41	09.59

Commentaire

Ces résultats nous confirment que les apprenants de Béchar se soucient énormément de leur avenir. Pour cela, ils œuvrent à apprendre le français, vu le rôle que joue cette langue dans les administrations algériennes.

Cela nous fait remarquer que la langue française est, pour eux, une clé qui leur permettra d'accéder à un monde professionnel meilleur.

Cette forte motivation, qu'éprouvent ces apprenants à l'égard de l'apprentissage de la langue française, devrait être prise en charge de la part des enseignants en classe. Sa prise en charge est surtout déterminée par des activités d'apprentissage simplifiées convenables à leur niveau et prenant en compte leurs difficultés d'apprentissage.

1.4.2.4. Apprenez-vous la langue française pour acquérir des connaissances multiples ?

La question prend le numéro 24 dans notre questionnaire. Elle est posée afin de savoir si les apprenants de Béchar apprennent la langue française pour qu'elle les aide à accéder au savoir et aux savoirs universels ou autres.

Présentation des résultats

Nous remarquons dans le Tableau 13 que la plupart des apprenants (86.30%) ont répondu par « oui », c'est-à-dire, qu'ils apprennent le français pour acquérir des connaissances variées. Quant aux autres apprenants (13.70%), ils ont répondu par « non ».

Au Lycée d'Erg-Ferradj, 18 filles parmi 19 ont répondu par « oui », quant aux garçons, 16 parmi 18 ont ainsi répondu par « oui ».

Au Lycée d'Abadla, 18 filles sur 22 ont répondu qu'elles apprennent le français pour acquérir des connaissances multiples. Les garçons, quant à eux, 11 parmi 14 garçons ont ainsi répondu à la question par « oui ».

Entre les deux lycées, nous ne constatons pas vraiment une différence flagrante dans les résultats obtenus.

Tableau 13

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	18	01
	Garçons (18)	16	02
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	18	04
	Garçons (14)	11	03
Total des apprenants		63	10
Pourcentage (%)		86.30	13.70

Commentaire

La langue française est une langue du savoir. Les apprenants de Béchar sont aussi conscients de son importance. En effet, c'est cette langue qui leur permettra d'accéder à la documentation universelle et à l'acquisition de nombreuses connaissances dans différents domaines.

Puisque les apprenants se soucient énormément de leur avenir professionnel et de leur parcours universitaire, constat fait dans les résultats des questions précédentes, ce pourcentage obtenu dans cette question (86.30%) nous paraît évident.

Le français, pour la majorité, est donc un instrument pour accéder aux savoirs universels.

1.4.2.5. Apprenez-vous la langue française pour une question de prestige ?

Cette question prend le numéro 25 dans notre questionnaire. Elle nous sert pour savoir si les apprenants de Béchar apprennent le français pour une question de prestige. Les résultats sont présentés dans le Tableau 14.

Présentation des résultats

Le Tableau 14 nous permet de remarquer que la majorité des apprenants interrogés n'apprennent pas le français pour une question de prestige. En effet, 83.57% des apprenants le confirment.

Au lycée d'Erg-Ferradj, 17 filles parmi 19 ont répondu par « non » et 13 garçons sur 18 ont également répondu par « non ».

Au Lycée d'Abadla, 19 filles parmi 22 ont aussi répondu par « non » et 12 garçons sur 14 ont fourni la même réponse.

La différence entre les résultats obtenus dans les deux lycées nous paraît négligeable.

Tableau 14

		Oui	Non
Les apprenants d'Erg-Ferradj	Filles (19)	02	17
	Garçons (18)	05	13
Les apprenants d'Abadla	Filles (22)	03	19
	Garçons (14)	02	12
Total des apprenants		12	61
Pourcentage (%)		16.43	83.57

Commentaire

La question de prestige ne nous semble pas la raison pour laquelle les apprenants de Béchar apprennent la langue française, vu le taux élevé des apprenants qui ont répondu par « non » à la question qui leur a été posée.

Cependant, le souci majeur des apprenants est celui qui est relatif à leur avenir étudiantin et professionnel. Ils ne s'intéressent donc pas à la langue française comme instrument qui leur procurerait du prestige.

Résultats et analyse de l'entretien semi-directif

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entretien semi-directif destiné aux enseignants de la langue française, dans différents établissements secondaire à travers la wilaya de Béchar, comprend 03 questions ouvertes : il s'agit des questions 01, 03 et 05 ; et 02 questions mi-ouvertes : il s'agit des questions 02 et 04.

Nous allons présenter les résultats de chaque question, suivis, ensuite, de l'interprétation et de l'analyse des réponses. Il faut rappeler que les réponses des enseignants sont rapportées tels qu'elles sont rédigées sur les copies de l'entretien.

1. Les raisons de l'hétérogénéité de l'intérêt à la langue française chez les apprenants

Nous avons posé la première question aux enseignants dans le but d'introduire le thème de l'entretien de façon implicite. Nous n'avons pas voulu poser la question en évoquant immédiatement le concept de *représentation*, mais nous avons opté pour une question plus générale afin de repérer les énoncés les plus relatifs à cette notion.

Nous avons essayé de récapituler les propos des enseignants interrogés, dans le Tableau 15, selon les causes qu'ils estiment influencer l'intérêt ou le désintérêt de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage du français.

Tableau 15

	Repr	Environnement	Maîtrise	Enseignants	Programmes	Branches
Enseignant 01		X		X	X	
Enseignant 02	X	X				
Enseignant 03						X
Enseignant 04	X					
Enseignant 05						X
Enseignant 06				X		
Enseignant 07	X	X				
Enseignant 08		X	X			
Enseignant 09	X	X		X	X	
Enseignant 10	X			X	X	

D'après les résultats, nous avons remarqué que les réponses évoquées par les enseignants, à propos de l'hétérogénéité de l'intérêt accordé à l'apprentissage du français par les apprenants, sont variées.

La question des représentations linguistiques des apprenants est abordée de manière implicite, seulement de la part de 05 enseignants :

Enseignant 02 : « ... Certains trouvent que c'est la langue de la France (ennemie). ».

Enseignant 04 : «... ceux qui ne sont pas intéressés estiment que c'est une langue très féminine... »

Enseignant 07 : « un complexe d'insécurité vis-à-vis de la langue française (prononciation...) ».

Enseignant 09 : «lorsqu'ils n'ont pas le bagage nécessaire ils préfèrent s'échapper en méprisant cette langue... ».

Enseignant 10 : « Ils ne l'aiment pas parce qu'ils ne la comprennent pas. ».

Cependant, la moitié des enseignants n'ont pas pensé aux représentations que se font les apprenants à l'égard du français comme facteur pouvant influencer négativement à l'apprentissage de cette langue.

Il est nécessaire que la notion de représentation linguistique ait une place primordiale dans les acquis didactiques des enseignants. Cependant, ceux qui ont le plus d'expérience ne l'ont pas évoquée comme l'une des raisons piétinant les apprentissages. Ils se sont limités à évoquer des raisons liées à l'environnement des apprenants, aux enseignants et aux programmes d'enseignement dans les cycles primaire et moyen, qui ont failli à l'installation d'une base linguistique chez les apprenants, et à l'importance du français comme matière essentielle chez les apprenants de branches littéraires.

Cela nous amène à penser que le Ministère de la tutelle devrait soumettre les anciens enseignants à une formation de recyclage, qui actualiserait leurs acquis didactiques, surtout après l'adaptation d'une nouvelle approche didactique (Approche par les compétences) en contradiction avec les procédés les plus traditionnels d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2. La formation universitaire et/ou professionnelle des enseignants

Même si un enseignant maîtrise parfaitement la langue qu'il enseigne, la formation universitaire et la formation professionnelle lui procurent des bases didactiques sur lesquels il fondera ses pratiques de classe dans le but de développer des stratégies d'enseignement fructueuses.

Essayons de voir les résultats obtenus, présentés dans le Tableau 16, pour nous rendre compte si la notion de représentation linguistique a été incluse dans la formation des enseignants de français.

Tableau 16

	Formation universitaire		Formation professionnelle	
	Oui	Non	Oui	Non
Enseignant 01		X		X
Enseignant 02		X		X
Enseignant 03		X		X
Enseignant 04	X		X	
Enseignant 05		X		X
Enseignant 06	X		X	
Enseignant 07		X		X
Enseignant 08		X		X
Enseignant 09	X		X	
Enseignant 10		X		X
Total	03	07	03	07
Pourcentage	30%	70%	30%	70%

Ces résultats nous montrent que la plupart des enseignants interrogés n'ont pas eu la notion de représentation linguistique durant leur formation universitaire (70%) et professionnelle (70%).

Cela, à notre avis, dépend des enseignants universitaires, chargés d'enseigner les modules de psycholinguistique, didactiques, psychopédagogie ou autres, qui ne voyaient peut-être pas l'intérêt d'aborder avec les étudiants, futurs enseignants de français, cette notion de représentation ou ils s'occupaient de leur faire acquérir d'autres compétences plus serviables durant la carrière professionnelle de ceux-ci.

La formation professionnelle, quant à elle, demeure aussi insuffisante, surtout celle destinée au profit des enseignants du sud algérien où la prise en charge des représentations linguistiques à l'égard du français demeure importante.

Une seule enseignante qui nous a déclaré qu'elle a eu seulement de la part des « collègues, inspecteur » des orientations. Mais cette réponse ne nous paraît pas affirmative, car une formation professionnelle exige de rassembler tous les enseignants durant une période donnée en vue de les former.

Les enseignants qui ont reçu des formations incluant la notion de représentation, (Enseignant 04, Enseignant 06, Enseignant 09), reconnaissent qu'ils s'en servent comme appuis en classe :

Enseignant 04 : « *ils me disent qu'il faut prendre en considération le côté psychique et en servir comme un outil didactique...* ».

Enseignant 06 : « *les formations que j'ai eues m'ont permis d'être plus positif et d'avoir des stratégies pour lutter contre ces clichés.* ».

Enseignant 09 : « *j'ai même essayé de trouver des solutions. Mais ... vous vous trouvez devant une situation concrète qui demande beaucoup de patience, de pertinence et de bonne volonté.* ».

Nous estimons que la formation universitaire et la formation professionnelle continue des enseignants recrutés seraient le seul moyen qui permettra aux deux pôles de la didactique, (enseignants et apprenants), de dépasser les schémas traditionnels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en prenant en compte tous les facteurs psycholinguistiques des apprenants qui pourraient influencer négativement sur les pratiques enseignantes qui, à leur tour, influenceraient le processus d'apprentissage chez les apprenants.

3. Quelle(s) conception(s) les enseignants ont-ils de l'influence des représentations linguistiques ?

Nous avons posé une question aux enseignants en vue de savoir si ces derniers sont conscients de l'influence que peuvent provoquer les représentations linguistiques sur les apprentissages. Nous avons supposé deux réponses probables : « oui » ou « non ». Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 17.

Tableau 17

	Oui	Non
Enseignant 01		X
Enseignant 02	X	
Enseignant 03		X
Enseignant 04		X
Enseignant 05	X	
Enseignant 06	X	
Enseignant 07	X	
Enseignant 08	X	
Enseignant 09		X
Enseignant 10	X	
Total	06	04
Pourcentage	60%	40%

D'après les résultats, 04 enseignants ne se rendent pas compte que les représentations linguistiques des apprenants peuvent piétiner le processus apprentissage. Cependant, l'Enseignant 01 et l'Enseignant 02 considèrent les représentations comme « *des prétextes que se fait l'apprenant pour dissimuler ses difficultés d'apprentissage.* ». Quant à l'Enseignant 09, il déclare que « *tout ce qu'est étranger et difficile à apprendre.* ».

Cela nous conduit à dire que ce ne sont pas seulement les représentations linguistiques des apprenants qui devraient être prises en charge, mais aussi les représentations des enseignants à l'égard de l'enseignement/apprentissage du français.

Il serait souhaitable de travailler, durant une formation destinée aux enseignants, sur les représentations de ceux-ci, car, apparemment, ils considèrent les jugements des apprenants comme des *prétextes illégitimes* pour rompre leur responsabilité didactique et pédagogique à l'égard de celles-ci.

D'autres enseignants se mettent en accord quant à l'influence des représentations sur les apprentissages. Voici quelques passages relevés de leurs propos :

Enseignant 02 : « *Heureusement que cela ne bloque pas tous les apprenants* ».

Enseignant 05 : « *ils (les apprenants) possèdent déjà une représentation négative sur la langue.* ».

Enseignant 06 : « *ces préjugés peuvent changer et être modifiés...* ».

Enseignant 07 : « *d'après mon expérience personnelle, je crois que les préjugés... bloquent ses apprentissages.* ».

Enseignant 08 : « *oui, mais surtout l'apprentissage de cette langue...* ».

Enseignant 10 : « *oui, très. surtout dans la région sud.* ».

Certes, les représentations à l'égard du français ne piétinent pas les apprentissages chez tous les apprenants, car il y a ceux qui sont motivés en classe. Mais, nous estimons que ceux qui éprouvent des représentations négatives devraient être pris en charge durant les pratiques de classe. Cela nécessite un énorme travail de la part de l'enseignant. Cependant, si la formation universitaire et professionnelle se fixe des objectifs pour faire face aux représentations linguistiques à l'égard du français, les résultats scolaires seront mieux améliorés.

4. La prise en charge didactique des représentations linguistiques

Les réponses des enseignants interrogés à la question qui leur a été posée, à propos de leurs démarches didactiques et pédagogiques en vue de lutter contre les représentations négatives à l'égard du français se limitent, pour la plupart, au niveau d'une simple sensibilisation de l'importance du français, afin d'inciter les apprenants à l'apprendre. En effet, ils sont très rares les enseignants qui se basent sur des démarches pédagogiques implicites pour y faire face.

Enseignant 01 : « *sensibiliser l'élève sur l'utilité et l'importance de cette dernière (la langue française) sous forme de conseils verbaux.* ».

Enseignant 02 : « *La simplification des activités est mon seul principe... Exhorter l'apprenant à s'intéresser ... donner des conseils, utiliser les outils pédagogiques plus performants... jouer la comédie, le théâtre...* ».

Enseignant 04 : « *utiliser des nouvelles technologies... Chercher des supports qui touchent l'intérêt des élèves...* ».

Enseignant 06 : « *... adapter une face positive à toutes les représentations qu'ont les apprenants.* ».

Enseignant 07 : « *J'incite les élèves à côtoyer la langue française à travers des arguments sous forme de conseils verbaux...* ».

Enseignant 08 : « *Reformulation des questions, utilisations de supports accessibles à la compréhension... Emploi d'une langue simple... emploi de supports audio visuels afin de les motiver.* ».

Enseignant 09 : « *... leur expliquer qu'ils auront certainement besoin de la langue française...* ».

Enseignant 10 : « *Je répète toujours que "le français est un butin de guerre"...et je les sensibilise en évoquant leurs avenir...* ».

Les propos des enseignants ayant évoqué leurs démarches pédagogiques pour faire face aux représentations négatives des apprenants à l'égard du français nous paraissent dans leurs majorités insuffisantes. MOORE. D souligne que « *L'étude des représentations, et surtout le travail réflexif sur celles-ci, suscite la prise en compte des points de vue des interlocuteurs, sur leurs projets d'apprentissage en situation, et sur les pointes focaux des écarts ressentis, qu'on analyse ici comme susceptibles de favoriser des dysfonctionnements d'apprentissage.* »¹⁰.

Or, certains enseignants ont évoqué, implicitement ou explicitement, la question de la motivation en utilisant les TICE dans les cours de français. Il est admis que la motivation a une part d'efficacité en classe, mais il faut se baser sur la qualité et le contenu des activités proposées pour faire face aux représentations négatives. Autrement dit, pour les apprenants qualifiant le français comme une langue difficile à apprendre, nous pensons que la simplification d'activités, surtout d'ordre grammatical, pourra changer leur vision vis-à-vis de la langue française quand ils parviennent à résoudre les tâches ou leurs moitiés.

¹⁰ MOORE. D, (2006), Op.cit, p. 60

5. Les démarches didactiques proposées par les enseignants

Les enseignants, pour une meilleure prise en charge des représentations linguistiques des apprenants, ils ont proposé quelques pistes. En voici quelques unes :

Enseignant 01 : « *Renforcer la formation des enseignants... Augmenter le taux des activités culturelles (théâtre, chanson)...* ».

Enseignant 03 : « *Si on arrive à motiver les apprenants, c'est déjà beaucoup...* ».

Enseignant 04 : « *Elaboration des programmes qui se focalisent sur l'audiovisuel...* ».

Enseignant 05 : « *... la valorisation de la langue française chez les apprenants c'est la motivation en classe.* ».

Enseignant 06 : « *L'enseignant saurait susciter l'intérêt de ses élèves par le choix le choix des sujets, des supports...ainsi que les objectifs de ses cours.* ».

Enseignant 07 : « *Choisir des supports adéquats au niveau et aux ambitions de l'apprenants...utiliser un lexique simplifié... utiliser des supports audio-visuels...* ».

Enseignant 08 : « *... inciter les apprenants à la lecture.* ».

Enseignant 09 : « *Il faut travaillé sur la base fondamentale, c-à-d le primaire.* ».

La formation des enseignants est un processus continu et incontournable. Il prend en charge l'enseignement du français de façon générale, surtout en cette période marquée par une vitesse excessive du développement technologique.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, les résultats de notre enquête nous ont permis de dégager les représentations linguistiques que se font les apprenants à l'égard de la langue française et les motivations de l'apprentissage de cette langue. En effet, nous avons constaté que la langue française possède une place dans les représentations linguistiques des apprenants de Béchar. Les représentations repérées nous font remarquer la difficulté que constitue cette langue surtout quand il s'agit de son apprentissage. Cela amène ces apprenants à se fixer des objectifs qui déclenchent des motivations multiples liées notamment au parcours étudiant et à la vie professionnelle.

Certes, comme le suggèrent la plupart des enseignants, la motivation pourrait susciter le désir d'apprendre le français, en mettant en œuvre des outils pédagogiques performants comme les TICE. Mais, les représentations linguistiques méritent un travail réflexif. Elles devraient être intégrées même dans les objectifs et prises en compte dans les activités d'apprentissage qu'ils proposent.

Chapitre III :

Synthèse et interprétation

Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de scruter les données recueillies sur le terrain via un questionnaire, distribué auprès des apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar, et un entretien semi-directif que nous avons effectué avec des enseignants du secondaire de Béchar.

Après avoir présenté et analysé les résultats obtenus, il s'agit, dans ce présent chapitre, d'interpréter et de synthétiser les résultats, tout en faisant des va-et-vient entre les résultats obtenus et les hypothèses émises.

1. Synthèse des résultats du questionnaire

Nous allons revenir, ici, aux critères auxquels nous nous sommes intéressés dans le questionnaire. Il s'agit :

- des rapports socio-familiaux à la langue française ;
- des rapports affectifs et d'usage de l'apprenant vis-à-vis de la langue française ;
- des motivations de l'apprentissage du français : intégratives et/ou instrumentales.

1.1. Les représentations linguistiques du français en contexte socio-familial

Pour un chercheur qui étudie les représentations linguistiques des apprenants, il nous semble important de s'intéresser aux origines géographiques des parents, qui sont, en même temps, le milieu social pour la plupart des apprenants interrogés dans notre enquête (Tableau 02 et Tableau 03) ; et, au contexte socio-familial.

Le contexte socio-familial s'avère important à discuter. Le questionnaire nous a permis de remarquer :

1.1.1. L'absence du français

L'absence de la langue française dans l'environnement social des apprenants et au sein des foyers est flagrante. Selon les Figures 1, 2 et 4, il s'est avéré que la langue française est quasiment absente dans le contexte socio-familial des apprenants de Béchar. Certes, cette absence a des répercussions sur les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française ainsi que sur le processus d'appropriation de cette langue :

« Le type de rapport entretenu avec la langue cible et avec les locuteurs experts de cette langue constitue assurément un facteur de facilitation ou d'inhibition de l'acquisition. »¹

L'apprenant seul ne prend pas une décision de rejeter un pays et sa culture, (voir Figure 9), mais ces représentations sont développées au sein d'un milieu conservateur, dans lequel il vit, et qui s'oppose à tout fait culturel ou personne contrariant la religion.

En outre, l'absence de langue française dans l'environnement des apprenants ne rend pas facile le processus d'apprentissage du français. Les apprenants ne trouvent pas de soutiens familiaux et/ou sociaux (des parents, frère/sœur, voisin, cousin...) facilitateurs de

¹ CARLO. C, JIN-OK. K, GRANGET. C, PRODEAU. M, *Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères : quelques repères*, in, VERONIQUE. D, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris, 2004, p. 21

l'apprentissage, car le niveau d'étude des parents n'est pas assez élevé pour correspondre aux besoins linguistiques de leurs enfants (apprenants) en langue française. En effet, les apprenants n'arrivent pas seuls à surmonter les difficultés rencontrées. Tant que les apprenants se perçoivent en difficultés d'apprentissage, sans pouvoir les surmonter, des représentations négatives, qualifiant le français de «difficile» ou de «peu facile » (voir Figure 10), se développent davantage.

1.1.2. L'abstinence de regarder les chaînes françaises

L'absence des chaînes françaises dans les foyers n'est qu'un argument d'un rejet familial et social de la culture que véhiculent celles-ci. L'environnement social dans lequel vivent les apprenants de Béchar est régi par des normes sociales inspirées de la religion islamique, d'où le développement de représentations négatives vis-à-vis de la culture française (voir Figure 9) et quelques aspects linguistiques en relation avec la langue française. En effet, par reconnaissance des chercheurs « *les médias contribuent de manière positive ou négative au prestige et à la vitalité des langues, qui sont devenues des biens directement utiles et dont la possession fait désormais partie des capitaux compétitifs nécessaires.* »².

1.2. Les rapports affectifs à la langue française

Cette partie du questionnaire nous a permis de distinguer les préférences linguistiques des apprenants. Autrement dit, leurs affinités vis-à-vis de ce qui est français (ce qu'ils aiment ou détestent). Nous avons constaté ceci :

1.2.1. Le français, une première langue étrangère préférée, mais (...)

Ce que nous qualifions d'évident, c'est la place que prend la langue française dans la société algérienne, et particulièrement chez les apprenants de la wilaya de Béchar, malgré le taux insatisfaisant d'apprenants qui l'ont choisie comme 1^{ère} langue étrangère.

Ainsi, nous avons remarqué, dans les choix linguistiques des apprenants, que la langue arabe est perçue comme une langue sacrée. La langue française, quant à elle, est en concurrence avec la langue anglaise. Elle est classée comme la première langue étrangère préférée chez les apprenants, mais la langue anglaise est classée la deuxième langue étrangère, avec un écart que nous considérons fatal à la langue française.

² AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », Synergies Algérie, N° 5, 2009, p. 153

Ces derniers choix dépendent des médias arabophones, surtout orientaux, substituant les chaînes françaises, qui utilisent la langue arabe alternée avec la langue anglaise, d'où le développement d'une représentation à la faveur de la langue anglaise. Cette dernière commence à prendre son siège au détriment de la langue française.

A notre avis, le français se sent en danger dans les régions du sud algérien particulièrement à Béchar. Les chiffres représentés dans le Tableau 4 nous montrent la réalité du recul qu'a connu cette langue, chez les apprenants du sud, en faveur de la langue anglaise qui prend une place importante dans les choix des apprenants.

Ce recul est dû aux représentations linguistiques que se font les apprenants en même temps, à l'égard du français et de l'anglais. Pour eux, la langue française pose un problème de la compréhension linguistique, autrement dit, c'est une langue difficile à comprendre et apprendre. Mais ils sont aussi conscients de son importance au niveau national. Par contre, l'anglais, selon leur choix, est une langue internationale qui pourrait leur permettre d'aller plus loin.

1.2.2. L'acceptation de la langue française et rejet de sa culture

Si la grande majorité des apprenants ont déclaré leur amour pour la langue française, cela ne veut pas dire qu'ils ont des représentations positives vis-à-vis de la culture française. Les résultats obtenus, nous montrent que 69.87% des apprenants ont déclaré que la langue française prend une place dans leurs affinités.

Les mêmes apprenants, en dépit de leur acceptation de langue, rejettent catégoriquement la culture française, représentée dans notre questionnaire, par le mode de vie des français (voir question 10). Cette culture représente un danger aux mœurs, aux traditions et aux coutumes sociales qui découlent de la religion socialement et individuellement sacrée.

ZARATE. G estime que « *la nature du pouvoir politique local n'est pas non plus sans incidence : un pouvoir totalitaire (dictature, théocratie) est, par nature, peu enclin aux ouvertures sur l'étranger, toujours susceptible de remettre en question son autorité, et choisit de valoriser la culture nationale locale.* »³. De ce point de vue, nous pensons que le système éducatif algérien, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, garde une certaine prudence vis-à-vis de la culture étrangère en valorisant principalement la culture nationale comme repère identitaire.

³ ZARATE. G, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 18

1.2.3. La difficulté de l'apprentissage du français

Les caractéristiques linguistiques sont différentes d'une langue à l'autre, malgré quelques caractéristiques pouvant être universelles. L'apprentissage de la langue française chez les apprenants de Béchar ne semble pas facile.

Ces représentations, qualifiant le français de langue « *difficile* » ou de « *très difficile* » à apprendre, influencent négativement les apprentissages de près de 41.09% des apprenants interrogés. Un chiffre que nous considérons important. Ces apprenants éprouvent un amour à cette langue, mais nous pensons que ces représentations les empêchent de construire des compétences linguistiques assez satisfaisantes.

1.2.4. Plaisir d'écrire et déplaisir de lire

Les apprenants, dans leur majorité, n'aiment pas lire en langue française. Ils ont des représentations linguistiques négatives vis-à-vis de la langue française, quant il s'agit de la lecture. La plupart des apprenants se voient en difficultés d'apprentissage, du coup, ils pensent que le français est une langue difficile à comprendre et apprendre.

La lecture, étant un appui didactique incontournable, pose un problème majeur chez les apprenants de Béchar. Nous pensons que ces représentations linguistiques freinent l'apprentissage du français chez ces apprenants.

L'écriture en langue française, par contre, trouve une place favorable chez les apprenants de Béchar. La plupart des apprenants ont déclaré qu'ils éprouvent un plaisir en écrivant en cette langue. En outre, les apprenants utilisent l'écriture comme moyen de distraction, vu qu'ils écrivent dans la majorité des temps en langue arabe.

Du côté pédagogique, cela représente un atout aux enseignants. Ces derniers devraient centrer davantage, durant leurs pratiques de classe, sur cette représentation qui nous paraît favorable à la construction de compétences linguistiques en langue française.

1.3. Les rapports d'usage

Cette partie du questionnaire nous a fourni des informations, qui nous semblent importantes, concernant l'usage de langue française par les apprenants et leurs perceptions vis-à-vis du locuteur francophone (ceux qui parlent souvent en langue française). Les questions nous ont permis de remarquer ceci :

1.3.1. Les représentations vis-à-vis du locuteur francophone

Quelques représentations posent un problème chez les apprenants surtout celles qui sont relatives à la lecture, au pays et aux médias français. Mais nous avons vu que le locuteur francophone, malgré sa culture rejetée par les apprenants et par leur environnement, n'est pas perçu négativement par les apprenants. Nous avons constaté que la plupart des apprenant apprécie le francophone en le qualifiant de « cultivé », d'« actif et vivant ».

Il nous semble qu'à travers ces représentations positives vis-à-vis du francophone que devrait passer l'acquisition de compétences culturelles. Ces compétences seraient représentées de façon implicite durant les pratiques de classe, afin de ne pas frustrer l'apprenant par une culture qui lui semblerait peut-être différente de la sienne, tout en favorisant une place importante à l'étranger dans les activités proposées.

1.3.2. Contexte d'utilisation de la langue française par les apprenants

L'utilisation de la langue française par les apprenants de Béchar dans leurs recherches sur Internet paraît insuffisante. Nous pensons que l'institution scolaire ne les encourage pas à l'utilisation du net, notamment dans les recherches. Les apprenants ne sont pas encore conscients de l'utilité de l'Internet dans l'apprentissage du français en l'utilisant pendant la réalisation des projets pédagogiques.

En effet, les apprenants de Béchar, dans leur majorité, n'utilisent la langue française que dans un cadre scolaire qui nous semble trop restreint, même s'ils se sentent à l'aise avec leurs enseignants. Cependant, ces apprenants se perçoivent incapables de l'utiliser dans d'autres contextes extrascolaires, vu leurs difficultés linguistiques prononcées dans les discours que nous avons rapportés plus haut.

Nous avons pu nous rendre compte que la langue française occupe une place dans les représentations linguistiques des apprenants. Rappelons-nous que dans la première hypothèse, nous avons estimé que les représentations linguistiques de la langue française ne sont pas encore développées pour qu'elles soient au service de l'apprentissage du français.

Or, ces apprenants perçoivent la langue française comme une langue un peu difficile à apprendre. D'une part, leurs difficultés linguistiques en langue française, qu'ils n'arrivent pas à surmonter, leur ouvrent un champ de pensées pour trancher une vision négative en développant des représentations piétinant les apprentissages. D'autre part, le

milieu socio-familial a beaucoup influencé sur les apprenants : il ne les aide pas de façon efficace à développer des représentations positive à l'égard de cette langue.

Ainsi, les représentations qui nous semblent abusivement négatives sont celles liées à la culture française et à la France. Elles sont répandues chez la majorité des lycéens de Béchar. Ces deux représentations, nous semble-t-il, devaient être développées antérieurement durant les cycles précédents. Actuellement, elles constituent un obstacle empêchant l'accès à l'acquisition de compétences, d'une part, linguistiques et, d'autre part, interculturelles.

1.4. Les motivations intégratives de l'apprentissage du français

Les questions (17, 18, 19 et 20) que nous avons posées aux apprenants, pour savoir si leurs motivations de l'apprentissage du français sont intégratives, sont bien structurées. Nous ajoutons à chaque question qui suit un élément qui aguiche les rapports affectifs des apprenants envers l'étranger, la culture (littérature et art) et le pays (France/pays francophone). A travers les résultats obtenus, nous avons pu constater ceci :

1.4.1. Le désir de découvrir le francophone

L'une des raisons pour lesquelles les apprenants de Béchar apprennent la langue française est le désir d'être à l'aise juste en parlant avec des francophones. Cependant, ces aveux ne confirment pas totalement le désir de s'intégrer dans une communauté francophone, malgré le taux important d'apprenants (95.90%) déclarant le désir d'être à l'aise devant les francophones. En effet, la première question que nous leur avons posée est relative seulement à l'aisance que leur procure la langue devant les francophones.

Cette motivation de l'apprentissage de la langue française est dans le but de découvrir ce francophone « cultivé, actif et vivant », selon leur perception. Mais quand nous avons ajouté à la question le terme « culture » dans la question 18, le taux est en baisse.

Les apprenants rejettent la culture française et/ou francophone. Puis dans les questions 17 et 18, dont les résultats sont présentés respectivement dans les tableaux 5 et 6, un écart remarquable de 15.08%. Cet écart est souvent en hausse à chaque fois que nous proposons une motivation ayant un caractère culturel qui nous semble nécessaire à l'intégration au sein d'une communauté francophone. Quand nous avons ajouté à la question 19 l'expression « littérature, art... », l'écart entre la question 17 et 19 augmente

jusqu'à 26.03%. Quand nous avons ajouté le pays « France/pays francophone », l'écart atteint les 50.70%.

1.4.2. Répugnance envers la France/pays francophone

Vu les représentations négatives qu'ont les apprenants de Béchar vis-à-vis de la culture française, pour des raisons religieuses et coutumières, et la France, pour des raisons pouvant être historiques, l'intégration au sein d'une communauté francophone ne demeure pas vraiment possible pour la majorité des apprenants.

Nous pensons que s'intégrer dans un pays francophone, notamment la France, c'est aussi accepter sa culture et ses fondements sociaux (traditions, coutumes, laïcité...). Donc, les motivations pour l'apprentissage du français qui visent l'installation en France et l'intégration au sein de la communauté française demeure, impossible dans ce cas.

1.5. Les motivations instrumentales de l'apprentissage du français

Nous avons consacré une partie du questionnaire aux motivations instrumentales qui pourraient motiver les lycéens de Béchar à apprendre la langue française. Les questions (21, 22, 23, 24 et 25) sont en rapport avec l'avenir de chaque apprenant. Les résultats que nous avons obtenus nous permettent de remarquer ceci :

1.5.1. Le souci envers le cursus universitaire et le parcours professionnel

Les lycéens de Béchar apprennent la langue française car ils éprouvent un souci majeur à leur avenir universitaire et professionnel. En effet, ils sont conscients de l'importance de la langue française et de son utilité pendant leur parcours universitaire et dans la vie professionnelle.

Mener un parcours universitaire sans entraves nécessite la maîtrise de la langue française, vu qu'elle est la langue d'enseignement à l'université, notamment dans les filières scientifiques. Sa maîtrise permettra aux apprenants de Béchar (futurs étudiants universitaires) de mener des recherches et d'accéder à la documentation scientifique universelle et de maîtriser l'outil informatique qui demeure une composante incontournable à l'université.

En outre, nous sommes actuellement dans une période où l'acquisition des langues étrangères est la priorité du marché de travail. Dans les concours d'embauche, les entretiens se font généralement, dans le secteur étatique ou privé, en langue française.

Même s'il y a une tolérance d'utiliser la langue arabe, l'avantage est désormais au profit des candidats qui maîtrisent davantage une ou plusieurs langues étrangères.

1.5.2. Le français, langue du savoir

La conviction des lycéens de Béchar que la langue française est une langue de savoir, leur permettant l'acquisition de connaissances diverses dans différents domaines, est assez flagrante à travers leurs déclarations.

Pour ces apprenants, le français n'est qu'un outil utilitaire favorisant l'accès au savoir et à la documentation universelle. Ils œuvrent donc pour l'apprendre en dépit des contraintes qu'ils subissent.

L'enquête nous a permis également de mettre le point sur le type de motivation qui domine l'apprentissage de la langue française chez les lycéens de Béchar. En effet, nous avons vu clairement que les lycéens interrogés manifestent de multiples motivations qui les poussent à apprendre la langue française.

Dans la troisième hypothèse de recherche que nous avons émise, nous avons postulé que les motivations de l'apprentissage de la langue française chez les lycéens de Béchar sont instrumentales plus qu'intégratives.

Par conséquent, il nous paraît que le cursus universitaire et l'insertion professionnelle sont deux motivations qui règnent chez la plupart des apprenants. Cependant, ceux-ci accordent plus d'intérêt à la langue française et l'instrumentalisent afin de mener un cursus universitaire dans de bonnes conditions et de trouver un emploi qui soit à leurs attentes. En outre, une motivation s'ajoute à ces deux dernières : le désir d'acquérir des connaissances par le biais du français, car ils sont convaincu que le français est une langue d'ouverture sur le savoir.

La motivation de rencontrer l'étranger (le francophone, le Français) nous semble superficielle. Autrement dit, le désir de partager des moments avec ceux-ci n'est pas dans le but de s'intégrer, car, comme nous l'avons vu, la majorité ont exprimé leur répugnance à la France et à sa culture. Il n'est donc pas raisonnable que leurs motivations de l'apprentissage de la langue française soient totalement intégratives.

2. Synthèse des résultats de l'entretien semi-directif

L'entretien semi directif, que nous avons mené auprès de 10 enseignants du cycle secondaire à travers la wilaya de Béchar, nous a permis de constater ce qui suit :

2.1. Une défaillance dans la prise en charge des représentations linguistiques

Nous avons constaté que les enseignants du français prennent à la légère la légitimité didactique des représentations manifestées chez les apprenants. Néanmoins, la plupart des recherches insistent sur la nécessité d'une réflexion didactique orientée afin de modifier les représentations des apprenants et de les développer positivement.

Quelques enseignants ont catégoriquement refusé l'idée que le processus de l'apprentissage du français peut-être piétiné par les représentations négatives que se fait l'apprenant à l'égard de cette langue. Par conséquent, les didacticiens recommandent de « *travailler les représentations en amont, au cours de la formation initiale des enseignants, afin de prendre conscience qu'elles sont socialement construites et ne relèvent pas de l'évidence.* »⁴.

En outre, les conseils verbaux sur lesquels comptent d'autres enseignants dans la prise en charge didactique des représentations linguistiques négatives nous semblent stériles. La didactique requiert une certaine conscience éveillée qui se base essentiellement sur des démarches pré-pédagogiques, didactiques et pédagogiques. De ce fait, le choix des documents à exploiter en classe et la réflexion sur la manière de les aborder sont incontournables, comme le souligne G. ZARATE, car, « *tout document qui induit une rupture dans les représentations présente évidemment un grand intérêt didactique.* »⁵.

2.2. La déficience de la formation universitaire et professionnelle

Le travail sur les représentations linguistiques n'est pas facile, mais ce n'est pas impossible. Les enseignants qui, comme nous l'avons dégagé dans leurs propos, se trouvent en classe affrontant des situations de résistance à l'apprentissage du français. Ils comprennent qu'il s'agit de représentations négatives, mais ils n'ont pas la moindre idée sur les démarches clairement didactiques pour y faire face.

⁴ ROBIN. J, « *Ils aiment pas le français. Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leur récit de formation et de mobilité* », Vol 42, Editions Scientifiques Internationales, Berne, 2015, p. 108

⁵ ZARATE. G, (1993), Op.cit, p. 116

La remise en question de leur formation universitaire et professionnelle est irrécusable : « *Si l'on se construit par rapport à ce que l'on connaît, alors les enseignants construisent leurs pratiques d'enseignement par rapport aux méthodes d'enseignement dont ils ont eux-mêmes fait l'expérience ou aux méthodes qui leur sont présentées dans la formation.* »⁶. Cependant, il est très difficile, même pour un enseignant expérimenté, de modifier ou de développer les représentations linguistiques des apprenants sans qu'il n'ait des connaissances sur leur fondement théorique. Ces connaissances permettent, en effet, d'adapter certaines stratégies nouvelles pour affronter les obstacles qu'elles pourraient provoquer.

Quelques recherches en didactiques trouvent que « *le plus surprenant, c'est que les enseignants eux aussi utilisent les mêmes représentations, les mêmes stéréotypes que leurs élèves.* »⁷. Par conséquent, il est souhaitable de prendre en considération les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage du français durant leurs formations universitaire et professionnelle.

Les résultats et l'analyse de l'entretien semi-directif, effectué avec les enseignants du cycle secondaire, nous a fourni des résultats qui nous permettent de retourner sur la deuxième hypothèse, dans laquelle nous avons postulé que les enseignants de la langue française ne prennent pas en compte les représentations linguistiques des apprenants à l'égard du français pour les modifier et les développer au service de l'apprentissage de celle-ci.

Cependant, il s'est avéré que les enseignants interrogés dans notre enquête ne préconisent pas des démarches proprement didactiques visant la prise en charge des représentations linguistiques. Ils se basent nécessairement sur la motivation en classe, comme clé pour attirer les apprenants, sans qu'ils n'intègrent à cela des aspects didactiques frôlant les activités d'apprentissages qu'ils leur proposent en classe.

3. Quelques pistes de remédiation pour un meilleur enseignement du français au sud algérien

Cette recherche nous a permis de constater quelques défaillances liées à l'enseignement de la langue française, de manière générale dans les régions du sud algérien

⁶ ROBIN. J, (2015), Op.cit, p. 108

⁷ MULLER. N, DE PIETRO, *Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ?*, 2001, in, ROBIN. J, (2015), Op.cit, p. 114

et particulièrement à Béchar. Ces représentations dépendent aussi de la qualité de la formation que les enseignants ont reçue pendant le parcours universitaire et professionnel.

Cela nous permet, en tant que meneur d'une enquête, visant à dégager et étudier les représentations linguistiques des apprenants de Béchar à l'égard de la langue française et les motivations de l'apprentissage de celle-ci, de proposer quelques pistes qui convoitent l'amélioration de l'enseignement du français dans le sud algérien. Pour rendre l'enseignement/apprentissage du français plus efficace en rendant les représentations des langues positives et stimuler la motivation nous proposons les remédiations suivantes :

1. Renforcer la formation des enseignants pour prendre convenablement en charge les représentations des enseignants de français à l'égard de leur future profession ;
2. Simplifier et structurer les activités d'apprentissage proposées aux apprenants pour que ces derniers modifient une représentation qui demeure leur obstacle majeur ;
3. Favoriser les travaux de groupe pour stimuler une compétition entre les apprenants ;
4. Utiliser le numérique (TICE) en classe suscitera la motivation chez les apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous disions, en ouvrant cette recherche, que les travaux sur les représentations sont nombreux, c'est pourquoi nous avons accordé une attention particulière à la notion de motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Du point de vue théorique, les outils conceptuels sollicités sont ceux qui nous ont été fournis par les sociolinguistes et didacticiens (CALVET, BOYER, CANUT...).

Les hypothèses que nous avons émises dans la partie introduction, sont validées par les réponses obtenues. En effet, les résultats de l'enquête nous ont révélé une partie de la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française à Béchar notamment en ce qui concerne les représentations de la langue française chez les lycéens de cette région et leurs motivations. En dépit du contexte socio-familial qui ne sert pas d'appui à l'apprentissage du français et du statut hypothétique que lui confèrent la politique linguistique et la *Loi d'orientation sur l'éducation nationale* en Algérie, cette langue occupe une place importante dans les représentations pour des objectifs scientifiques et professionnels. Cependant, nous avons repéré des représentations négatives qui, le plus souvent relatives à la difficulté de la langue française, aux rapports historiques avec la France et aux manipulations idéologiques, constituent un obstacle certain pour motiver les apprenants et les convaincre du rôle du français, langue ancrée dans le paysage sociolinguistique algérien, dans l'apprentissage des langues de grande diffusion.

En outre, nous avons constaté que la durée de huit années de contact avec la langue de Molière dans le contexte scolaire n'a pas suffi pour modifier les représentations négatives chez ces apprenants.

Les informations complémentaires que nous avons eues par le biais du questionnaire, nous ont révélé que le niveau d'instruction des parents, que nous qualifions d'insatisfaisant, et l'absence de la langue française dans les pratiques effectives de la région de Béchar favorisent le développement d'un réseau de représentations pour privilégier l'arabe et rejeter le français et la culture francophone.

Ces représentations négatives que nous avons repérées n'ont pas été objet d'un agissement didactique depuis le premier cycle de l'apprentissage, pendant lequel les représentations à l'égard du français nous semblent faciles à modifier et à développer. Les enseignants n'intègrent pas, pendant leurs pratiques de classe, des objectifs visant le travail sur celles-ci. En effet, la majorité des enseignants se contentent seulement de donner des

conseils visant à valoriser le français chez leurs apprenants. Mais, du point de vue didactique, cette démarche explicite demeure insatisfaisante, d'où, la persistance de l'échec au niveau de l'appropriation des compétences linguistiques et culturelles.

Les apprenants dans ce cas, ne s'intéressent pas à l'acquisition du français comme une langue qui leur permettrait un avantage de s'intégrer au sein d'une communauté francophone. Mais, ils l'apprennent seulement afin de mener un cursus universitaire et une carrière professionnelle dans de bonnes conditions. C'est ce que nous avons décelé dans le type de motivation de l'apprentissage du français dominant chez les apprenants.

Ce constat nous amène à remettre en question la qualité de la formation universitaire et de la formation professionnelle destinées aux enseignants de la langue française. Leur influence est considérablement remarquable dans les énoncés recueillis à travers l'entretien semi-directif. Ces influences s'étalent machinalement pour toucher les pratiques de classe, d'où le manque flagrant dans la prise en compte des représentations des apprenants, à l'égard du français, qui devrait être fondée sur des principes didactiques.

Alors, dès le début de la formation des enseignants (universitaire et/ou professionnelle), les formateurs devraient d'abord se focaliser davantage sur la prise en charge des représentations des enseignants du français, pour que ceux-ci aient une conception plus favorable vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de cette langue. Ainsi, il serait nécessaire d'intégrer dans ces formations tous les facteurs intervenant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française. En effet, la prise en charge des facteurs psychologiques et psycholinguistiques qui jaillissent chez les apprenants ne doit pas être écartée, mais, au contraire, l'apprentissage de toute langue est fondé sur ces facteurs.

Certes, le temps ne nous a permis d'approfondir nos pistes didactiques de remédiations qui consistent à mettre l'ouverture internationale et interculturelle au cœur de l'enseignement des langues. Mais, si on veut réellement donner à la jeune génération davantage de chances et d'opportunités pour accéder au savoir et aux connaissances scientifiques, il faudra mettre en valeur des critères pédagogiques, scientifiques, technologiques (TIC) et socioculturels dans l'enseignement de la langue française ; et en reconsidérant le rôle du français, langue déjà présente dans la société algérienne, dans l'enseignement/ apprentissage des autres langues internationales à grande diffusion. Les travaux du Pr. AIT DAHMANE. K ont montré que les TIC, grâce à leur fonction

d'interactivité, ouvrent à la didactique du français et du plurilinguisme des perspectives encourageantes, vu qu'elles rendent concret et motivant l'objet d'apprentissage. Il importe donc de familiariser les enseignants avec les outils numériques (exploitation de sites éducatifs à l'enseignement des langues étrangères, utilisation des documents authentiques numériques qui comportent des renseignements et véhiculent des représentations positives sur les langues.).

Nos perspectives de doctorat vont justement porter sur l'importance de l'intégration de moyens numériques dans les pratiques de classe : « *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) présentent une très importante opportunité pour moderniser les systèmes éducatifs et réactualiser les pratiques pédagogiques.* »¹. Ces moyens susciteraient davantage l'intérêt et la motivation des apprenants influencés par la technologie et la rencontre de l'Autre.

¹ AIT DAHMANE. K, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Synergies-Algérie N° 12, 2011, p. 227

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages théoriques

ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle, Que sais-je ?*, Paris, 2010

ABOU. S, HADDAD. K *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, ELLIPS, Paris

ALI YAHIA. A, *La crise berbère de 1949*, barzakh, Alger, 2013

AMY. G, PIOLAT. M, *Psychologie sociale. Cours, Documents, Exercices*, 2^{ème} éd, Bréal, 2007

BAECCO. J-C, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Langages 154, LAROUSSE, Paris, 2004

BAGGIONI. D, « *Politique linguistique* », in, MOREAU. M-L, *Sociolinguistique. Concepts de base*, 1997

BALSIGER. C, BETRIX KOHLER. D, DE PIETRO. J-F, PERREGAUX. C, *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'Harmattan, Paris, 2012.

BEN RABAH. M, *Langue et pouvoir en Algérie*, SEGHIER, Paris, 1996

BERTHIER. N, *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*, Paris, ARMAND COLIN, 2004

BOYER. H, BUTZBACH. M, PENDANX. M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé Internationale, Paris, 1990

BOYER. H, *Sociolinguistique. Territoires et objets*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996

BOYER. H, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris, 2003

BYREM. M, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992

CALVET. L-J, *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993

- CALVET. L.J, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, 1999
- CANDELIER. M, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles, 2003
- CANUT. C, *Imaginaires linguistiques en Afrique*, L'Harmattan, France, 1998
- CHELLI. A, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Publibook, Paris, 2011
- CHERIGUEN. F, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, l'Harmattan, Paris, 2007
- HENRI. B, BUTZBACH. M, PENDANX, M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Clé International, Paris, 1990
- FENOUILLET. F, *La motivation*, Dunod, Paris, 2003
- GAONAC'H. D, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, France, 1990
- GERMAIN. C, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993
- HADDADOU. M, *Défense et illustration de la langue berbère*, INAS, Alger, 2002
- KERZIL. J, VINSONNEAU. G, *L'interculturel - Principes et réalités à l'école*, Pdic, Sides, 2004
- LAFONTAINE. D, *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Mardaga, Bruxelles, 1986
- MARTINET. A, *Eléments de linguistique générale*, Mehdi, Tizi-Ouzou, 5^{ème} Edition, 2013
- MASLOW. A, *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, Traduction de l'Américain, BORGEAUD. E, Eyrolles, Paris, 2004
- MAUGERI. S, *Théories de la motivation au travail*, Dunod, Paris, 2004
- MOIRAND. S, *Situation d'écrit*, Clé International, Paris, 1978
- MOORE. D, « *Plurilinguismes et école* », Didier, Paris, 2006

- MOREAU. M-L, « *Sociolinguistique. Concepts de base* », Mardaga, Liège, 1997
- MUSINDE. J-K, *Langue française en Francophonie. Pratiques et réflexions*, L'Harmattan, Paris, 2009
- OLER. X, *Qu'est-ce qui vous fait courir. Les motivations du bonheur*, Eyrolles, Paris, 2005
- PORQUIER. R, PY. B, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, France, 2010
- PUREN. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, Col.DLA, 1988
- QUEFFELEC. A, DERRADJI. Y, DEBOV. V, SMAILI-DEKDOUK. D, CHERRAD BEN CHEFRA. Y, *Le français en Algérie Lexique et dynamique des langues*, Duculot, Bruxelles, 2002
- RAHAL. S, BLANCHET. Ph, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*, EME, 2007.
- REUTER. Y, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Ed. ESF, 2002
- RIVENC. P, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 2003
- ROBIN. J, *Ils aiment pas le français. Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leur récit de formation et de mobilité*, Vol 42, Editions Scientifiques Internationales, Berne, 2015
- ROLLAND. V, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Bruxelles, 2003
- SEGOND. F, *Multilinguisme et traitement de l'information*, LAVOISIER, Paris, 2002
- SEMUHOZA. E-S, *Théories de la motivation au travail*, L'Harmattan, Paris, 2009
- VERONIQUE. D, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris, 2004
- VIANIN. P, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, De Boeck, Bruxelles, 2006

ZARATE. G, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993

Articles de revues

AIT DAHMANE. K, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », *Synergies Algérie* N° 01, 2007

AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N° 5, 2009

AIT DAHMANE. K, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », *Synergies-Algérie* N° 12, 2011

AIT DAHMANE. K, « Plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation. Quels enjeux ? Quelles représentations ? », Actes du colloque du 15 et 16 octobre 2014, publiés dans la revue *Al'Adâb wa Llughât (Lettres et Langues)*, publiée par la Faculté des Lettres et Langues de l'université d'Alger 2, N°10, Janvier 2015

RIEUNIER. A, « Psychologie et pédagogie : À la recherche des fils de la trame », *Actualité de la formation permanente*, n° 191, Paris, juillet-août 2004.

SAIDANI. T, « Les stratégies de l'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français », *Synergies Algérie* N° 19 – 2013

CHAKER. S, in, LEFKIOUI. M, *Revue Langue et Cité*, N° 23, 2013

Dictionnaires

CORDIER. A, *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Seuil, 1999

CUQ. J, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003

ROBERT. J-P, *L'essentiel du français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, OPHRYS, Paris, 2^{ème} éd, 2008

Autres documents

ABBOUD. A, *Inspection de l'enseignement primaire – Béchar (Français – 1), Rapport sur la situation de l'enseignement du français au sud algérien*, 10.09.2012

Analyse des résultats du BAC de la session : 2014, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Général et Technique, Direction Divisionnaire de l'Evaluation Pédagogique et de l'Orientation scolaire

Déclaration universelle des droits des peuples, Alger, 1976

Document d'accompagnement du programme du français. 3^{ème} année secondaire, Ministère de l'Education Nationale, Septembre 2006

Document d'accompagnement au nouveau programme de français. 5^{ème} année primaire, Ministère de l'Education Nationale, Février 2009

El-Watan, du Vendredi 10 - Samedi 11.04.2015

Le Monde, 17.06. 2000

Loi d'orientation sur l'éducation nationale. N° 08-04 du 23 janvier 2008.

Programme de français de la 4^{ème} année moyenne.

Quotidien d'Oran du 25.07.2006

Sitographie

La francophonie dans le monde, Nathan, 2006-2007,
la_francophonie_dans_le_monde_2006-2007.pdf

GRANGUILLAUME. G, « Arabofrancophonie et politiques linguistiques », Glottopole, N° 01, Janvier 2003, (<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>)

PUREN. C, <http://gerflint.fr/Base/Chine1/puren.pdf>

Annexes

Questionnaire destiné aux apprenants de 1^{ère} année secondaire de Béchar

Prénom :

Age : ans

Sexe :

Féminin

Masculin

Lieu de résidence :

Ville

Village

Lieu où vous avez vécu votre enfance :

Profession du père/origines géographiques :...../.....

Niveau d'étude du père :

Profession de la mère/origines géographiques :/.....

Niveau d'étude de la mère :

1- Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

.....

2- Parlez-vous la langue française à la maison ?

Souvent

Parfois

Jamais

3- Regardez-vous les chaînes françaises à la maison ?

Souvent

Parfois

Jamais

4- Avez-vous l'habitude d'entendre les gens parler la langue française dans votre quartier (environnement) ?

Souvent

Parfois

Jamais

5- Parmi ces langues, laquelle/lesquelles préférez-vous ? Mettez un chiffre selon l'ordre de préférence.

arabe

berbère

français

anglais

Autre(s) langue(s) :.....
.....

6- Aimez-vous lire en langue française (romans, journaux, magazines...) ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....
.....

7- Aimez-vous écrire en langue française ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....
.....

8- Aimez-vous les chansons françaises ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....
.....

9- Voudriez-vous que vos enfants parlent la langue française ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....
.....

10- Aimez-vous le mode de vie des Français ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi ?.....
.....

- 11- Pour vous, l'apprentissage de la langue française est :
- Facile
 - Moyen
 - Difficile
 - Très difficile
- 12- Aimez-vous la langue française ?
- Oui
 - Non
- Dites pourquoi ?.....
-
- 13- Avec qui parlez-vous la langue française ?
- Avec l'enseignant
 - Avec les ami(e)s
 - Avec personne
- 14- Comment vous sentez-vous en parlant en langue française ?
- A l'aise
 - Gêné
- 15- Faites-vous des recherches en langue française sur Internet?
- Souvent
 - Parfois
 - Jamais
- 16- Que représente pour vous celui/celle qui ne parle qu'en langue française ?
- Cultivé
 - Actif et vivant
 - Orgueilleux
- Autre(s) aspect(s) :.....
- 17- Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra une aisance en parlant avec des gens qui parlent cette langue ?
- Oui
 - Non

- 18- Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra de fréquenter des gens ayant une culture française ?
- Oui
- Non
- 19- Apprenez-vous la langue française car elle vous permettra de s'ouvrir sur l'art et la littérature francophone ?
- Oui
- Non
- 20- Apprenez-vous la langue française car vous souhaitez vous installer, un jour, en France/ un pays francophone ?
- Oui
- Non
- 21- Apprenez-vous la langue française car elle sera nécessaire pendant le cursus universitaire ?
- Oui
- Non
- 22- Apprenez-vous la langue française car vous en aurez besoin dans votre carrière professionnelle ?
- Oui
- Non
- 23- Apprenez-vous la langue française pour trouver plus tard un bon travail ?
- Oui
- Non
- 24- Apprenez-vous la langue française pour acquérir des connaissances multiples ?
- Oui
- Non

25- Apprenez-vous la langue française pour une question de prestige ?

Oui

Non

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :.....

Age :.....ans

Le nombre d'années d'expérience :ans

La qualité du diplôme acquis :.....

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Enseignant 01

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 33 ans

Le nombre d'années d'expérience : 06 ans

La qualité du diplôme acquis : Licence en Français

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

- (1) Le rôle de l'enseignant (son comportement envers l'apprenant)
- (2) L'influence de l'entourage (famille, société)
- (3) Le système éducatif (programme) n'est pas productif

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Les préjugés faits par l'élève sont des justifications données face à la difficulté de l'apprentissage de cette langue.
Alors ils ne influencent pas.

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Sans lésion l'élève sur l'utilité et l'importance de cette dernière en lui donnant des arguments sous forme de conseils verbaux pour les inciter à apprendre le français.

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

Non, nous n'avons pas reçu des orientations ni à l'université ni durant notre formation professionnelle

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

Pour moi, il se doit de faire :

(1) Renforcer la formation des enseignants

(2) Augmenter le taux de activités culturelles (cinéma, chanson...)

3 Faire des sorties pédagogiques

(-1) Actualiser le savoir professionnel

Enseignant 02

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 44 ans

Le nombre d'années d'expérience : 16 ans

La qualité du diplôme acquis : Licence en langue française

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

À mon avis, le milieu dans lequel vit nos élèves n'encourage pas qu'ils s'intéressent aux langues étrangères. Malgré les efforts des enseignants le niveau reste insuffisant. Ceux qui s'intéressent trouvent que c'est une matière nécessaire à l'université liée à certaines branches. Certains trouvent, que c'est la langue de la France (ennemi).

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

En étudiant le premier projet avec nos élèves de 3AS (Textes historiques) j'ai remarqué la haine envers la langue qui est le symbole de la France qui a massacré le peuple algérien (provisoire). Heureusement que cela ne bloque pas tous les apprenants parce qu'ils font des efforts assidus.

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

La simplification des activités est mon seul principe. Exhorter l'apprenant qu'il s'intéresse à la langue parce qu'elle est liée à son avenir, donner des conseils, utiliser des outils pédagogiques plus performants. Il faut aussi jouer la comédie, le théâtre avec nos élèves par être proche d'eux, et pour aimer la langue, et transmettre le message.

- 4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

..... Oui, j'ai reçu durant ma carrière professionnelle
..... des orientations de la part des collègues,
..... inspecteur.

..... Mais, à l'université j'ai appris que la langue pas
..... ~~est~~ n'est pas estimer des adresses au
..... autres. C'est mon amour à l'enseignant qui m'a
..... facilité la tâche.

- 5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

..... ~~Il faut~~ s'approcher des élèves, c'est
..... le meilleur moyen d'aimer la matière, et les
..... sensibiliser de la valeur de cette langue.

..... Ne pas s'arrêter de donner des conseils, et que
..... l'apprentissage d'une langue étrangère est très
..... important.

Enseignant 03

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : ... 38 ... ans

Le nombre d'années d'expérience : ... 14 ... ans

La qualité du diplôme acquis : ... licence

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

... les élèves, dans des classes langues ou lettres ...
... s'intéressent plus à la langue française en tant
... qu'une matière importante pour eux ... et contraire
... avec les classes scientifiques et techniques ...

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

... Pas du tout ... les préjugés n'influencent pas
... sur l'enseignement du français ... l'apprenant justifie
... les lacunes par la difficulté de la langue ...

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

... La langue française n'a pas des représentations
... négatives ... des apprenants ... ne maîtrisent même pas
... la langue maternelle (Arabe) ... Ils ne parlent
... parfaitement ni la langue arabe, ni la langue
... française ...

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

Non plus. Chaque enseignant fait vivre l'expérience
~~Non~~ et trouver les propres solutions.

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

Si on arrive à motiver les apprenants, c'est déjà beaucoup. Les parents aussi doivent jouer un rôle à domicile. A quoi sert l'apprentissage d'une langue si elle n'est pas parlée quotidiennement ? Qui ne parle pas une langue, ne la maîtrise jamais.

Enseignant 04

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : ...30...ans

Le nombre d'années d'expérience : ...08...ans

La qualité du diplôme acquis : ...Licence en Langue Française.....

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

Personnellement, je trouve que les élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, ils le font, soit que c'est un moyen d'émigration d'autres pays qu'ils maîtrisent. Mais ceux qui ne sont pas intéressés, estiment que c'est une langue très féminine en plus, ils n'ont pas de langage suffisant pour comprendre et interagir.

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Non, les préjugés n'ont aucune influence sur l'enseignement/apprentissage du français. Mais c'est plus tôt les programmes incompatibles avec le niveau des élèves et leurs centres d'intérêt.

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement afin de faciliter la tâche.
Chercher des supports qui touchent l'intérêt des élèves.
Utilisation des nouvelles méthodes éducatives (collégiale).

- 4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

oui, ils me disent qu'il faut prendre en considération le côté psychologique et en servir comme un outil didactique; et se servir des nouvelles méthodes d'enseignement utilisées dans certains pays développés.
être d'actualité avec tout ce qui concerne le domaine éducatif.

- 5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

on propose :

1. l'élaboration des programmes qui se focalisent surtout sur l'audiovisuel, l'interaction
2. Le volume horaire doit être revu et étendu
3. Les moyens matériels doivent être mis à la disposition immédiate des enseignants (outils et l'élève).

Enseignant US

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 28ans

Le nombre d'années d'expérience :6.....ans

La qualité du diplôme acquis : ...la licence.....

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

...les élèves des classes lettres et langues s'intéressent beaucoup...
...plus par rapport aux autres spécialités scientifiques parce
...qu'elle est une matière importante pour eux.....

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

...Oui, les préjugés que se font les apprenants influencent sur
...l'enseignement et l'apprentissage du français parce qu'ils
...possèdent déjà une représentation négative sur la langue.....

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

...Les élèves eux même ne maîtrisent pas bien leur langue
...maternelle (l'arabe), alors que le français est considéré
...comme deuxième langue (étrangère).....

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

... Non, les enseignants doivent trouver les solutions convenables pour lutter contre ces clichés négatifs.

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

... La première cause de la dévalorisation de la langue française chez les apprenants c'est la motivation en classe et la bonne gestion. En plus l'encouragement général joue un rôle important pour encourager ces élèves pour apprendre cette langue étrangère et surtout la pratique "à une langue se pratique".

Enseignant 06

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 26 ans

Le nombre d'années d'expérience : 07 ans

La qualité du diplôme acquis : licence

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

Je pense que il ya plusieurs facteurs qui peuvent être à l'origine de cette hétérogénéité mais il n'est pas moins clair que la qualité de l'enseignant joue un rôle certain dans les différents paliers qui sont à celui le plus prégnants

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Pratiquement oui, mais les préjugés peuvent changer et être modifiés si on met en œuvre un ensemble de méthodes qui concourent à la réalisation d'un travail de partenariat

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Je pense que il faut adopter une face positive vis à vis de toutes les représentations qui ont les apprenants

- 4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

oui, les formations que j'ai eues m'ont permis d'avoir été plus positif et d'avoir des stratégies pour lutter contre ces clichés.

- 5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

L'enseignant pourrait susciter l'intérêt de ses élèves par le choix des sujets, des supports, des méthodes ainsi que les objectifs de ses cours.

Enseignant 07

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : ..24..ans

Le nombre d'années d'expérience : ..07.....ans

La qualité du diplôme acquis :Licence en français.....

- 1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

.....d'environnement familial dans lequel vivent certains élèves
.....ne correspond pas aux attentes de l'enseignant
.....(interaction).....

.....un complexe d'insécurité vis-à-vis de la langue
française (prononciation, un manque de bagage linguistique)

- 2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

.....D'après mon expérience personnelle, je crois que les
préjugés que l'élève se fait à l'égard du
français bloquent ses apprentissages

- 3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

.....J'incite les élèves à cotiser la langue française
à travers des arguments sous forme de conseils concernant
leurs études, leurs spécialités et leur devenir (vie
professionnelle)

- 4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

..... On n'a pas reçu d'orientations ni durant la formation universitaire ni professionnelle.....
.....
.....
.....

- 5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

..... Les enseignants doivent choisir des supports adéquats au niveau et aux ambitions de l'apprenant.
..... utiliser un lexique simplifié pour permettre aux apprenants de collaborer avec l'enseignant.
..... utiliser les supports audio-visuels pour permettre à l'élève de se faire une idée concrète sur la leçon (le sujet)

Enseignant 08

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 45 ans

Le nombre d'années d'expérience : 23 ans

La qualité du diplôme acquis : Licence

- 1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

1. La situation familiale des apprenants.
2. Le niveau intellectuel des parents.
3. Les apprenants aux parents francophones s'intéressent beaucoup plus à la langue française que les autres.
4. La différence de niveaux entre les élèves (Bons et mauvais).

- 2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Oui, mais surtout l'apprentissage de cette langue qui est limité au français (volume horaire insuffisant).
Programme surchargé démotivait les apprenants.
(concernant toutes les matières)

- 3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Reformulation des questions.
Utilisation de supports accessibles à la compréhension des élèves.
Emploi d'une langue simple et claire.
Emploi de supports audio-visuels afin de les motiver.

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

Non, du moment qu'à l'époque toutes
les matières étaient enseignées en langue
française

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

Allègement des programmes
Réviser le système éducatif
Inciter les apprenants à la lecture

Enseignant 09

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 29 ans

Le nombre d'années d'expérience : 07 ans

La qualité du diplôme acquis : Magister en science des textes littéraires

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

Oui, c'est vrai, c'est la façon d'apprécier la langue française qui diffère d'un apprenant à un autre ou l'intonation de chacun. Pour les langues, tout le problème commence au début, c'est-à-dire au primaire. Lorsqu'ils n'ont pas la base nécessaire, ils préfèrent s'échapper en méprisant cette langue qui les a mise à l'écart par rapport aux autres.

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Non, pour la langue du colonisateur, ils ont dépassé cette étape. Pour ce qui est de la difficulté de la langue, pour eux, tout ce qui est étranger et difficile à apprendre, c'est nouveau, c'est compliqué, surtout lorsqu'ils ne trouvent pas l'aide nécessaire.

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Je essaye toujours d'être positive et de trouver des solutions adéquates. Je leur explique qu'ils auront certainement besoin de la langue française dans leur propre vie personnelle et professionnelle. Je leur propose même de considérer cela comme un défi.

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française ?

Certainement, j'ai même essayé de trouver des relations. Mais sur le champ d'investigation, nous nous sommes trouvés devant une situation concrète qui demande beaucoup de patience, de persévérance et de bonne volonté.

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

Il faut travailler sur la base fondamentale, à savoir le primaire puis le secondaire et la tertiaire. Pour ce faire, il faut avoir des équipes de professeurs et de chercheurs et...

Enseignant 10

Les questions de l'entretien destiné aux enseignants

Prénom :

Age : 46 ans

Le nombre d'années d'expérience : 23 ans

La qualité du diplôme acquis : Licence LMD et Master LMD en Didactique du

1- A votre avis, pourquoi y a-t-il des élèves qui s'intéressent à la langue française en classe, alors que d'autres ne lui accordent pas d'importance ?

Ils ne l'aiment pas... parce qu'ils ne la comprennent pas
et parce qu'ils sont mal basés, et puis aussi selon
leurs enseignants.

2- Pensez-vous que les préjugés que se font les apprenants à l'égard de la langue française « langue du colonisateur, langue difficile à apprendre » influencent négativement sur l'enseignement/apprentissage du français ?

Oui, très et surtout dans la région sud.

3- Comment faites-vous pour faire face aux représentations négatives concernant la langue française ?

Je répète toujours que "La langue Française est un butin de guerre", donc il vaut mieux la maîtriser et je les sensibilise en évoquant leurs avenir :

- pour les classes de langues et les lettres - Elle peut être une spécialité aux études supérieures.
- pour les classes scientifiques et toutes les spécialités scientifiques à l'université sont en langue française

4- Durant votre formation (universitaire et/ou professionnelle), avez-vous reçu des orientations, de la part des formateurs, pour lutter contre certains clichés négatifs, relatifs à la langue française?

... Non.

5- Que proposez-vous pour valoriser la langue française chez les apprenants ?

... Appliquer le système bilingue dès le primaire.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بشار
الأمانة العامة
الرقم: 27/أ.ع/2016

مدير التربية
إلى
السيد توادي شريف

الموضوع: ترخيص بتوزيع استبيانات.
المرجع: طلبكم المؤرخ في 2016/01/18.

ردا على طلبكم المشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفني إفادتكم بموافقتي على
توزيع استبيان لإجراء دراسة حول التصورات اللغوية للغة الفرنسية و دوافع تعلمها
بثانوية غيتي محمد بعرق فراج وثانوية مولود قاسم بالعبادلة.

بشار في 2016/01/18

نسخة موجهة إلى :

مدير التربية

- السيد مدير ثانوية غيتي محمد بعرق فراج.

- السيد مدير ثانوية مولود قاسم العبادلة.



محمد عيسوي



19 جانف 2016

Résumé

Pour rendre efficace un enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il serait nécessaire de se focaliser sur les représentations que se font les apprenants vis-à-vis de cette langue afin d'amplifier le degré de la motivation. La présente recherche s'intéresse d'une part, à l'étude des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et aux motivations de son apprentissage chez les apprenants de 1^{ère} année secondaire de la wilaya de Béchar, d'autre part ; aux procédés didactiques mis en œuvre par les enseignants du cycle secondaire afin de développer des représentations plus favorables à l'apprentissage du français. Les résultats d'une enquête menée montrèrent que la langue française occupe une place de choix chez les apprenants, malgré la manifestation de quelques représentations négatives qui influencent les motivations de l'apprentissage de cette langue. Ainsi, les résultats ont révélé que les enseignants du secondaire ne prennent pas en charge didactiquement les représentations des apprenants en vue de les rendre au service de l'apprentissage.

ملخص

كي يكون تعليم و تعلم الفرنسية كلغة أجنبية فعالا، من الضروري التركيز على التصورات التي يكونها المتعلمين تجاه هذه اللغة لزيادة التحفيز. تهتم الدراسة الحالية من جانب، إلى دراسة تصورات اللغة الفرنسية و دوافع تعلمها لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي بولاية بشار. من جانب آخر، تهتم بالطرق التعليمية المطبقة من طرف أساتذة الطور الثانوي لتطوير تصورات المتعلمين وجعلها تخدم تعلم اللغة. نتائج الدراسة بينت أن اللغة الفرنسية تحتل مكانة مهمة عند المتعلمين، رغم ظهور بعض التصورات السلبية التي تؤثر على دوافع تعلم هذه اللغة. هذه النتائج بينت أيضا أن أساتذة الطور الثانوي لا يأخذون بعين الاعتبار تعليميا تصورات المتعلمين لخدمة تعلم اللغة الفرنسية.