

UNIVERSITE KASDI MERBAH-OUARGLA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DIVISION DE FRANÇAIS

*« Enseignement /
apprentissage du français en
Algérie:
Enjeux culturels et
représentations identitaires »*

Les 23 et 24 Novembre 2011

*« Enseignement / apprentissage du français en Algérie:
Enjeux culturels et représentations identitaires »*

Les 23 et 24 Novembre 2011

PROBLEMATIQUE:

Interroger l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, et ses implications culturelles et identitaires est inéluctablement fort complexe. Nul ne peut nier que l'apprentissage d'une langue requiert, non seulement des compétences linguistiques et communicatives mais également des aptitudes culturelles, voire interculturelles, à mettre en œuvre. En tant que tel, l'usage de cette langue ne peut s'affirmer indépendamment des valeurs émanant d'un univers culturel de référence.

La transposition de cet univers culturel et identitaire dans l'acte pédagogique est présente dans les différents programmes et manuels destinés à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Dans cet esprit, ce séminaire se veut un espace de rencontre et de réflexions pluridisciplinaires pour aborder de près la question du contact de cultures et l'appréhension de leurs diverses formes de représentations.

Le séminaire s'articulera autour des axes principaux suivants:

- 1- Aménagement linguistique et diversité culturelle : quels enjeux pour l'Algérie?
- 2- Enseignement du français en Algérie, entre "héritage" linguistique et patrimoine universel.
- 3- Enseignement/apprentissage du français en contexte algérien : la compétence culturelle en question.
- 4- De la séquence pédagogique vers la représentation culturelle identitaire: quelle dimension privilégier?

Président d'honneur du séminaire

Pr. BOUTERFAIA Ahmed

Président du séminaire :

Pr. BENKHALIFA Mechri

Comité scientifique

Président :

Pr. DAHOU Foudil

Membres du comité scientifique:

Dr KHENNOUR Saleh

Dr RAISSI Rachid

Dr SENOUSSE Massika

Dr BOUDJELAL Amina

Comité d'Organisation

Président :

M. DRIDI Mohammed

Membres du Comité d'organisation :

M. FETITA Belkacem Kamel-eddine

M^{me} ABADI Dalila

M^{me} HACHANI Louisa

M^{me} NASROUCHE Sabrina

M. HAMPLAOUI Abderrahim

M^{me} AKCHICHE Aini

M^{lle} HENKA Nadjah

M. CHARAHI Boubekar

Index des sujets

sujets	numérotage
Le stéréotype : support de lecture du texte littéraire Cas des contes du manuel de la 5^{ème} année primaire	06
AMARNI Asma	
Les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du FLE en Algérie	13
Dr. Aldjia OUTALEB	
L'enseignement/apprentissage du français en Algérie dans le prisme de la dimension multiculturelle de l'identité nationale : quels arguments pour les statut et rôle pour l'enseignement du français en Algérie ?	24
Aomar Abdelaoui	
Enseignement/apprentissage du français en Algérie:Développement d'une compétence interculturelle	69
Chez les apprenants	
Benazzouz Nadjiba	
Enseignement /apprentissage du FLE et représentation culturelle	80
Choueila taleb	
Le français d'Algérie ou le français en Algérie enjeux et perspectives du FLE en Algérie	92
Pr. BOUHADIBA Farouk	
Le texte théâtral francophone en classe de FLE: Quels Enjeux?	117
KASMI HAFIDA - Doctorante	
Le manuel de français de 5AP : Quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y véhiculés ?	127
Mlle Bouari Halima	
Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba.	133
Hazar Maiche	
Colloque « enseignement/apprentissage du français en Algérie : enjeux culturels et représentations identitaires »	149
Nabila Maarfia	
La francophonie en Algérie	155
BERBAOUI Nacer	
Motivation et apprentissage du français en Algérie et l'apport de l'apport de l'approche interculturelle en contexte d'enseignement : le cas du secondaire.	160
SIHAME KHARROUBI	

Acculturation et bilinguisme en Algérie	169
Mme Yamina Mazar	
La dimension des représentations de l'apprentissage du Français engagé dans un processus de formation dans les centres de langues.	182
<i>BEKHOUCHA- KHADRAOUI Azyadé Nabila</i>	
L'apprenant algérien et identité en question : entre l'arabe enraciné et le français réadapté	195
Mlle Ben Hedid Karima	

Le stéréotype : support de lecture du texte littéraire

Cas des contes du manuel de la 5^{ème} année primaire

AMARNI Asma

Université Kasdi Merbah Ouargla

Nous avons choisi l'acte de lecture comme terrain et espace de réflexion et de jugement du fonctionnement du stéréotype dans le champ didactique, notamment en classe de FLE. A travers notre communication, nous essayerons de démontrer, à partir de l'analyse d'un projet didactique « **Lire et écrire un conte** » en classe de 5^{ème} année primaire, la manière dont le stéréotype est mis en œuvre comme outil au service de la didactique de la lecture littéraire dans le manuel scolaire.

Nous décrirons tout d'abord la relation étroite entre la lecture et le stéréotype, comment ce dernier peut se révéler utile pour approcher un texte littéraire et quelle place le projet didactique accorde aux stéréotypes

Ce travail convoque la notion de stéréotype dans la pratique didactique du FLE en classe primaire. Tout d'abord, il nous semble nécessaire de donner un petit aperçu sur cette notion.

En effet, dans son acception première, ce terme est issu du champ typographique pour désigner une plaque d'imprimerie contenant une gravure en relief permettant sa reproduction et son tirage à plusieurs exemplaires. Ce terme technique a fait ensuite un glissement métaphorique en gardant perpétuellement le caractère de figement. Il a connu une migration vers plusieurs domaines dont chacun l'avait abordé en le redéfinissant dans son cadre théorique propre. Ainsi, le stéréotype est devenu une notion incontournable dans plusieurs domaines : les sciences sociales, les sciences du

langage, les études littéraires, etc. Toutefois, à travers ces multitudes d'acceptions qui résultent de l'hétérogénéité de l'emploi et la diversité des domaines qu'il implique, le stéréotype garde constamment ses critères pour désigner tout ce qui est répété, préconstruit et fixé.

Par ailleurs, pour cerner et délimiter la dimension vague de cette notion, dans son livre « stéréotype et lecture », Dufays a retenu les critères définitionnels suivants : le stéréotype se caractérise par sa dimension répétitive (sa grande récurrence voire son usure) ; son caractère schématique passe-partout ; son (semi-)figement (il est « reçu », « tout fait ») ; son ancrage durable dans la mémoire collective et le caractère quasi automatique de son emploi.¹

Pour compléter cette définition, il a distingué les stéréotypes en fonction de leur structure (1994, p.78-100). Ils peuvent tout d'abord relever de l'*elocutio*, c'est-à-dire fonctionner sur le plan de la structure verbale : on trouve là les locutions verbales, les proverbes, les dictons et les clichés de langage (« il était une fois »,). Les stéréotypes fonctionnent également sur le plan des structures syntagmatiques (la *dispositio*) : font notamment partie de cet ensemble les clichés narratifs (la rencontre amoureuse, le mariage du héros), les scénarios stéréotypés (la structure du conte merveilleux, comme l'a définie Propp...), les motifs, les thèmes et les différents genres. Enfin, ils affectent également les structures thématiques, référentielles ou paradigmatiques (*inventio*), ils se situent alors sur le plan des idées, des valeurs et des représentations

Ces stéréotypes de niveaux différents ne fonctionnent pas de manière autonome, il y a une relation étroite entre ces trois niveaux : un genre évoque différents thèmes et schémas narratifs, et même certaines structures verbales :

« [...] la mise en évidence des interrelations entre les codes de niveaux différents favorise beaucoup plus leur apprentissage que la prise en compte isolée de chacun d'eux. Pour être

¹ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994, (Philosophie et langage). pp. 52-58

efficace, l'apprentissage des niveaux de compétence lecture devrait se centrer sur la maîtrise des types et des genres discursifs et sur l'étude de leurs divers aspects, verbaux, thématico-narratifs et idéologiques. »²

Le stéréotype qui est conçu, dans l'usage courant, sous son aspect négatif, a été également envisagé de manière positive par : Riffaterre, Dufays, Amossy.

En effet, le théoricien de la lecture, J-L, Dufays a donné une très grande importance au concept de stéréotype en montrant le rôle capital que celui-ci joue dans la lecture, et, d'une manière générale, dans toute communication. Pour lui, lire un texte c'est en bonne partie manipuler des stéréotypes. Déchiffrer, comprendre et interpréter un texte ne peut se faire sans prendre appui sur du connu et des préexistants. Sur ce même point, R. Amossy confirme que cette notion de stéréotype s'introduit également dans la réflexion sur la lecture littéraire et contribue à une nouvelle didactique de la lecture

Le projet « Lire et écrire un conte » soumis à l'étude est réparti en trois séquences :

- identifier la structure narrative du conte
- identifier les particularités d'un conte
- faire parler les personnages d'un conte

nous avons délibérément opté pour le projet de conte pour les raisons suivantes :

- L'influence que ce type d'histoire exerce généralement sur les jeunes apprenants et par conséquent son effet sur leur implication dans la lecture de textes que nous avons choisis. Les textes des contes

² Ibid. p. 99.

constituent, selon nous, des histoires qui sont particulièrement liées à cette phase de jeunesse, ce sont des histoires familières aux apprenants (littérature de masse).

- Le conte est un élément constitutif d'une culture partagée(culture de masse)
- Les contes présentent généralement un lieu fertile de stéréotype (structure banale, personnages et figures préexistants....).C'est un exemple suffisamment riche, à notre avis, pour aborder le concept de stéréotype dans la lecture des textes littéraires. En effet, loin de présenter une analyse détaillée des structures de ces textes, notre objectif est plutôt de démontrer le rôle des stéréotypes dans la compréhension et la réception du texte littéraire. Ce faisant, nous visons à conférer à la notion de stéréotype une valeur d'outil didactique

Ce projet présente plusieurs textes à étudier et comprendre (on cite : Le crayon magique, Le petit coq noir, C'était un loup si bête, Le chêne de l'ogre...) pour être à la fin du projet capable d'exploiter les données pour rédiger un texte suivant le même modèle. La lecture favorise chez l'apprenant de langue la mise en place de stratégies pour comprendre l'organisation générale du texte, pour retrouver les structures récurrentes qui le sous-tendent, les stéréotypies. *L'objectif du projet, c'est d'être capable de reconnaître dans le texte des stéréotypes langagiers et des schémas figés.*

Donner à lire des textes qui reprennent des genres bien connus des apprenants – qu'ils ont également abordés dans leur langue maternelle –, c'est faire entrer ces lecteurs dans un cadre familier qui va faciliter la compréhension du texte ; c'est permettre au lecteur de retrouver, selon l'expression de Jauss, les « *règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé* »³

Dans chaque projet didactique, les consignes de lecture et les textes présentés

³ JAUSS, H. -R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (bibliothèque des idées), 1978. P.118

rappellent à l'apprenant que l'activité de lecture est orientée non pas vers un déchiffrement de mots, mais plutôt vers la reconnaissance de l'organisation globale du texte présenté et le repérage des structures récurrentes ou les stéréotypes qui l'aident comme soubassement ou comme « modèle » d'écriture. Dès l'abord, ces textes invitent le lecteur à mobiliser dans sa mémoire les schémas qui structurent certaines de ses expériences.

En analysant ce projet, nous avons constaté que l'objectif de la pratique de lecture est bien de suivre les événements, les personnages et faire ressortir les structures et les représentations propres au conte. Donc, dans le but de familiariser les apprenants à ce genre de texte, l'enseignant est tenu d'enseigner et confirmer les stéréotypes des contes à travers l'acte de lecture. Cela constitue pour les apprenants des points d'ancrage qui vont leur fournir, par la suite, des pistes pour le travail d'écriture.

En effet, pour développer cette compétence de compréhension et de production écrites, l'apprenant doit s'entraîner à saisir les schémas d'organisation du texte et repérer ses spécificités, le genre auquel il appartient, à travers ses manifestations linguistiques (dans notre exemple la structure d'un conte : la situation initiale, l'événement perturbateur, le héros « généralement gentil, riche, beau... », présence d'objet magique aidant, d'élément fantastique, irréel..., l'adjuvant, les méchants, le dénouement heureux). Ces opérations sont indispensables pour construire le sens global du texte, et nécessaires pour que l'apprenant arrive à construire et réécrire un texte en respectant le même modèle.

Il convient aussi que l'enseignant amène les apprenants à observer le langage utilisé dans ce genre de textes. Des expressions clichées comme : « il était une fois, il y avait une fois, il y a bien longtemps... », plongent le lecteur dans la logique du conte et l'incitent à convoquer l'ensemble des règles et des structures sémantiques de ce genre. La reconnaissance de la stéréotypie liée à ce genre va lui permettre non seulement de construire plus facilement le sens des textes qui s'y rattachent, mais aussi de passer à l'étape d'écriture, en reprenant les stéréotypes propres au genre.

tout acte de lecture n'est possible qu'à partir d'un certain

cadrage générique fondé sur le repérage d'indices qui ouvrent l' « horizon de lecture » du texte. (...) En écriture, on sait qu'il n'est pas de pratique scripturale qui ne se situe en fonction d'un système générique préexistant, que ce soit pour le respecter ou pour le transgresser »⁴

Le projet didactique accorde aux stéréotypes une place très importante en les considérant comme un fondement nécessaire de l'acte de lecture, car le banal, le répété, l'usé sont des outils nécessaires pour comprendre et produire un texte en français langue étrangère, au moins dans les phases initiales de l'apprentissage. Cela nous conduit à dire que le stéréotype peut se révéler utile pour approcher un texte littéraire dans un contexte d'enseignement/ apprentissage du FLE.

La lecture du texte littéraire pose des problèmes auprès des apprenants de primaire : La structure du récit, les références socioculturelles, la difficulté de compréhension de la langue...etc. Cependant, l'aboutissement et l'objectif du projet c'est de former un univers référentiel de stéréotype de l'apprenant propre au genre du texte présenté.(c'est à dire en lisant un conte l'apprenant doit réactiver ses savoirs sur les représentations stéréotypées du conte). Cette méthode de reconnaissance de stéréotypes s'avère utile pour donner aux apprenants un support théorique pour approcher les textes littéraires. Elle leur fournit des repères qu'ils ne peuvent pas identifier seuls, vu leur mince expérience en lecture littéraire.

⁴CANVAT, K., « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », 1998, p.275

BIBLIOGRAPHIE :

- AMOSSY, R., *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991
- - et Herschberg Pierrot A., *Stéréotypes et clichés*. Paris : Nathan, 1997
- CANVAT, K., « *La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture* », dans REUTER, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel, Berne, Peter Lang, 2e éd., 1998
- DUFAYS, Jean-Louis : « *Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature* », Marges linguistiques (revue web), marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0030presentation.hlm
- - , *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, (Philosophie et langage), 1994.
- GRUCA, Isabelle, *Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire*
- JAUSS, H.-R.: *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des Idées), 1978
- Mon livre de français, 5^{ème} année primaire, ONPS, 2010- 2011.

Les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du FLE en Algérie

Dr. Aldjia OUTALEB
Université de TIZI OUZOU

Résumé

Dans le contexte de la mondialisation et d'une immigration/émigration diversifiée, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout, et les objectifs de cet enseignement ne se limitent pas seulement à l'apprentissage de compétences linguistiques dans une langue donnée mais s'étend aussi à des compétences culturelles. S'il est désormais acquis qu'apprendre une langue a pour but essentiel de communiquer, il faut bien garder à l'esprit que cela implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués car toute langue, à travers son lexique mais aussi sa syntaxe, reflète un découpage particulier de la réalité et correspond à une façon particulière, différente des autres langues, de percevoir le monde. En effet, d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne recouvrent pas toujours la même réalité sociale et culturelle pour ses interlocuteurs. Ainsi, toute langue, outil de communication, traduit-elle inévitablement une spécificité culturelle.

Dans le cadre de notre étude, nous nous demandons :

- La langue est-elle aujourd'hui un instrument de communication ou reste-t-elle objet de culture ?
- Qu'en est-il de l'enseignement du français en Algérie ?

L'intérêt pour la question liée à la culture véhiculée par la langue française constitue, en effet, notre préoccupation dans cet article. Pour y répondre, nous irons interroger le livre de 1^{ère} année secondaire, option lettres, conçu par l'Office National des Publications Scolaires en 2006.

Mots clés : enseignement – FLE – compétence de communication – compétence culturelle

Article

Introduction

La question de la culture reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues, qui nous intéresse dans cet article, car cette didactique fait de la langue un objet d'enseignement-apprentissage, en même temps qu'elle est considérée comme révélatrice d'une dimension culturelle.

La question de la culture a donc droit de cité au sein de l'enseignement de la langue, quel que soit son statut, dans la mesure où hors de son domaine de références aucune production langagière n'a de sens, c'est-à-dire, hors d'une culture donnée, les mots d'une langue ne renvoient à aucune signification.

Ceci dit, où en est aujourd'hui l'enseignement de la culture dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie ?

A l'heure de la mondialisation et du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui amènent les peuples à collaborer et/ou à échanger et partager avec de nombreuses nationalités et de cultures toutes différentes les unes des autres, nous nous demandons quelle place et quel rôle occupe ou peut occuper la culture dans l'enseignement - apprentissage des langues ?

Si la mission de l'école est de faire entrer l'élève dans une forme de « culture » qui renvoie à des programmes dont la science, la littérature, l'art, constituent des aspects importants, elle ne peut, bien entendu, pour autant ignorer la propre culture de l'élève, une forme de culture ancrée dans le processus de socialisation de la vie quotidienne. Parallèlement à l'existence de langue première et de langue seconde, nous pouvons poser l'existence d'une culture première et d'une culture seconde.

Or, nous savons bien qu'il existe un clivage entre la culture première, celle du quotidien et des usages spontanés, et la culture seconde, celle supposée être apportée par l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. C'est dans cette perspective qu'il nous faut repenser la question de son enseignement et de ses implications sur l'apprenant.

Ainsi, nos questions porteront-elles sur « quel français enseigner ? » Nous pourrions même étendre la question à « quelle place et quelle forme réserver aux apprentissages culturels dans l'enseignement d'une langue ? » Il s'agit de proposer une analyse des contenus des programmes se rapportant à l'enseignement de langues étrangères et d'étudier la place de la culture véhiculée au sein d'une approche linguistique de l'enseignement - apprentissage d'une langue, en l'occurrence le français.

Outre le lien entre la transmission des langues dans et par les cultures et la transmission des cultures dans et par les langues, outre le fait de considérer l'école comme lieu d'apprentissages et d'échanges culturels, de considérer la culture autrement qu'en termes de contradictions, nous ne devons séparer culture maternelle et culture cible, culture linguistique et culture littéraire, par contre, nous devons

réinstaller le sujet dans le langage, objet collectif et expérience individuelle et comme le dit si bien Granguillaume cité par Benrabah (1999 : 9) « La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective. Elle est le lien entre (...) individu et société, (...). Elle est l'une des lois qui structurent la personnalité ».

A partir des réflexions sur la didactique des langues, il est admis que la langue et la culture sont liées. Louis Porcher signale (1986 : 43) que la langue et la culture sont indissociables. Pour Jean-Paul Narcy-Combes (2005), elles entretiennent une relation transductive.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'enseignement de la culture qui accompagne et complète l'enseignement linguistique soulève beaucoup de difficultés. Une situation qui nous amène à réfléchir aux questions suivantes :

- quelle définition accorder à la notion de culture ?
- quelle statut donner à la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français ?

Nous évaluerons donc la culture à une étape charnière du parcours scolaire de l'élève, le cycle secondaire (1année secondaire) et vérifier si les approches et les contenus des programmes de l'enseignement du français participent activement et significativement de l'apprentissage de la culture francophone.

La langue : un moyen de rencontre de l'autre

Dans notre société d'aujourd'hui, on affirme que les valeurs traditionnelles ne sont plus respectées, un argument invoqué à propos de ce qui est ressenti comme une crise de l'institution scolaire, ce qui nous laisse supposer que l'on ait identifié dans les comportements scolaires, des changements révélateurs de certains rejets ou de certains renoncements, touchant aux valeurs de l'école, telles que le goût d'apprendre, le respect de l'institution et de ses constituants et membres, l'effort et le mérite, mais également aux valeurs sociales comme le respect de l'autre, le respect des « lois », et la soumission aux autorités.

En effet, aujourd'hui, nous parlons d'une « culture de la violence » qui s'impose de plus en plus dans nos écoles et constitue une menace pour les valeurs dites traditionnelles. Faite en ces termes, cette analyse présente un paradoxe le plus total : si au nom des valeurs (parmi lesquelles se trouve l'ouverture à l'autre), on se donne pour règle principale de respecter les autres cultures, faut-il considérer que l'accès aux cultures étrangères par l'enseignement-apprentissage des langues « étrangères » s'éloigne de toute forme de respect et porte atteinte à la sienne ?

Faut-il encore estimer que le refus de toute forme de culture différente de la sienne, au nom de « x » discours n'est qu'une sauvegarde de sa propre culture et se présente sans conséquence ?

Or, ce qu'exprime le mot culture est une caractéristique de l'humain, acteur de sa propre condition. De plus, la culture est nécessairement en mouvement, elle se veut,

d'une part, universelle, d'autre part, elle s'affirme contre une autre forme de culture, étant le fruit de rencontres, d'emprunts et de constructions, inscrites dans un temps qui ne cesse de susciter évolutions et/ou révolutions.

C'est par le biais de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères que l'apprenant est en mesure d'affirmer sa propre identité tout en acceptant les différences de l'Autre et de saisir les différents systèmes culturels. Si l'ouverture vers l'Autre, si l'acceptation du tout autre, sont valorisées comme ouverture nécessaire à tout individu, elles ne sont accessibles et n'ont de sens sans la réciprocité, car ne pas admettre la différence, c'est se nier soi-même.

La dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées, la langue « reflète » la culture d'une société donnée, et la culture compte parmi les composantes de la langue et l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement une dimension culturelle. La finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère.

L'évolution de l'enseignement-apprentissage du français

Après plusieurs années de discours alarmistes sur le niveau de l'enseignement en Algérie, on parle, depuis les années 2000, d'une re-nouvelle installation de réforme scolaire. Les notions de « actualiser » l'enseignement à la société moderne, de « qualité », sont omniprésentes dans les titres des innombrables articles des quotidiens algériens, dans les discours des concepteurs d'ouvrages scolaires, des enseignants et des parents d'élèves, ce qui a, incontestablement, impulsé une dynamique de réflexion dans les méthodologies et les contenus des programmes réservés à l'enseignement du français, qui, selon les arabisants, est seulement réservé aux matières scientifiques et techniques.

Charmés, d'une part, par la mondialisation, emportés, d'autre part, par les nouvelles pratiques concernant l'enseignement et la formation, nous importons, en essayant de mimer, des orientations didactiques et des programmes pédagogiques sans que soient prises en ligne de compte les recherches préalables d'adaptabilité. En effet, par exemple, les questions liées à l'enseignement des langues étrangères qui impliquent des interrogations sur la place que doit occuper la culture véhiculée sont soigneusement passées sous silence. Les programmes officiels de français (2000) stipulent qu'à la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française « à la fin de son cursus scolaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français », ce que souligne également Henry Widdowson (1996 : 11) : « (...) connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi

savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ». Dans la même perspective, pour Danielle Bailly (1992 ; 1996) et Guy Fève (1985), la communication ne se résume pas seulement à la réception et à la compréhension de messages émis ; elle est essentiellement liée à la production orale et écrite, en dehors de l'institution scolaire.

Cependant, les objectifs fixés par les instructions officielles ne sont que très partiellement atteints. Devant les difficultés et les contenus chargés, d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants, ces derniers sont contraints à pérenniser les modèles existants. Les nouveaux programmes sont voués à se plier aux habitudes de travail antérieures malgré les principes innovants qui structurent les nouvelles réformes : l'enseignement du français par l'installation de compétences.

La crise de l'institution scolaire est ainsi bel et bien reconnue, et celle-ci est directement reliée au choix ayant prévalu en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

En effet, les instructions mettent les enseignants dans un état tel qu'ils en sont réduits à adapter les consignes qui leur sont données. L'éviction de la littérature au profit des « documents authentiques » est justifiée au nom d'arguments confus :

- la substance culturelle des textes littéraires français est trop éloignée des représentations des élèves et entrave, de ce fait, la maîtrise de la langue ;
- la littérature charrie des codes moraux et des mœurs sociales susceptibles de brouiller « l'identité nationale ».

L'approche par les compétences

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations de communication variées. Depuis les années 90, cette perspective est privilégiée ; elle considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux, l'interaction comme une façon d'agir avec l'Autre.

La compétence de communication est ainsi définie comme la capacité à réaliser une activité langagière. On distingue ainsi l'évaluation du savoir, centrée sur le cours et l'évaluation de la capacité.

Alors que les élèves sont encore incapables de rédiger une phrase correcte en français, nous nous demandons, si vraiment un apprenant (élève scolarisé) de langue étrangère peut accéder à la compétence communicative reconnue chez le natif car nous supposons que l'accès à une compétence de communication relève beaucoup plus de la volonté et de l'implication du sujet que des activités sélectionnées par l'enseignement. De plus, en Algérie, ces activités, complètement vidées d'un quelconque apport culturel non seulement ne motivent pas mais ne facilitent pas non plus l'apprentissage du français.

Parallèlement, l'approche communicative voulant dépasser trop tôt la compétence linguistique, l'élève apprenant cette langue étrangère ne se retrouve plus dans la complexité de cette langue. Geneviève ZARATE (1993) nous rappelle que la relation

existant entre langue et culture et la culture véhiculée par cette langue dépend du contexte national où la langue étrangère est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire.

L'institution scolaire a toujours été appréhendée en Algérie, et continue de l'être comme l'expression d'une entité nationale ; elle est ainsi impliquée directement dans la construction de l'identité nationale de l'élève. L'enseignement de la langue étrangère (ici, le français) occupe alors une place chimérique. Nous nous trouvons devant un paradoxe extravagant : d'une part, l'école devant promouvoir l'enseignement des langues étrangères ; d'autre part, cette même institution devant veiller aux enseignements et contenus orientés uniquement vers la promotion de l'identité et de la culture nationales, ce qui n'encourage pas, nous le répétons, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Alors que la question de l'identité est élaborée à travers l'image de soi dans son rapport avec l'Autre ; en d'autres termes, elle n'est pas seulement une caractéristique individuelle mais également un produit interactif entre l'individu et le milieu social, les recommandations ou plutôt les orientations pédagogiques font de l'approche par compétences un enjeu majeur de l'apprentissage, ce qui induit, dans la réalité, à sauvegarder sa propre « culture » où l'expression individuelle et l'esprit critique sont bannis.

Car, si la culture occidentale s'est libérée de son ancrage théologique, si la culture occidentale libère l'individu, ce n'est pas le cas de la culture arabe. En effet, au niveau de l'enseignement, l'étouffement culturel et l'étouffement historique sont, sans aucun doute, responsables de la prohibition de toute pensée critique au profit de rites, de traditions, destinés à maintenir et à consolider les rapports « archaïques ».

Les titres des textes, dans les livres de l'élève, témoignent de ces directives dans lesquelles les enseignants ne peuvent même pas s'impliquer puisqu'elles leur sont imposées. Et, en ce qui concerne cette approche par les compétences, les enseignants sont appelés à l'utiliser alors qu'ils n'y connaissent que très peu ou rien et pour laquelle ils n'ont reçu aucune formation.

En effet, l'étude des textes est réduite à un discours formaliste : repérer les catégories grammaticales, dresser des inventaires de connecteurs logiques, relever des indicateurs de temps (p. 25, 27, 89, 58, livre de 1A).

L'esprit critique est ainsi naturellement contrecarré. La sensibilité à la diversité culturelle, qui garantit une meilleure compréhension de l'autre, est exclue des textes de lecture, en conséquence, la maîtrise de la langue s'en trouve négligée.

Analyse du manuel de français

Les activités proposées se succèdent les unes après les autres avec très peu d'espace, entre lesquelles il y a très peu d'illustrations et de temps en temps, des jeux de couleurs (fond de pages). Nous découvrons des textes de lecture composés de deux ou trois paragraphes, de poèmes (précisément de Jacques Prévert).

Ce manuel se compose de 3 projets.

Le premier : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Le deuxième : rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Enfin, le troisième : écrire une petite biographie romancée.

Tous les projets portent sur :

- l'observation du texte avec le relevé des éléments du paratexte afin d'avancer des hypothèses sur le contenu du texte ;
- la lecture analytique qui n'est autre que la compréhension du texte ;
- l'expression écrite qui consiste à demander aux élèves de rédiger un court passage en répondant à des questions dans une consigne.

Aucun cours n'est consacré à la phonétique, aux règles et aux exercices de prononciation.

Les brèves études de lexique, les rappels de grammaire sont compris dans la phase analytique.

Les éléments culturels présentés englobent à la fois le français oral, à travers un discours d'un adolescent français (séquence 1 p. 14)

Cependant, ces présentations ne vont pas dans le détail, les connaissances transmises sont plutôt figées, statiques. A l'exception de textes de poèmes pas de chansons, pourtant, les jeunes en sont avides et suivent des émissions télévisées il n'y a aucun document authentique, même pour la présentation de la civilisation.

L'analyse démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels et ce, même dans les dialogues et les interviews (p 68, 69, 70) et les contenus des textes nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue française.

Exemple : dans l'interview, à la page 69, il y a un échange entre un sociologue et un agriculteur « Kamel » :

Dans ce dialogue, le sociologue interroge Kamel, l'agriculteur, psychologue de formation. Ils se vouvoient. D'après leur mode de communication, il ne devrait pas y avoir entre eux une relation intime. Alors que celui qui pose des questions utilise un français standard : « comment êtes-vous arrivé à ce métier ? »

« Voulez-vous dire que ce n'est pas un réel choix, que vous vous êtes sacrifié pour votre mère ? »

« Pourriez-vous revenir à vos débuts ? »

l'autre, Kamel, l'agriculteur, utilise un français oral :

« Comment j'veis dire ça ... ? »

« elle avait le culot pour ça... »

« mes potes m'ont dit que j'allais m'enterrer ... ils... ils... »

Alors qu'au début, le dialogue ne renferme pas les formules de salutations, à la fin, il est clôturé par des remerciements : « Merci pour le temps que vous m'avez consacré... »

En outre, les dialogues et les textes sont fabriqués en faisant ressortir deux différents niveaux de langue entre les deux interlocuteurs dans l'emploi syntaxique et l'utilisation du lexique. Le sociologue prend ses distances, utilise un français standard, vouvoie son interlocuteur. L'agriculteur, beaucoup plus à l'aise, répond spontanément comme s'il avait devant lui un de ses amis.

Nous relevons, enfin, qu'aucun commentaire n'a suivi ou accompagné les répliques de chacun de ces deux interlocuteurs qui n'accompagnaient pas, en apparence, leurs propos de gestes, de mimiques, de sourires, etc..

Résultats de l'analyse

Dans le cadre de notre recherche, il ressort que les contenus des programmes ne sont pas adaptés, pour la plupart, au niveau des élèves... En effet, Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier trois formes de grammaire :

- la grammaire du discours : cette forme de grammaire s'intéresse essentiellement à la situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, quand) et à la typologie des discours représentés par le narratif, l'expositif, le descriptif, l'argumentatif et l'explicatif ;
- la grammaire de texte qui s'intéresse à la « cohérence textuelle », autrement dit à l'organisation d'une unité textuelle. Par exemple, l'étude des reprises nominales et pronominales sont étudiées et ont pour objectif d'assurer la continuité thématique dans un récit ;
- la grammaire de phrase, celle qui étudie la morphologie et la syntaxe des éléments constituant une phrase.

Si la première phase présente l'objet-texte dans sa globalité il appartient à la phase d'analyse de dégager et aussi de prendre en charge l'étude des éléments constitutifs du document : organisation textuelle, vocabulaire relationnel et thématique et outils morphosyntaxiques.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, il est demandé, à chaque question de relever, de souligner, de retrouver la phrase...

Il est évident que les influences de la culture d'origine créent des obstacles ou tout au moins freinent considérablement l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Parmi les difficultés des apprenants, on peut énumérer la traduction littérale des expressions toutes faites de leur langue maternelle vers le français, le fait de ne pas garder le silence en classe, cacher qu'il n'a pas compris le cours, poser peu de questions, etc.

L'enseignement du français est fondé sur des textes à visée scientifique et technique. Ainsi, les concepteurs d'ouvrages proposent un enseignement du français dénudé de toute trace culturelle. Les thèmes choisis sont répartis entre exposer pour donner des informations scientifiques (vulgarisation scientifique), argumenter pour défendre ou

réfuter un point de vue, qui ne porte que sur les loisirs et relater un événement portant sur le fait divers.

La formulation des questions qui accompagnent le texte consistent à demander à l'élève de relever, de remplacer.

Nous avons remarqué la prédominance d'une culture algérienne liée à un mode de vie traditionnel. Les textes *Ma chère maman* et *Claire fontaine* appartenant respectivement à Jean Amrouche et Mouloud Feraoun l'attestent. Par ailleurs, la culture algérienne est exploitée à travers les faits divers publiés pour la plupart dans le journal *El Watan*.

L'étude du manuel nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont donc pas atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays.

Alors que les directives annoncent qu'avec l'approche par compétences, l'intérêt est porté sur l'apprenant, nous découvrons que l'enseignement du français vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles.

De ce fait, nous pensons qu'une vraie réforme s'impose : l'élève, étant le seul centre d'intérêt de l'enseignement, le choix des thèmes soumis à l'étude doit être fait en rapport avec ses préoccupations. En outre, il a besoin d'être imprégné de la culture de la langue qu'il apprend, d'autant plus, que dans la plupart du temps, il est appelé à partir en France pour étudier.

Entre la France et l'Algérie, les échanges économiques et culturels n'ont jamais cessé d'exister, au contraire, ils se multiplient et engendrent de plus en plus de rencontres entre les peuples de ces deux pays. Par conséquent, l'enseignement du français, qui a connu plusieurs statuts, est confronté de nouveau à un autre défi : la problématique de l'enseignement de la culture.

En effet, de nos jours, nous assistons à une autre forme d'émigration ; de nombreux jeunes Algériens partent en France pour poursuivre et réaliser un projet d'études. Arrivés sur le sol français, ils se trouvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine et s'adaptent difficilement. Or, d'après les observations de didacticiens en France, ces étudiants, pour la plupart, semblent rencontrer des difficultés à nouer « des liens avec l'environnement français ».

Pour pouvoir communiquer dans une langue, il est important de maîtriser les règles ; en revanche, il est primordial d'avoir une connaissance du vocabulaire car ce dernier joue un rôle central aussi bien dans la production que dans la compréhension.

Dans le manuel, le vocabulaire est introduit principalement par le biais de questions contrôlant la compréhension du texte écrit –phase analytique-. Il s'agit d'un vocabulaire en grande partie courant facilement reconnu par l'apprenant, qui lui permet de comprendre rapidement le contenu des messages. La compréhension s'appuie donc partiellement sur la simplicité du vocabulaire, susceptible de créer chez l'élève un sentiment de déjà connu ou entendu dans des situations de communication quotidiennes.

La phase de synthèse ou d'expression écrite est un moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif étudié en phase initiale. On demande à l'élève de réécrire le texte de lecture pour en faire un texte d'une autre typologie.

En revanche, dans la production écrite, l'élève n'a retenu que la répartition schématique de trois phases : l'introduction, le développement, et la conclusion, trois termes qui apparaissent dans presque la plupart des copies. Quant au contenu, il présente de grandes lacunes dans l'expression et l'organisation des idées.

On enseigne ainsi aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits.... Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral ; l'école n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. L'élève est invité à répondre seulement aux questions qui lui sont adressées par son enseignant.

En outre, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots et où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite.

Et pour ce faire, l'élève doit développer, en français, une capacité appelée « conscience phonémique », ce qui n'est pas garanti par ce type d'enseignement.

Conclusion

Lancer une réforme de l'école, c'est bien. Mais faut-il penser si celle-ci tient d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas aux exigences requises.

Aujourd'hui, avec la mondialisation, les instructions et directives officielles sont, non seulement dépassées mais aussi ne vont pas de pair avec l'approche par compétences qui vise, au contraire, la personnalisation des enseignements, la prise en compte de l'apprenant, de ses compétences et de ses besoins.

L'uniformisation des stratégies d'enseignement, le replis sur soi-même ne peuvent que provoquer des effets désastreux tels la démotivation et l'échec de l'élève.

Un travail de concertation entre didacticiens, linguistes et pédagogues est à entreprendre aux niveaux de la refonte des programmes et de la formation de l'enseignant ; ce qui pourrait déclencher et initier une ouverture sur le monde.

En revanche, lorsque nous nous rendons compte que l'élève algérien n'a pas encore assimilé les règles de base de la langue française, il est impératif de réfléchir à des solutions adéquates comme prévoir des séances de remédiation pour corriger et combler les lacunes.

La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leur représentation du monde et le moyen d'entrer en contact avec l'Autre.

L'approche par compétences fait de l'enseignant de FLE un médiateur qui aura pour rôle de rapprocher deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société de plus en plus tenue par la mondialisation qui est la nôtre.

Bibliographie :

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Publications de la Sorbonne.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde : recherches et applications*, Paris : Hachette.

BEACCO Jean-Claude (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

CHARAUDEAU Patrick (1996), « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le français dans le monde : recherches et applications*, Paris : Hachette.

GALISSON Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE international.

MEIRIEU Philippe (1989), *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF.

PORCHER Louis

(1995) : *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris.

(2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

VERBUNT Gilles (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP.

ZARATE Geneviève (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie dans le prisme de la dimension multiculturelle de l'identité nationale : quels arguments pour les statut et rôle pour l'enseignement du français en Algérie ?

Aomar Abdelaoui

Université de Dijel

« Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». C'est dans cette interrogation que titre Yacine Derradji¹ un article dans lequel il aborde – statistiques confirmées à l'appui – le phénomène de la cohabitation « naturelle » de la langue française avec les autres langues parlées, dans différents secteurs de la vie quotidienne des algériens.

L'histoire de cette cohabitation de la langue de Molière avec les langues en pratique en Algérie, remonte à bien des années. L'environnement sociolinguistique de l'Algérie est peint d'une couleur française, dès l'aube de la colonisation du pays en 1830. Depuis, c'est un véritable rapport de force qui s'installe entre « la langue de l'intrus » et « celle de la couche autochtone » – intronisée, des centaines d'années avant cela, par le mouvement des invasions arabes du nord de l'Afrique, en vertu d'une légitimité sacrée que lui confère le privilège d'être « la langue du Coran », livre sacré de la religion musulmane – en l'occurrence, la langue arabe.

L'Algérie d'aujourd'hui peut se targuer d'être un pays à forte diversité culturelle et linguistique. Dans un contexte de mondialisation grandissante où toutes les frontières entre les langues et les cultures, tendent à s'effacer, la diversité linguistique constitue pour tous les pays, un atout de taille devant les grands défis

¹ DERRADJI, Y., « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », Article en ligne.

auxquels ils font face. La langue étant le canal le plus sûr pour véhiculer les valeurs culturelles et les savoirs, tous les pays du monde s'orientent vers l'encouragement de l'enseignement des langues étrangères. Les systèmes d'enseignement se mettent à « la mode du multilinguisme ». L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde est invitée à se mettre sur les rails de la mondialisation et la diversité linguistique qu'elle affiche est un atout pour prendre part à cette mutation irréversible.

Il vient à l'esprit l'idée que l'étude de la situation sociolinguistique de l'Algérie, sous quelque aspect qui soit, peut s'avérer d'une grande importance si l'on se met à chercher ses particularités dans un champ réservé, clos, pour ne pas dire « interdit d'accès ». Ce champ comporte les lois qui ont – et elles continuent toujours de le faire – dessiné les tout premiers repères sociolinguistiques du pays et placé les fondements d'un processus qui a orienté celui-ci sur les rails d'une politique linguistique « allergique » à la diversité, « fermée » face à l'ouverture.

Une ouverture qui s'est offerte d'elle-même à ce pays, à travers les grands axes de son Histoire², et qui abrite une situation de diversité linguistique que d'autres pays cherchent à « se fabriquer » en déboursant des sommes faramineuses pour encourager et consolider l'enseignement des langues étrangères. L'idée serait – avons-nous pensé – plus intéressante de nous attaquer à l'un des domaines « touché » par les recommandations de ces lois en question, et qui reste le lieu où cette cohabitation prend vie et se développe ; ce domaine est bien celui de l'enseignement. Notre intérêt a donc versé sur des discours ayant trait à la place et au rôle accordés à la langue française dans le système éducatif algérien.

Ce présent travail, imprégné de toute la modestie possible, peut se targuer de vouloir tenter une entreprise de recherche, à notre sens, assez délicate. Il s'apparente, en effet, à une double tentative d'analyse de textes rédigés pour conforter et argumenter les finalités et les objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien sous l'angle :

² Les deux grands axes dont il est question sont l'invasion de l'Algérie, à travers celle du Nord africain, par les arabes, ce qui a permis l'introduction de la langue arabe et la colonisation française de ce pays qui instaure depuis, l'usage de la langue française.

- d'une *analyse argumentative* censée dégager la structure argumentative qui sous-tend ces textes à « visée argumentative »³. Le but d'une analyse du genre est de voir comment ces discours argumentent pour l'apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien, tout en le configurant dans l'environnement sociolinguistique algérien riche et diversifié ;
- d'une *approche épilinguistique* à laquelle sera confiée la tâche de faire ressortir l'univers de subjectivité qui pourrait entourer ces textes, de détecter tout ce qui pourrait s'apparenter à un discours épilinguistique relatif à la langue française. L'intérêt d'une telle analyse réside dans l'objectif de mettre en contraste les deux types de discours : argumentatif et épilinguistique.

Ce contraste, nous permettra sans doute de faire ressortir les points de rencontre ou de divergence entre les contenus des deux discours. Le discours épilinguistique est là pour traduire une vision, des sentiments vis-à-vis de la langue dont on parle dans ce discours, en l'occurrence, la langue française.

En des termes plus simples, nous dirons que notre travail se donne pour but d'établir un lien entre ces deux aspects contradictoires de prime à bord, mais complémentaires, à considérer leur poids dans la construction de l'argumentation. Le discours épilinguistique reste toujours un discours émotif et intime et il ressort de ce caractère un besoin, chez le locuteur (l'orateur), de doter ce discours d'une force de persuasion sans égal, du moment qu'il s'agit de tenter de faire accepter des jugements et des sentiments personnels comme vrais, justifiés. Une tentative qui reste pour le moins délicate dès lors qu'elle tend vers l'acceptation d'« arguments » qui échappent à toute logique et entrent dans le domaine du subjectif.

³ La visée argumentative d'un discours concerne, selon Ruth Amossy l'orientation donnée à tout discours visant à persuader, à convaincre un auditoire en vue d'emporter l'adhésion. Le discours à visée argumentative « cherche toujours à avoir un impact sur son public », selon l'auteur.

Nous partons donc au départ, d'une revue de la situation sociolinguistique de l'Algérie à partir de la mise en accent du caractère plurilingue de tout discours sur les langues et de ce fait, l'accent sera orienté de fait, sur les jugements et appréciations nourries et exprimés envers chacune des langues en présence. Nous poserons la problématique dans le sens où celle-ci touche en plein centre le débat houleux qui ne cesse d'accompagner le discours sur les langues en Algérie tout en en précisant les motivations, le cadre théorique, le corpus choisi pour tenter d'y répondre, la méthodologie suivie pour y parvenir, avec à la clé, quelques exemples d'extraits illustrant la complexité des rapports qu'engage le discours officiel quand il s'attaque à la gestion écolinguistique, sans un espace où les sensibilités linguistiques sont profondément empreintes de sensibilités idéologiques : identitaires, économiques, socioculturelles, religieuses aussi.

1. 1. Problématique : aspects théorique et méthodologique

1. 1. 1. Quels arguments pour le choix du français dans l'enseignement en Algérie ?

La question primordiale ayant aiguisé notre curiosité est à un tel degré d'importance que nous avons jugé nécessaire d'étaler les raisons qui nous ont mené à la poser avant d'essayer d'y donner une quelconque réponse ! Cette question est la suivante : pourquoi dans un pays dont on revendique très souvent la richesse culturelle (différents repères culturels tels que la culture berbère ancestrale mélangée au cours des siècles avec la culture arabo-musulmane et la culture française ancrée par la longue période de colonisation) de manière générale, et linguistique plus particulièrement (diversité des communautés linguistiques parlant les différentes variétés de l'arabe aux diverses variétés du berbère), le recours à l'utilisation de la langue française relève d'un certain processus d'aliénation en même temps que les instances officielles n'hésitent aucunement à faire appel à cette langue lorsqu'il s'agit de rédiger des textes de loi ?

Les textes officiels émanant des hautes institutions de l'État – et que nous nous proposons, ici, d'analyser – sont rédigés en langue française, bien que les

commentaires officiels parlent de « traduction » seulement. Dans ce sens, un extrait relevé du journal officiel, notamment, un article relatif aux «*transports routiers internationaux et de transit de voyageurs et de marchandises*», illustre parfaitement l'importance de la place de la langue française dans la rédaction de ces mêmes textes:

« En cas de divergence, la version française [dudit article] constituera le texte de référence »⁴.

Bien que ce texte ne soit pas relatif à la place et rôle du français dans l'Éducation Nationale algérienne, la note qui fait de cette langue, la langue de «référence», nous renseigne bien sur cette place justement de la langue française dans les décrets officiels abordant les accords internationaux, en particulier, et dans la législation algérienne de manière générale. Ceci se confirme plus si l'on sait qu'il s'agit ici d'un protocole d'accord international, ce qui aurait pu nous laisser penser que la langue dans laquelle devrait figurer le « texte de référence » est l'anglais et non le français !

Pour ce qui est des textes officiels régissant l'enseignement du français en Algérie, il s'agit de textes de loi qui argumentent pour un usage « modéré » du français – jusque là, considéré comme une langue étrangère – seulement en ce qui concerne le volume horaire qui lui est attribué, en même temps qu'ils justifient et argumentent – mais dans des textes différents – pour un usage plus large et plus généralisé de la langue arabe, qui est « officiellement » la langue de la nation⁵. Un regard sur la situation sociolinguistique de l'Algérie, nous permet de constater que le français bénéficie d'un usage très étendu et même omniprésent dans des secteurs autres que celui de l'enseignement (les médias, l'environnement graphique, etc. Celui des médias (en dehors de la télévision nationale et quelques chaînes radiophoniques) s'offre à une « francisation », large et affichée de ses composants (journaux

⁴ Dans le journal officiel n° 27 du 28 avril 2004 et dans l'article n°19 d'un accord international entre l'Algérie et le royaume d'Espagne. Curieusement, et sachant que dans ce genre de traités signés entre deux pays qui ne partagent pas le même code linguistique, le recours à l'Anglais (connu pour être la langue internationale) n'est pas à l'ordre du jour. C'est le français qui est la langue intermédiaire, bien qu'elle ne soit pas présente en Espagne!

⁵ Article n° 03, du premier chapitre de la Constitution algérienne du 28 novembre 1996, pour ce qui est de l'officialité de la langue arabe et la loi n° 96-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, pour ce qui est de l'usage modéré du français et généralisé de l'Arabe.

indépendants et même certains titres publics, magazines, revues culturelles, scientifiques ou sportives, ...).

Cela se fait en tournant le dos aux législations régissant ces secteurs, notamment la « loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe »⁶ et l' « ordonnance n°96-30 du 21 décembre 1996 modifiant et complétant cette loi », elles-mêmes rédigée en langue française⁷.

Un autre questionnement vient s'imposer aussi : compte tenu du caractère diversifié et riche de la situation sociolinguistique de l'Algérie et, prenant en compte le fait que la langue française bénéficie d'une utilisation presque plus généralisée que celle de l'arabe, tous secteurs confondus⁸, quels pourraient être les arguments que les institutions pourraient avancer pour légitimer un tel ou tel autre usage, une telle ou telle autre place pour la langue française ?

Parmi les différentes familles d'arguments, *l'argument d'autorité* ne serait-il pas le seul à même de justifier cet état de fait, qui aspire à instaurer l'arabe classique comme seule langue d'enseignement?

Quelle serait la portée des autres arguments avancés dans un contexte exclusivement prescriptif (qui est le contexte officiel) qui ne s'offre pas au débat et à la controverse? Jusqu'où peut aller le besoin de recourir aux techniques d'argumentation dans ce genre de textes qui se légitiment de fait, par leur caractère officiel? Comment ces textes argumentent-ils en faveur d'un unilinguisme (arabe) dans une situation de coexistence de plusieurs langues (variétés du berbère, français et arabe populaire)? Cette dernière question constitue, à elle-même, l'élément le plus important dans notre investigation.

⁶ La loi en question est censée régulariser, en la généralisant, l'utilisation de la langue arabe dans les différents secteurs de la vie quotidienne; celle-ci se voit délaissée au profit d'un très apparent retour de la langue française qui bénéficie d'une utilisation large et omniprésente.

⁷ « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal ».En référence de bas de page, Billiez Jacqueline et Kadi Latifa écrivent : « Bien que le premier effet paradoxal de la promulgation de la loi « portant généralisation de la langue arabe » soit d'avoir été elle même rédigée en « langue étrangère » (pour ne pas la nommer, la langue française) »

⁸ Dans le même article, de Billiez et Kadi, il est fait état de taux d'utilisation de la langue française dans le seul secteur des documents officiels (pièces administratives d'état civil, permis de conduire, carte d'identité, etc.).

Pour essayer d'apporter ne serait-ce qu'un minimum d'éléments de réponses à tous ces questionnements, il s'avère qu'une analyse très minutieuse de la structure argumentative dans ces textes est à même de nous révéler ce noyau argumentatif sur lequel reposerait toute l'entreprise de persuasion qui sous-tend l'élaboration de ceux-ci.

Ce noyau argumentatif nous permettra sans nul doute de mettre en évidence tous les éléments susceptibles de répondre à notre question principale : comment ces textes de loi argumentent pour un choix linguistique dans une situation dite plurilingue? Nous nous consacrerons donc à l'entreprise de répondre à cette question, entre autres très certainement, tout en axant l'essentiel de notre travail sur l'objectif de savoir :

Dans un pays connu pour constituer un espace linguistique très riche (dit aussi plurilingue), comment cette structure argumentative est-elle adaptée au choix de la langue arabe et quels sont les arguments avancés quant à la place ainsi qu'au rôle assignés au français dans le système éducatif algérien ?

Quels sont les arguments sur lesquels s'appuie le noyau argumentatif de ce discours? Quelles sont les familles d'arguments auxquelles est confié cet objectif de persuasion ? Quelles sont les plus utilisées ?

Notre souci premier sera donc de chercher à savoir :

Comment un texte « officiel » argumente-t-il en faveur d'un choix linguistique dans un environnement dit plurilingue ? Et, dans le cas de l'Algérie, quels arguments pour justifier la place et le rôle actuels accordés au français dans le système éducatif algérien ?

Dans un second temps, et toujours dans la première partie, nous essayerons de voir sous quel angle, nous pourrions mettre en rapport les environnements dits linguistiques qui abritent les différentes techniques et procédés d'argumentation (déictiques, actes de langage, syllogismes, répartition des familles d'arguments, ...), avec l'environnement dit sociolinguistique. Ce dernier sera appréhendé dans un cadre très restreint, celui qui le renvoie à l'imaginaire linguistique, à l'intérieur duquel se

forge un autre genre de discours, que l'on dénomme sous l'appellation de « discours épilinguistique ».

C'est là une perspective qui – nous le pensons – confortera l'hypothèse selon laquelle : « Dans les textes de loi relatifs au rôle et à place du français dans l'Éducation Nationale algérienne, le discours épilinguistique participe d'une image – partagée au sein des institutions officielles – de la langue française et détermine, par là, une position « officielle » pas nécessairement admise ou assumée, par rapport à cette langue.

La deuxième partie abritera une analyse des différents textes et discours relatifs à la langue française dans l'Éducation Nationale algérienne : une analyse purement argumentative des textes de loi sera appuyée par une approche épilinguistique de ce discours officiel nous renseignera d'abord sur les représentations dont fait l'objet la langue française, par les ses tenants, et c'est sur cette (ou ces) représentation(s) que nous comptons pour réussir à faire, dans les limites du possible, le lien entre ces deux grands axes.

Ce lien s'établirait donc entre l'environnement linguistique (la structure argumentative dans sa globalité) et le contexte sociolinguistique environnant ce discours épilinguistique. Nous nous proposons, tout d'abord, de faire de l'entreprise de chercher ce lien pouvant s'ériger entre les deux aspects importants, sous lesquels se présentent les structures de ces différents textes de loi qui constituent notre corpus, l'une des assises fondamentales de notre travail.

C'est à ce lien qu'incombe la tâche de concilier la réalité émise et déclarée (appuyée par les différents arguments utilisés et qui constituent la structure argumentative) à l'intuition cachée et sous-entendue (les représentations, positives ou négatives, caractérisant la langue française) dans l'imaginaire linguistique des officiels, tenants de la décision dans l'Éducation Nationale.

En d'autres termes, cette entreprise consistera à essayer de lier *l'argument* (dans toute sa rigueur et sa force de persuasion logiques et scientifiques) à la *réalité sociolinguistique* (avec tous ses aspects subjectifs et intuitifs), en passant par

l'imaginaire linguistique régissant les *attitudes* de nos officiels vis-à-vis de la langue française –qui constitue, ici, le fil d'Ariane de notre travail– en faisant fi des autres langues, non moins importantes, l'*arabe* et le *tamazight*, sujettes à des débats et analyses encore plus pointus et sensibles à la fois.

1.2. Les langues en présence en Algérie et le pluralisme linguistique

L'Algérie, comme un bon nombre de pays dans le monde compte plusieurs parlars. L'arabe étant le plus utilisé dans tous les quatre coins du pays. Il s'agit bien évidemment de l'arabe dit populaire, dialectal ou tout simplement appelé arabe algérien (plus de 60% de la population est arabophone)⁹ utilisé comme langue véhiculaire. L'utilisation de l'arabe dit classique, académique, littéral, littéraire, standard ou, plus prestigieusement, la langue du Coran, est restreinte à l'administration (les documents et pièces administratives, les administrations des établissements étatiques tels que les assemblées communales, les établissements d'enseignement, etc.) et aux corps officiels (les corps de sécurité).

Vient ensuite le kabyle qui est la variante du berbère la plus utilisée (environs 30% de « kabylophones »)¹⁰. Le français vient en tant que langue étrangère qui bénéficie d'un usage largement répandu au sein de la population.

« Deuxième pays francophone après la France¹¹, l'Algérie officielle traîne ce vestige de la colonisation comme une maladie honteuse. Malgré les sollicitations des pays membres de l'Organisation internationale de la francophonie, le gouvernement algérien continue de se faire prier pour adhérer à un mouvement, rejeté depuis sa création comme l'instrument d'une idéologie néocoloniale »¹². Le français en Algérie est une des langues les plus parlées, à côté des variétés du berbère et de l'arabe dit dialectal ou populaire. L'environnement linguistique diversifié est irrévocablement

⁹ Cheriguen, F., 1996, « Politique linguistique en Algérie », en ligne.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Classement donné, selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens et rapporté par Benmesbah Ali, dans la revue en ligne : *Le français dans le monde*, Novembre-décembre 2003 - N°330.

¹² Ait Larbi Arezki, article de presse dans *LE FIGARO*: « l'Algérie et la francophonie », *Bouteflika veut réhabiliter le français*, Alger, le 27 novembre 2004.

imprégné d'un usage très large de cette langue dans différents secteurs de la vie quotidienne des Algériens (l'environnement graphique, la presse, la télévision et la radio, etc.). « La langue française est considérée comme langue première [maternelle] dans de nombreux foyers »¹³.

Les textes officiels qui prennent en charge la gestion de l'enseignement de cette langue en Algérie sont nombreux.

En effet, dès l'indépendance, en 1962, le système éducatif algérien a connu un certain nombre de réformes qui confèrent, à chaque fois, à la langue française, un « statut provisoire » (mais jusque-là jamais reconnu officiellement) et qui change au fil des réformes. Les premiers textes auxquels on doit la première forme de gestion sont contenus dans la circulaire ministérielle de 1976. La réforme de 2002¹⁴ (avec la venue du président Bouteflika à partir de 1999) a vu une « victoire » du français en lui accordant la possibilité d'être enseigné dès la deuxième année primaire.

Il ne fallait surtout pas crier cette victoire car juste après la rentrée scolaire suivante, le français « recule » et se voit enseigné à partir de la troisième année seulement. Argument ? Le ministre algérien de l'Éducation Nationale affirme alors qu'« on ne peut pas aller plus loin » !

Ceci étant, et quelle que soit la place accordée à cette langue dans l'enseignement, un autre plan vient poser problème. En effet, sur le plan pédagogique, comme le signale C. Mbodj : « faudra-t-il s'interroger sur le type de français à enseigner : faut-il enseigner un ou plusieurs français ? »

Se pose donc le problème de la norme du français à enseigner : s'agira-t-il d'une norme endogène¹⁵ ou exogène¹⁶, acrolectale¹⁷ ou mésolectale ou d'une norme

¹³ C. Mbodj, « Didactique et aménagement linguistique en Afrique francophone », Université Cheikh Anta Diop de Dakar, en ligne.

¹⁴ Il s'agit de la réforme du système éducatif dont l'élaboration avait été confiée à « la commission Benzaghoul » qui proposait une réforme du système scolaire afin qu'il prépare enfin l'élève à s'adapter au monde moderne. Dans les grandes lignes, la commission demandait plus de matières d'éveil personnel (art et culture), plus de langues de communication internationales (anglais, français) et une baisse de l'influence de la religion sur les programmes.

¹⁵ Français parlé des Algériens à des Algériens. Il s'agit de locuteurs culturellement enracinés en Algérie et dont les « usages linguistiques et langagiers ne mettent pas en cause l'intégrité du français ». La norme endogène ne correspond pas toujours à la norme scolaire ou à la norme académique qu'est censée transmettre l'école. → Définition transposée sur le cas algérien et inspirée du cas du Sénégal, émanant de C. Mbodj.

*réelle*¹⁸, d'une norme *construite*¹⁹, d'une norme *idéale*²⁰ ou d'une norme *pédagogique* ?²¹

En tout état de cause, l'enseignement du français, même si on se pose la question de savoir quel français enseigner, même si on se pose la question de savoir s'il faut l'enseigner comme langue étrangère ou comme langue seconde, doit s'inscrire selon l'avis de nombreux spécialistes dans le multilinguisme, même s'il occupe une position institutionnellement privilégiée en certains pays d'Afrique, à la fois comme langue officielle et langue d'enseignement.»²²

En Algérie, les différentes réformes ayant touché le secteur de l'Éducation ne se légitiment donc pas par le fait que l'on n'arrive toujours pas à statuer sur le rôle et la place de la langue française dans le système éducatif.

Cet aveu du premier responsable du secteur de l'Éducation nous renseigne sur la sensibilité qui entoure ce débat autour de la place devant être accordée au français dans le décor sociolinguistique de l'Algérie, à travers ce secteur.

Nous limiterons notre orientation à une synthèse objective des arguments avancés pour une position ou pour une autre, et voir à partir de là, si cette position correspond ou non à cette réalité sociolinguistique. Il sera question donc, d'une analyse mettant en avant le souci de conjuguer la rigueur scientifique de la discipline de l'analyse du discours et la solidité des fondements théoriques et méthodologiques de cette discipline avec la subjectivité et l'intuition contenus dans le discours

¹⁶ Français scolaire normatif ou français acrolectal.

¹⁷ Le français que l'enfant rencontre quotidiennement.

¹⁸ « Elle correspond au comportement linguistique des individus à l'intérieur d'une société, l'individu étant en harmonie avec son pays. ».

¹⁹ La norme construite est « le modèle théorique élaboré par un chercheur tentant de décrire ce qu'il y a de commun aux gens qui communiquent. »

²⁰ « Mythe flottant, elle peut être considérée comme une abstraction mythique qui préside au comportement linguistique des locuteurs pour constituer le "sentiment linguistique". s'érigeant implicitement en juges du bien parler et du bien dire en fonction d'une intuition linguistique aussi infaillible qu'un instinct. ».

²¹ Dumont (1983), cité par Mbodj, précise, en ce qui concerne le français (au Sénégal), que la norme pédagogique « doit être définie à, partir de la norme réelle, locale, c'est-à-dire de l'observation de la réalité (sénégalaise), une norme dite pédagogique permettant de résoudre les problèmes soulevés par l'utilisation du français au Sénégal dans les écoles de ce pays. »

²² C. Mbodj, *op.cit.*

épilinguistique qui caractérise la langue française chez les responsables du secteurs de l'éducation.

1. Recueil du corpus

Nous aurons donc à analyser la structure argumentative dans un ensemble de textes prenant en charge la gestion de l'enseignement des langues étrangères, notamment le français en Algérie. Il s'agit de textes dont la visée est de persuader un certain nombre de locuteurs de la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères par les finalités et les objectifs attendus par l'École algérienne.

1. 1. Présentation de la méthode d'analyse utilisée

Nous devons la méthode d'analyse argumentative que nous appliquons dans ce qui suit au mouvement américain nommé *informal logic* (logique informelle)²³ qui s'est développé dans la seconde moitié du siècle dernier aux États-Unis, comme nous y avons déjà fait référence dans le premier chapitre, en « État de la question ». Cette approche, essentiellement centrée sur l'exploitation de l'analyse naturelle que l'esprit peut faire d'un discours sans recourir aux outils sophistiqués de la logique moderne, a été utilisée à quelques reprises au Québec et notamment dans le manuel d'introduction à la philosophie de Pierre Blackburn²⁴. Elle a été reprise plus récemment et avec plus d'explicitation par Claude Paris et Yves Bastarache dans l'un de leurs ouvrages²⁵.

Mais dans un cas comme dans l'autre, et par rapport à ces travaux, les auteurs se limitent, pour l'essentiel, à analyser de courts « textes faits sur mesure » (ou, parfois même, réécrits) pour ce type d'analyse et dont la dimension ne dépasse que rarement une quinzaine de lignes. L'originalité de notre approche, s'il en est une, toujours en appliquant cette même méthode, est de nous attaquer à l'analyse de textes à caractère officiel tels quels sans coupures ni modification. En fait, nous respectons

²³ Pour rappel, il s'agit d'une nouvelle réflexion apportée aux États-Unis (J. A. Blair et R. H. Johnson), à travers l'idée-slogan de logique non formelle, qui marque une rupture avec une conception de l'analyse argumentative exclusivement adossée à la logique élémentaire. Se référer à la page 21 du premier chapitre.

²⁴ Blackburn, P., 1989, *Philosophie de l'argumentation*, Montréal, Éd. du renouveau pédagogique.

²⁵ Claude Paris, C. & Bastarache, Y., 1996, *Initiation à la pensée critique*, Québec, Éditions C.G.

les limites naturelles des textes, c'est-à-dire, que nous considérons les argumentations telles qu'elles ont été insérées dans les textes.

Compte tenu du fait que les contextes dans lesquels peuvent émerger les différents arguments ne sont pas toujours aussi explicites et évidents, il arrive donc assez fréquemment que les argumentations puissent s'en détacher comme une partie autonome qui se prête à l'analyse après que ces contextes soient bien cernés.

Le contexte qui entoure notre corpus est un contexte formel dessiné par le cadre qui confère aux textes qui le composent un caractère plus ou moins « officiel ».

1. 2. Description de la méthode

Le livre de Paris et Bastarache, déjà cité, offre déjà une description sommaire de cette méthode et nous avons l'intention d'en faire la simple application sur un discours plus didactique que littéraire. Il s'agit en effet, d'un discours en rapport avec les objectifs de l'apprentissage de la langue française dans le palier secondaire de l'enseignement algérien.

L'énumération des différents arguments avancés sera la première étape de notre analyse. Elle sera suivie d'une deuxième étape qui, elle, sera consacrée à l'analyse de ces arguments, à l'examen de leur portée et de leur poids dans l'édification de la structure argumentative globale élaborée pour soutenir la thèse de départ. Comme toute dernière étape, il sera question de dégager les familles d'arguments et la structure argumentative. Ces dernières seront illustrées par des schémas argumentatifs.

1. 3. La légende argumentative

La légende consiste simplement à dresser la liste des propositions constituant l'argumentation, soit la thèse et les divers arguments choisis par l'énonciateur pour faire accepter à son auditoire la thèse qu'il veut défendre. Nous proposons de présenter la thèse – qui, précisons-le, est la même dans toutes les légendes qui vont suivre – en début de liste. Pour ce qui est des arguments, il s'agit de les numéroter selon l'ordre de leur apparition et de les reformuler – si besoin est, mais tout en mettant en exergue les éventuelles modifications et ceci en les mettant entre

crochets– pour éventuellement les clarifier et les simplifier en prenant soin de ne pas en déformer le sens. L'on s'attend à trouver, dans la légende des phrases complètes, des affirmations ou négations, et non pas des questions, même si l'énonciateur, pour des raisons rhétoriques ou autres, les présente parfois sous formes de question. Quand l'émetteur répète un argument ou une thèse, la légende ne la répète pas.

Enfin, les illustrations, exemples, explicitations, descriptions qui accompagnent les arguments ne sont habituellement pas considérés faire partie de la légende, sauf si l'émetteur donne à penser qu'il veut utiliser un exemple ou un cas particulier directement comme argument, c'est ce que nous retrouverons justement dans l'une de nos légendes.

1. 2.1.1.1. Exemple de légende argumentative

Nous avons donné, précédemment, la ligne de conduite que nous avons à suivre dans notre approche. Il s'agit d'appliquer une méthode consistant à dégager des *légendes argumentatives*.

Chaque légende s'articule sur trois axes : après énumération des arguments, vient leur analyse puis, comme dernière étape, dégager les structures argumentatives qui correspondent, chacune, à une structure bien précise. Pour bien illustrer notre façon de procéder, nous donnons dans ce qui suit, un exemple de légende argumentative. Les arguments qui la constituent sont tirés de notre corpus et ne feront pas l'objet d'une deuxième analyse. Précisons encore une fois que la *thèse* défendue est la même dans toutes les légendes argumentatives qui vont suivre.

Thèse : l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)

Arguments :

Arg.1 : (*Utilisation de l'apprentissage du français comme moyen* :)

- a. D'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants ;
- b. Développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi ;

- c. [d'assurer] la continuité naturelle de l'apprentissage après la sortie de l'école ;
- d. De formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- e. D'insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- f. De sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- g. D'acquisition d'un outil de communication permettant d'accéder aux savoirs.

Arg. 2 : (*Acquisition d'une langue étrangère dans le but de :*)

- a¹. Réaliser un apprentissage efficace par le mariage de l'aspect « utilitaire » et « culturel » ;
- b¹. La réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus de connaissance des langues étrangères) ;
- c¹. Connaissance objective de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur le rapport identité/ Altérité ;
- d¹. Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être, en maintenant l'apprenant en [connexion] avec son environnement culturel ;
- e¹. L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement ;
- f¹. La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- g¹. Réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

1. 2.1.1.2. Lecture d'une légende argumentative

L'énumération de ces arguments nous permet de bien cerner la structure argumentative sur laquelle repose ce texte.

Il est cependant important de préciser que cette énumération s'est faite en prenant en considération d'abord, l'ordre d'apparition des arguments – pour la plupart – mais aussi leur insertion dans les arguments de base dont nous avons pu distinguer deux :

- **Arg1** : « *l'instrumentalisation de l'apprentissage du français est une nécessité* ».
- **Arg2** : « *l'acquisition d'une langue étrangère est indispensable dans la vie de l'apprenant* ».

Les arguments avancés ici sont en contiguïté. Arg1 est avancé en grande ligne, c'est-à-dire comme titre qui verse dans l'énumération d'un certain nombre d'arguments : a, b, c, d, e, f et g. Il en est de même pour Arg2 (a¹, b¹, c¹, d¹, e¹, f¹ et g¹). Il ressort de ce qui précède que l'argumentation dans ce texte repose sur deux arguments essentiels que nous choisirons d'appeler les *arguments-piliers*, en l'occurrence, Arg1 et Arg2.

« *L'importance de l'apprentissage de la langue française est une évidence* ». Cette *thèse-argument*²⁶ est soutenue par Arg1 qui lui est soutenu par les *arguments-appuis*, en l'occurrence a, b, c, d, f et g. Idem pour Arg2 qui s'appuie sur les arguments a¹, b¹, c¹, d¹, e¹, f¹ et g¹. Il faut comprendre, ici, que les arguments-piliers sont à la base des arguments-appuis, ces derniers justifient les premiers qui les soutiennent.

Arg1 est en relation directe avec Arg2, en ce sens où celui-ci ne peut être avancé comme tel (c'est-à-dire comme argument à la thèse de départ) qu'en tenant compte de la réalisation de Arg1. Autrement dit, « *la nécessité d'instrumentaliser l'apprentissage de la langue française* » ne peut « se sentir » que si « *l'importance de*

²⁶ Nous avons préféré parler de *thèse-argument* parce que nous estimons qu'il s'agit, ici, d'une thèse qui s'argumente par elle-même. En effet, l'apprentissage de la langue française (ou de toute autre langue étrangère) reste d'une utilité – sinon d'une importance – évidente, comme dans tout système éducatif. Il va de soi que l'instrumentalisation de l'apprentissage du français, ici, ne constitue pas une fin en soi, mais elle reste un argument pour affirmer l'importance de l'acquisition des langues étrangères, acquisition qui ne peut se faire qu'à travers un apprentissage bien orienté vers des objectifs clairs et précis.

l'acquisition de cette langue dans la vie des apprenants » est mise en évidence. Nous pourrions avancer que Arg1 implique Arg2 (Arg1 ↔ Arg2). Il s'agit d'un rapport logique d'implication, qui s'effectue aussi pour ce qui est des arguments-appuis (pour chaque argument-pilier, en l'occurrence Arg1 et Arg2).

C'est dire que *l'instrumentalisation de l'apprentissage de la langue française* devient une nécessité (elle constitue donc un argument) une fois *l'importance de l'acquisition d'une langue étrangère dans la vie des apprenants* constitue une raison suffisante pour encourager son apprentissage.

L'interprétation des arguments-piliers – qui s'impliquent l'un l'autre – nous amène à considérer – comme nous le permet l'établissement de ce rapport d'implication – que les arguments-appuis « héritent » un peu de ce rapport – par simple rapport de déduction – par transition (Si **A** implique **B** et que **X** est contenu dans **A** et **Y** dans **B**, **X** implique **Y**).

A titre d'exemple, nous citerons l'argument-appui « c », de Arg1, qui entretient ce rapport d'implication avec l'argument-appui « b¹ », de Arg2.

Plus explicitement, nous pourrions résumer ce rapport en avançant que l'objectif d'« *assurer la continuité naturelle de l'apprentissage après la sortie de l'école* », implique « *la réussite professionnelle dans le monde du travail* », chez l'apprenant bien entendu.

L'exemple des arguments « b », de Arg1, et « c¹ », de Arg2, est aussi illustratif de ce rapport : le « *développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi* » permettrait à l'apprenant la « *Connaissance objective de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur le rapport identité/ Altérité* ».

Dans ce qui suit, et en essayant d'appliquer les mêmes principes de la méthode précédente, nous allons essayer de faire une analyse de certains discours rapportés dans 03 manuels de programmes différents, destinés aux élèves des 1^{ère} année secondaire de l'enseignement général, de la 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires de l'enseignement technique respectivement.

Nous citerons les objectifs et les finalités de ces enseignements tels qu'ils ont été énumérés dans chaque manuel avant d'essayer d'en dégager les structures argumentatives susceptibles de nous fournir d'abord, les légendes des ces argumentations, puis les schémas correspondants.

Notre discours est constitué d'un ensemble d'énoncés complets, tirés de textes relatifs aux nouveaux programmes conçus pour la matière du français dans les paliers secondaires. Il s'agit en effet de discours à visée argumentative, c'est-à-dire que l'objectif de persuasion y est explicite et les arguments alignés sont facilement détectables. Nous en avons sélectionné certains qui nous semblent plus orientés vers cet objectif.

1. Dans un manuel destiné aux élèves de la 1^{ère} année secondaire²⁷, il est fait état des « orientations du système éducatif » et des « orientations du programme », ses « finalités » et ses « buts ». Parmi les finalités assignées au programme de la langue française en 1^{ère} année du cycle secondaire, nous lirons dans ce manuel que :

- « L'enseignement des langues étrangères vise à favoriser :
- L'accès à une documentation simple ;
 - La connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;
 - Le développement de la compréhension entre les peuples »²⁸

Dans un cadre plus spécifique concernant directement l'enseignement de la langue française (parmi d'autres langues étrangères), les buts fixés pour ce dernier sont de:

- « Développer chez l'apprenant l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers lui permettant :
- D'utiliser la langue en situation de communication et d'échange ;
 - De faciliter l'expression personnelle et la créativité ;
 - De s'initier à l'analyse critique de documents authentiques ;

²⁷ Programme de français langue étrangère 2 1^{ère} A.S., Mai 1999, M.E.N., D.E.S.G., p. 02.

²⁸ *Ibid.*

- De développer, autour de thèmes universels et problématiques actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles »²⁹

2. Dans le manuel destiné à la 2^{ème} année secondaire technique, les finalités de « l'enseignement-apprentissage de la « langue étrangère 1 » vise « l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques par les médias modernes». Il y est précisé que :

« Cet objectif fondamental signifie :

- Un élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué ;
- L'apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels, qui mettent l'adolescent en mesure non seulement de les recevoir, de les percevoir et de les comprendre, mais de aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques, du moment où ils ont été appris et l'expression de la personne qui les a écrits ;
- Une meilleure conception de sa personnalité, de sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelle autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle.

Dans le manuel destiné cette fois aux élèves de la 3^{ème} année secondaire technique :

« l'enseignement d'une *langue fonctionnelle* (ou langue de spécialité) ayant montré ses limites nous avons opté plutôt et résolument pour un *enseignement fonctionnel de la langue étrangère* en essayant de tenir compte du profil d'entrée es élèves (caractérisé essentiellement par des déficits aux plans des savoirs et des savoir-faire linguistiques) et des exigences du profil de sortie (acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue française qui permettra

²⁹ *Ibid.*, p 03.

*l'accès à une documentation scientifique et technique et concourra à la poursuite efficace des études universitaires) ».*³⁰

Une vue d'ensemble des ces différents discours cités dans ces différents manuels nous offre la possibilité d'émettre certains commentaires qui émaneront d'une analyse globale de ces derniers.

En effet, et en commençant par le discours sur les finalités de l'apprentissage de la langue française contenu dans le premier manuel (destiné aux élèves de la 1^{ère} année secondaire), nous verrons qu'il est fait référence à des objectifs généraux pouvant être résumés dans une seule idée globale. Il s'agit de « *forger chez les apprenants une compétence langagière, à partir de la maîtrise de la langue étrangère, afin d'accéder au savoir, à la connaissance et l'acceptation de l'Autre* ». Cette idée est résumée dans le manuel en question par le syntagme : « *développer la compréhension entre les peuples* ».

Les finalités de l'enseignement de la langue étrangère (ici, il s'agit de la langue étrangère 1 ou plus précisément de la langue française), sont prises comme étant les arguments avancés pour justifier l'apprentissage de cette langue dans les différents paliers de l'enseignement algérien auxquels sont destinés ces manuels. Nous avons pris le soin de les citer et de les énumérer selon l'ordre de leur apparition, ce qui n'est pas sans utilité dans l'interprétation que nous pouvons en faire. Car, en effet, l'ordre d'apparition de chaque argument étant essentiel pour déterminer son poids (révélateur de sa « force persuasive) dans la structure argumentative qu'il construit avec les autres arguments.

1. 3. Légendes argumentatives

³⁰ Nous avons expressément mis les syntagmes susceptibles de nous aider dans l'analyse, en les faisant ressortir comme arguments, en caractères italiques.

Les légendes et schémas argumentatifs correspondent à des argumentations relevées d'énoncés que nous avons tirés des manuels précédemment cités. Chaque légende est suivie d'un schéma que nous essayons d'esquisser après chaque analyse correspondant à la légende. Une lecture des légendes, et par là, des arguments énumérés, précédera une autre lecture que nous ferons des schémas donnés pour, en quelque sorte, résumer la structure argumentative contenue dans les énoncés analysés.

La première argumentation est contenue dans le discours relevé dans le manuel

1. La légende de celle-ci est présentée dans ce qui suit :

1. 3.1. Légende argumentative n° 01

Thèse : l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)

Arguments :

Arg1 : *L'enseignement des langues étrangères est indispensable, car il vise à favoriser:*

- a. L'accès à une documentation simple ;
- b. La connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;
- c. Le développement de la compréhension entre les peuples.

Arg2 : *L'enseignement du français [comme langue étrangère] est indispensable, car il permet de :*

- a. Développer chez l'apprenant l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers lui permettant de :
 - a1. D'utiliser la langue en situation de communication et d'échange
 - b1. De faciliter l'expression personnelle et la créativité
 - c1. De s'initier à l'analyse critique de documents authentiques
 - d1. De développer, autour de thèmes universels et problématiques actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles

1. 3.1.1. Lecture de la légende argumentative n° 01

L'énumération de ces arguments nous amène maintenant à distinguer deux grands axes d'argumentation : le premier, appuyé par Arg1., est là pour justifier l'utilité (et même l'indispensabilité) de l'apprentissage de « la langue étrangère » (ici, il est bien entendu fait référence aux langues étrangères enseignées en Algérie : le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, et plus récemment, le russe et l'italien) et introduit l'énumération des sous-arguments (ou arguments-appuis) : a, b, et c. Le deuxième argument est Arg2, qui vient appuyer, en premier lieu, Arg1 et, en second lieu, introduire l'argument-pilier a, qui lui, s'appuie sur les sous-arguments (ou arguments-appuis) : a1, b1, c1 et d1.

A signaler que Arg1 (nécessité d'enseigner les langues étrangères) s'appuie sur arguments plus spécifiques – par rapport au rôle des langues étrangères dans l'enseignement – assigné aux langues étrangères de manière générale.

Ce rôle étant – selon le manuel 1 qui le cite comme l'argument-appui (que nous retrouverons dans la légende comme l'argument-appui « a ») – de permettre à l'élève « l'accès à une documentation simple ».

Vient ensuite un rôle plus général qui, cité en 2^{ème} position comme un argument-appui, (qui apparaît dans la légende comme l'argument-appui « b ») est d'accéder à « la connaissance des cultures et des civilisations étrangères ». L'argument-appui « c » ne diffère pas de « b », car il constitue un appendice de celui-ci. Il faut comprendre que « la connaissance des cultures et civilisations étrangères » (b), permet « le développement de la compréhension entre les peuples » (c).

La deuxième argumentation sous-tend le discours contenu dans le manuel 2, destiné aux élèves de la 2^{ème} année secondaire technique.

Les arguments cités sont repris dans leur formulation, ordre et moment de leur apparition. Une analyse de ce discours donne lieu aux légendes et schémas argumentatifs suivants :

1. 3.2. Légende argumentative n°02

Thèse : *l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)*

Arguments :

Arg1 : « élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué »

Arg2 : « apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels, qui mettent l'adolescent en mesure non seulement de les recevoir, de les percevoir et de les comprendre, mais de aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques, du moment où ils ont été appris et l'expression de la personne qui les a écrits »

Avant de dresser une lecture illustrant la structuration de l'argumentation dans ce discours, essayons d'abord de commenter les arguments cités. Ceci n'est certainement pas fortuit, étant donné qu'une lecture approfondie de ces arguments est susceptible de nous renseigner sur un élément très intéressant dans le choix de ces arguments. En effet, si l'on regarde bien l'argument Arg1, nous verrons qu'il y est fait référence – par l'entremise de l'argument-appui (exemple) : « la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué » qu'il contient – à « d'autres littératures, d'autres sociétés auxquelles l'école fondamentale l' [c'est-à-dire l'apprenant] a habitué ». Bien entendu – et nous nous permettons, ici, de nous éloigner un petit peu de ce schéma – l'école fondamentale algérienne, avant la publication de ce manuel (manuel 2), assignait des enseignements particulièrement versés dans la découverte de la civilisation arabo-musulmane, à travers des textes littéraires d'écrivains et d'auteurs de la littérature moyen-orientale. Ce qui valait à l'apprenant une méconnaissance presque totale d'autres littératures, d'autres sociétés, donc d'autres civilisations. Ce nouveau programme qu'apporte le manuel 2 est donc une sorte de palliatif à cette « carence intellectuelle » que subissait l'élève durant son cursus fondamental.

Toutefois, est-il toujours important de le rappeler, que l'apprentissage d'une langue étrangère reste le pont qui mènera l'élève vers la découverte de ces civilisations ; l'apprentissage de la langue française – argumenté dans ce manuel – reste l'un des raccourcis possibles.

Jetons enfin un œil sur un autre discours, que nous relevons dans un document rédigé en Juin 2002 et qui relance une fois de plus le débat sur les modalités d'enseignement de la langue française au sein de l'école algérienne.

1. 3.4. Légende argumentative n°03

Le document en question est en fait un « avant projet » de l'élaboration d'un « Programme de français pour la 2^{ème} année de base ». Nous pouvons relever, en effet, en page 2, de ce document, ce qui suit :

« I. définition de la discipline et implications didactiques

1. Une langue pour apprendre et pour communiquer

L'introduction de la langue française en tant que langue étrangère dans le système éducatif algérien, dès la deuxième année de base, *répond aux exigences de la mondialisation et du développement scientifique. Le nouvel ordre mondial avec ses enjeux économiques et géographiques, l'impact de l'information et l'essor de la technologie* mettent les algériens face à de nouveaux défis.

Dans ce contexte, la langue française *permet des échanges à l'échelle planétaire et la connaissance de l'être humain avec la richesse de ses cultures et de ses pensées.*

Par ailleurs, la proximité de l'Europe, les relations transméditerranéennes de toutes natures, l'existence d'une importante production littéraire maghrébine en langue française, une large diffusion de médias francophones font que le français est une pratique langagière assez répandue dans le quotidien des algériens.

A cet aspect sociologique s'ajoute *l'usage scientifique de cette langue comme outil de recherche et de transmission de savoirs. On répond donc ainsi aux besoins actuels de notre société pluraliste, soucieuse de son développement et de son ouverture sur le monde.*

L'apprentissage du français comme langue étrangère, à travers une diversité d'usages, contribue effectivement à développer chez l'apprenant le sens critique, la création, l'expression d'idées et de sentiments personnels qui passent nécessairement par le filtre des mots, des discours et de cette langue. C'est en lisant, en écrivant, en parlant et en écoutant que l'apprenant parvient à la construction et à la pratique de la langue à des fins de recherche d'informations (documentation, lecture...) et d'expression (restitution et élaboration d'information). »³¹

Dans le texte précédent, les objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française en Algérie sont clairement cités.

Les arguments avancés sont dans leur ensemble des arguments puisés dans le contexte socio-économique dans lequel baigne l'apprenant. Les exigences quotidiennes de ce dernier, font que l'apprentissage – et par là, la maîtrise d'une langue étrangère (ici, le français) – devient une nécessité, un besoin urgent pour permettre à l'élève de « *développer son sens critique, la création, l'expression d'idées et de sentiments personnels* ».

Les arguments cités en premier – se rapportant toujours à la réalité de l'apprenant – sont à prendre comme renvoyant à des vérités données pour acquises et attestées. Il s'agit en fait de *topoi*, autrement dit, des lieux communs. Pour rappel, nous dirons que le *topos*³² est le type d'argument sur lequel reposait l'entreprise de persuasion dans la rhétorique ancienne, perçue comme « un art de convaincre ». Les *topoi* correspondent donc aux lieux communs partagés par les membres de l'auditoire

³¹ Nous avons voulu mettre en évidence, en caractère gras, les énoncés que nous avons considérés comme argumentatifs. La version originale du texte ne contient pas ces caractères.

³² Pour le terme *topoi*, se référer au chapitre I, en page 12.

auquel est destiné le message argumentatif. En effet, « *la proximité de l'Europe, les relations transméditerranéennes de toutes natures, l'existence d'une importante production littéraire maghrébine en langue française, une large diffusion de médias francophones* » est un premier *topos* car il constitue une vérité attestée en elle-même, acceptée par tous comme telle et n'a pas besoin d'être vérifiée. Il en est de même pour les arguments précédents, tels « exigences de la mondialisation et du développement scientifique », « Le nouvel ordre mondial avec ses enjeux économiques et géographiques » et « l'impact de l'information et l'essor de la technologie ».

A noter aussi la réapparition du même argument, relevé dans la légende n°04. Il s'agit en effet de l'argument qui attribue à l'usage de la langue française, dans le système éducatif algérien, le rôle de constituer, pour l'apprenant, « un outil de recherche et de transmission des savoirs » pour accéder à la documentation et à la science. A ce stade, nous sommes en mesure d'avancer que, de manière générale, l'argumentation dans ces différents énoncés obéit à un certain nombre de critères, celui notamment de s'appuyer sur un certain type d'arguments, dont l'un est, pour l'instant, le *topos*. Un autre critère est celui de répartir les différents arguments deux types, selon une sélection effectuée selon leur force argumentative (ou poids dans l'argumentation), ces deux types sont les arguments-piliers et les arguments-appuis.

Mais pour l'heure, nous n'allons pas trop nous avancer dans les conclusions, nous préférons attendre la synthèse des différentes analyses, que nous avons effectuées par rapport aux légendes argumentatives précédentes, pour faire le point sur la structure globale de l'argumentation qui sous-tend ces différents énoncés. Cette synthèse est possible du moment que les énoncés que nous avons analysés se rapportent tous au même discours, émis par rapport à la place et au rôle de la langue française dans l'enseignement algérien.

1. 4. Synthèse des différentes analyses

1. 4.1. Lecture des légendes argumentatives

L'analyse effectuée pour chacune des légendes argumentatives précédentes nous permet de relever un nombre de données susceptibles de nous donner une idée de la technique argumentative adoptée dans le discours qui nous intéresse. Premier fait à relever, qui reste d'ailleurs, à nos yeux, très important à signaler, c'est que l'argumentation dans ce discours, du moins les énoncés que nous avons pu analyser, s'effectue selon un cheminement logique des arguments reposant sur l'énumération claire de ces derniers avant de verser dans leur explication, et – à certains moments – à leur développement. Quant aux arguments, ils sont répartis – de par leur degré de persuasion (ou poids argumentatif) – selon deux grandes catégories :

- *Les arguments de base, ou arguments-piliers*
- *Les sous-arguments, ou arguments-appuis*

D'une part, les arguments-piliers : ce sont généralement ceux que l'émetteur place en premier dans la structure de son discours, et que nous plaçons nous en première place dans la légende argumentative. Il s'agit des arguments auxquels l'émetteur confie la tâche d'attirer l'attention de son récepteur et par lequel il fait appel à sa curiosité pour l'amener à chercher les autres arguments insérés ultérieurement. C'est là une stratégie que nous ne sommes pas en mesure de qualifier de « voulue » par l'émetteur, mais qui reste pour le moins très efficace.

L'émetteur, ici, est en mesure de se placer à la position de son récepteur puisqu'il partage avec lui le même univers communicationnel, caractérisé par une même aire géographique, un même contexte social, une vision commune des données politiques, historiques et culturelles qui les réunissent. L'émetteur, comme le récepteur, font partie de la même communauté sociolinguistique pour qui la langue française – enjeu de cette argumentation – reste une langue « étrangère ».

D'autre part, les arguments-appuis : ce sont les arguments auxquels l'émetteur fait appel pour soutenir l'argument de base, ou l'argument-pilier. Le recours à ce type d'arguments est ici, pour l'émetteur, une façon d'accorder à ses arguments de base plus de force persuasive. Il s'agit – si nous pouvons nous permettre l'expression – d'argumenter une argumentation. Le rôle des arguments-appuis – comme leur nom l'indique – est d'appuyer les arguments-piliers, qui eux, sont là pour appuyer la thèse de départ.

C'est la raison pour laquelle, nous ne les considérerons pas comme secondaires ou accessoires, car leur présence justifie celle de l'argument de base sur lequel s'appuie toute l'argumentation. Les arguments-appuis sont aussi cités pour justifier la thèse de départ, mais leur force argumentative est plus orientée vers l'argument de base que vers la thèse argumentée ; en effet, ces derniers soutiennent la thèse en justifiant les arguments-piliers. C'est dire qu'ils sont loin d'être secondaires, mais plutôt qu'ils sont à la base de toute la structure argumentative.

Notons par ailleurs, l'absence d'autres familles d'arguments dans l'argumentation de ce discours. Notre hypothèse de départ ayant stipulé cet état de fait, nous avons pu, au cours de cette analyse, la vérifier en ne cernant qu'une seule famille qui regroupe tous les arguments. Cela nous a été plus perceptible dans la dernière légende argumentative, où les arguments ne sont autres que des *topoi*. Cette légende est, pour rappel, celle où la thèse est soutenue par l'énumération de « lieux communs » aux deux pôles du schéma de la communication, l'émetteur et le récepteur. Les lieux communs, ou *topoi*, sont des arguments que le récepteur ne peut que prendre comme vrais et auxquels il ne peut qu'accorder tout son crédit car leur source n'est autre que son propre environnement quotidien, le cadre dans lequel il évolue.

Pour finir, nous dirons qu'il semble parfaitement évident qu'un discours sur les langues (quelles qu'elles soient, du moment qu'elles sont pratiquées), tenu dans un contexte comme celui de l'Algérie, se doit d'être armé d'arguments, qui soient bien solides pour que ce *discours épilinguistique* ait une empreinte sur son auditoire, son récepteur. Aborder un discours sur les langues, dans un environnement plurilingue, amène l'émetteur à chercher à « armer » ses propos avec plus d'arguments possibles, et des plus solides. Même si l'objectif de ce « locuteur épilinguistique »³³ n'est autre que de faire part de représentations qu'il se fait de telle ou telle autre langue, il n'en demeure pas moins qu'il développe un discours argumentatif. Cela s'illustre par les propos de Plantin qui considère que « toute parole est nécessairement argumentative »³⁴.

Les rédacteurs de ces différents manuels de programmes, tentent, à travers leur discours, de défendre des opinions et des visions qui ne sont pas toujours évidentes, encore moins partagées. Le récepteur algérien, à qui l'on veut faire « admettre » que l'apprentissage de la langue française devient une nécessité, voir même une priorité, n'est pas étranger à l'environnement dans lequel se place l'émetteur en développant son discours. C'est dans ce même environnement commun que l'émetteur puise ses arguments ou plus précisément ses « lieux communs ». Le récepteur devient, par là, capable de mesurer le poids de ces arguments qui lui sont proposés. Ce dernier est, en effet, au courant de la place qu'occupe cette langue dans son environnement, son vécu. La place que l'émetteur de ce discours veut défendre pour la langue française, dans l'enseignement algérien, n'est pas forcément en adéquation avec la réalité du récepteur. Cette place ne rend pas obligatoirement compte de celle qu'occupe la langue française dans l'environnement de l'apprenant (ses différents usages, les représentations dont elle fait l'objet, etc.).

Les arguments que l'émetteur peut avancer servent en fait à réactualiser un débat, souvent évité, qui met l'auditoire devant l'obligation d'effectuer un choix par

³³ Expression empruntée à Laurendeau P., citée dans son article *Parler de la langue –présentation*, p. 144.

³⁴ Plantin, 1996, cité par Amossy R., *op.cit.*, p. 33.

rapport à ceux-ci, selon que celui-ci se place dans l'un des courants « conservateur » et « moderniste ». En effet, un moderniste accueillera volontiers un argument comme « l'enseignement de la langue française nous permettra l'ouverture sur le monde et le développement de la compréhension entre les peuples », tandis qu'un conservateur pencherait plus vers celui de pouvoir faire de la langue française « un outil permettant l'accès à une documentation scientifique et technique facile ».

Nous pensons que l'usage de la langue française, auquel on peut s'attendre au sein de l'école algérienne, part de la double terminologie qui ramène cette langue d'un statut de « langue fonctionnelle » à celui de « langue seconde », ou de « langue étrangère ». Ce dernier offre en effet, à nos yeux, un cadre d'utilisation plus moderne et plus ouvert sur le plan de l'investissement dans les esprits créatifs et novateurs. Des esprits forgés dans la philosophie de l'affirmation de soi vis-à-vis de l'Autre et permettant l'introduction de la « différence » en tant que facteur d'intégration identitaire pleinement assumée par l'apprenant. En effet, l'affirmation de soi, passe indéniablement par l'acceptation de l'Autre et le canal à travers lequel cette affirmation doit obligatoirement passer, reste la langue.

L'analyse argumentative de ce discours ne traduit pas obligatoirement la vision du public. Il s'agit d'un discours qui tend à la transformer en imposant à ce dernier une nouvelle vision, une autre façon de voir le monde, une autre opinion. Cette vision lui permet en effet de structurer son argumentation de telle sorte qu'il peut assurer à ses arguments plus d'acceptabilité, plus de persuasion. La vision que ce même émetteur a ou peut avoir de l'objet de son discours argumentatif n'est pas sans impact sur la structure de son argumentation. C'est donc à cette vision que nous nous intéresserons tout au long du chapitre qui suivra en l'inscrivant dans un type de discours bien précis, celui que l'on fait sur les langues naturelles, ce discours nous permettra ce que l'analyse argumentative s'avère incapable de faire.

Nous nous consacrerons donc à une deuxième analyse de ce même discours, auquel s'ajoutera un autre discours, plus ouvert et plus libre cette fois que nous puiserons dans les pages de la presse écrite nationale d'expression française, sous une

approche épilinguistique. Une approche qui en dira long sur un autre type d'arguments, celui des arguments sous-entendus qui s'inscrivent plus en fait dans un discours non-dit, implicite ou plus communément, le subjectif.

1.5. Le français face à l'arabisation du système éducatif

En cette année de 1962, l'Algérie indépendante fut proclamée. La langue française occupait alors une place prépondérante dans tous les secteurs et notamment dans le système éducatif où elle était obligatoirement langue d'enseignement. Aussi parmi les problèmes de l'heure (dès 1962), la politique linguistique fut l'une des préoccupations majeures des instances gouvernementales. « C'est alors que restaurer la langue arabe dans ses droits, autrement dit comme langue nationale et officielle, ne pouvait que conforter un consensus national »³⁵.

La langue arabe devenue officiellement langue nationale dans un paysage fortement marqué par la langue française, sa mise en place relevait du défi. Un défi rendu encore plus difficile, vu que la priorité était d'abord de mener une campagne de « défrancisation » de l'administration algérienne instauré depuis les premières années de la colonisation. C'est donc la tendance vers l'arabisation « totale », mais progressive, du pays et ce dans tous les domaines.

C'est dans le domaine de l'enseignement que des mesures importantes furent prises.

« Étant donné qu'en 1962, l'Algérie était dépourvue d'enseignants parlant l'arabe coranique, le gouvernement n'imposa que sept heures d'enseignement de l'arabe par semaine dans toutes les écoles; ce nombre passa à 10 heures par semaine en 1964 »³⁶. Quant à l'enseignement supérieur, il reste encore relativement français, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques.

En 1974, l'arabisation de l'enseignement primaire était achevée et celle du secondaire était en bonne voie de l'être. Une ordonnance de 1976 sur l'école

³⁵ Zenati, J., mars 2004, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », Mots, les langages du politique - Numéro 74, p. 137.

³⁶ Grandguillaume, G., *op.cit.*

fondamentale imposa l'enseignement du français seulement à partir de la quatrième année.

L'arabe classique est la seule langue d'enseignement tout au cours du primaire et du secondaire. C'est l'article 15 de la loi no 91-05 du 16 janvier 1991 qui impose cet enseignement exclusif de la langue arabe.

« Article 15

L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, *sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères* »³⁷.

Le français est toutefois introduit comme langue étrangère obligatoire dès la quatrième année du primaire et, par la suite, jusqu'à la fin du secondaire. Mais cette loi reste loin de l'application attendue et, il faut le dire, cette dernière, reste même difficilement concevable. Le texte de loi intégral portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe en Algérie souffre, en effet, d'une certaine ambiguïté. Cette dernière est perceptible non seulement à travers une tentative de transposition des objectifs de cette politique sur la réalité sociolinguistique algérienne, mais aussi dans le texte fondateur de cette politique, la loi n°95-05 du 16 Janvier 1996 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

Dans un article rédigé par Billiez J. et Kadi L., nous pouvons lire, en référence de bas de page, que: « Bien que le premier effet paradoxal de la promulgation de la loi « portant généralisation de la langue arabe » soit d'avoir été elle même rédigée en « langue étrangère » (pour ne pas la nommer, la langue française) »³⁸.

Dans ce sens, nous sommes tenté d'ajouter que, selon une enquête entrant dans le cadre des travaux de recherche que nous avons menés au cours de notre première année de post-graduation, nous avons pu aboutir un résultat qui récuse la possibilité d'application de cette loi. En effet, et selon les réponses recueillies auprès d'une

³⁷ Texte intégral de la loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

³⁸ Billiez, J. & Kadi L., *op.cit.*

cinquantaine d'enseignants exerçant à l'université de Béjaia (2005-2006) sur la question en rapport avec « *le degré d'application et d'applicabilité de la loi n° 91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe* », l'application des directives de ladite loi constitue « un mythe », selon l'un de nos enquêtés.

Il est vrai que cette loi ne s'adresse pas aux enseignants du cycle supérieur, mais il est à signaler que tous les enseignants interrogés exercent dans des établissements d'autres cycles (primaire, moyen et secondaire). Ceci pour dire que les réponses de nos enquêtés sont, pour le moins, révélatrices d'un état de fait incontestable ; cet état rend compte de la difficulté d'appliquer cette loi.

2. 1.3. Le statut de la langue française dans le système éducatif algérien

La lecture des différentes instructions officielles régissant le système éducatif algérien depuis l'indépendance, en 1962 (*programme de Tripoli* : 1962), *Charte d'Alger* : 1964), *Charte Nationale* : 1976 et 1986), montre que la langue arabe jouit d'un statut particulier, celui d' « une langue dont la primauté est indiscutable ».³⁹

Toutefois, il y a lieu de signaler que cette volonté de récupérer totalement « la langue nationale » n'a pas occulté la nécessité de s'ouvrir sur le monde : « Notre idéal le mieux compris est d'être nous-mêmes tout en nous ouvrant sur les autres »⁴⁰ . C'est pourquoi les langues étrangères étaient très présentes dans les discours officiels à travers des expressions vagues telles mondialisation, modernité, technologie, etc.

C'est ce qui nous a amené à nous interroger sur la place du français dans le système scolaire, d'autant plus que sa présence dans les comportements communicatifs des Algériens demeure indéniable.

La réponse à cette question s'avère difficile en raison du flou terminologique qui accompagne cette langue : elle est tantôt désignée par l'expression « *les langues étrangères* », tantôt par celle de « *la langue étrangère* ». De surcroît, cette difficulté à cerner son statut a donné naissance à des finalités conflictuelles : le français est passé

³⁹ Charte Nationale de 1976, Éditions populaires de l'armée, p. 66.

⁴⁰ *Ibid.*

d'un « outil de communication à un enjeu »⁴¹, c'est-à-dire un outil politique servant des fins et des desseins inconnus.

En effet, il a fallu attendre l'arrivée de *l'ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976* pour que le français se voit conférer le statut de « langue seconde ». Du coup, une série de finalités, associées à celles de l'ensemble du système éducatif, ont été assignées à son apprentissage.

Ainsi, l'enseignement du français s'est vu attribuer la mission de « contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critiques et à leur insertions dans la vie sociale et professionnel »⁴².

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français « doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique et le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension entre les peuples »⁴³.

Ces finalités, qui définissent la destinée du système éducatif et expriment le profil du citoyen algérien à former, dictent la réalisation d'« un contenu d'enseignement » qui « doit prendre acte des demandes économiques, sociales, culturelles, politiques et idéologiques du pays »⁴⁴ ce qui donne, par conséquent, une structure précise au système éducatif algérien.

Depuis la décision, prise au lendemain de l'indépendance, d'arabiser partiellement le système éducatif algérien, en conférant à l'école la mission de former « non de jeunes français mais de jeunes algériens »⁴⁵, on assiste à une réduction progressive de la place du français.

⁴¹ Kadi L., « Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers », Université d'Annaba.

⁴² *Programme de première année de français : les finalités de l'enseignement du français*, p. 25.

⁴³ « Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement », Novembre-décembre 2003 – N°330.

⁴⁴ Baghdad, O.M., avril 1994, « Esquisse d'une méthode d'élaboration des programmes d'enseignement », *L'école et la vie*.

⁴⁵ Bouguerra, T., « Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Orientations, directives et programmes de 1963 », Office des publications universitaires, p. 79.

Cela se manifeste notamment dans la tranche horaire réservée à son enseignement qui se rétrécit comme une peau de chagrin à la suite de chaque réforme. Toutefois, cette langue demeure présente dans tout le cursus scolaire et universitaire. Ce dernier est structuré comme suit :

- Le système scolaire obligatoire durant neuf ans. L'École Fondamentale est structurée en trois paliers qui ont connu de légers changements depuis l'avènement de la dernière réforme datant de 2003 : le premier représente les deux premières années de la scolarité de l'enfant, le deuxième concerne les 4^{ème} et 5^{ème} années scolaires, quant au troisième, composé de quatre années au lieu de trois auparavant, il s'apparente aux classes des collèges.
- La scolarité est assurée en langue arabe durant le premier palier tandis que le français intervient au début du deuxième et se poursuit jusqu'au baccalauréat, soit neuf années consécutives d'apprentissage du français.
- Quant à son volume horaire hebdomadaire ; il ne cesse de changer passant de 15 heures par semaine à 11 heures durant les trois années du deuxième palier (primaire) et de 9 heures par semaine durant les trois années du troisième palier (collège).
- Lorsque l'apprenant accède au lycée, le volume horaire varie en fonction de la filière suivie : les filières littéraires bénéficient d'un volume de 5 heures de français par semaine en 1^{er} tronc commun et de 4 heures en 2^{ème} et 3^{ème} AS. Alors que l'enseignement du français pour les filières scientifiques ne dépasse pas les 3 heures hebdomadaires en 1^{ère} AS tronc commun et e 2^{ème} et 3^{ème} AS.

Ceci en dit long sur la difficulté que rencontre le français à s'inscrire dans un système qui a du mal à arrêter ses choix linguistiques. En effet, les multiples réformes qui se succèdent traduisent des conflits entre les partisans de la langue arabe qui

accusent l'école d' « être un appendice du système français »⁴⁶ et les modernistes qui lui reprochent son hermétisme.

Ces luttes d'intérêts qui caractérisent le système éducatif algérien, à travers les choix linguistiques arrêtés et les volumes horaires qui leur sont impartis, ont certainement des incidences sur les contenus des programmes de français conçus pour le lycée et, par là, sur le rôle et la place que doit jouer et occuper la langue française dans ce système.

2. 1.4. Le statut de la langue française dans les écoles privées en Algérie

Par ailleurs, un fait nouveau entre en scène et accorde à la langue française une sorte de « sursis » pour continuer à exister, c'est l'apparition du « privé » dans le secteur de l'éducation signée par l'agrément accordé à des écoles privées. On compte en Algérie un bon nombre d'écoles privées. Ces établissements sont implantés dans des villes comme Alger, Tizi Ouzou, Annaba, Sétif, Béjaïa, Constantine, etc. La langue d'enseignement est le français dans ces établissements qui exercent, pour la plus part, dans l'illégalité. Rappelons que, dans les années soixante-dix, le gouvernement avait aboli les écoles privées et avait placé toutes les écoles sous son contrôle. Le nombre d'élèves inscrits dans ces établissements scolaires privés augmente d'année en année. Ces derniers ont fait leur apparition dans les années quatre-vingt-dix au moment où l'école publique, qui dispense la totalité des cours en langue arabe.

Pour la plupart, on reprochait à ces écoles de « franciser l'école et franciser l'Algérie »⁴⁷, d' « imposer une école du déracinement qui renie la langue arabe et l'Islam ». Cette opération de force a été menée par la police dans de nombreuses localités; elle est intervenue à la suite d'une ordonnance présidentielle qui exigeait d'enseigner « obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux ». La réglementation va même jusqu'à obliger les propriétaires des écoles privées à déclarer leurs sources de financement, et leur interdit de recevoir des fonds

⁴⁶ « Le français dans le monde », *op.cit.*

⁴⁷ Grandguillaume, G., *op.cit.*

de la part des associations nationales ou d'autres organismes étrangers, sans l'aval préalable du ministère de l'Éducation.

Les écoles privées qui ne répondent pas aux dispositions de *l'ordonnance n° 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement*, se voient retirer leur permis. C'est ce qui est mentionné dans l'article 08 de ladite ordonnance :

« Article 8

Hormis l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement est assuré obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement. »

Les écoles privées actuelles sont dans l'obligation de respecter le programme national établi par le ministère de l'Éducation, conformément au décret ministériel n° 04/90 du 24 mars 2004, fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des écoles privées d'éducation et d'enseignement. Le programme comprend toutes les matières enseignées dans les établissements publics: la langue arabe, la langue française, la langue anglaise, l'éducation islamique, l'éducation civile, l'éducation technologique, l'éducation environnementale, les mathématiques, avec en plus le sport pour le primaire.

La plupart des directeurs des écoles privées ont tendance à affirmer que leurs écoles ont pour objectif de former de bons bilingues (arabe-français) pour qu'ils puissent suivre normalement les études supérieures dont plusieurs filières sont généralement dispensées en langue française.

Par ailleurs, ce qui retient l'attention dans le discours précédemment analysé – qui, rappelons-le, est en rapport à la langue française – est qu'il y soit fait référence à « une citoyenneté responsable et active » : autrement dit, cet objectif d'éduquer l'apprenant à une citoyenneté responsable et active » se fera par l'élaboration d'un nouveau programme (celui qui est argumenté dans ce manuel) qui sera assigné en langue française.

L'apprenant est donc censé devenir un citoyen actif, en ayant reçu une éducation qui, elle, est censée être assurée par l'apprentissage de la langue française. C'est ici une valeur, que nous ne pouvons que qualifier de « valeur positive » qui est accordée à la langue française.

L'émetteur de ce discours véhicule – dans ce que nous sommes en pouvoir d'appeler un discours épilinguistique – une vision, des jugements de valeur par rapport à la langue française : la langue française est une langue véhiculant les principes d'une citoyenneté responsable, les valeurs d'une vision « moderniste » et objective du devoir de citoyenneté (citoyen responsable et actif). En d'autres termes, la langue française, selon l'émetteur, est une langue de civisme, d'émancipation, « un moyen » d'exercice de la citoyenneté.

D'un autre côté, la lecture de cet énoncé attire notre attention sur le dernier syntagme : « [moyen de développement] de l'affirmation de soi ». En effet, et selon cet énoncé, l'apprentissage de la langue française est censé d'abord assurer, à l'apprenant, la possibilité d'exercer pleinement sa citoyenneté (citoyen actif et responsable).

Mais elle permet aussi le « développement d'un esprit critique » et d'« affirmation de soi ». La question qui, selon nous, mérite d'être posée après cette lecture est la suivante : l'apprenant est à même de « s'affirmer » à travers l'apprentissage de la langue française, d'abord : comment, pourquoi, et enfin, par rapport à quoi ? Rappelons d'abord que l'apprenant dont il s'agit est un apprenant algérien, avec toute la composante de sa personnalité : sa langue maternelle est soit l'arabe ou le berbère (avec ses variétés) tout naturellement, ses repères culturels sont censés être ceux qu'il partage avec ses concitoyens algériens : les limites politico- géographiques, l'Histoire, les traditions, le contexte socio-économique, etc.

Ceci étant, cette affirmation dont il est question, ici, est l'affirmation de toutes ces composantes réunies. Toutefois, toute affirmation est relative, en ce sens que le « soi » de l'apprenant se positionne par rapport à un autre ensemble de composantes « identitaires » (puisqu'il s'agit de repérage), autrement dit, d'un autre « soi ».

C'est justement à ce stade que l'on est légitimé de s'interroger sur l' « identité » de cet « Autre », par rapport auquel l'apprenant doit s'affirmer.

S'agit-il d'un autre citoyen algérien ? Auquel cas, à quel niveau la différence se situerait-elle ? Celui de la langue, serions-nous tenté de répondre ! Ou bien s'agit-il de l'Autre, pris ici comme un individu étranger à l'environnement de l'apprenant ?

Dans ce cas, il pourrait s'agir de tout individu se positionnant en dehors de cet environnement et dont la différence (par rapport à l'apprenant) se situerait à différents niveaux : celui de la langue, de l'aire politico-socio-économique et même de la limite géographique.

Il ressort de ce qui précède que le rôle que doit remplir la langue française, à travers son apprentissage, dans l'imaginaire de l'émetteur, est celui d'un canal par lequel l'apprenant peut véhiculer les composantes de son identité, en les opposant à celles de l'Autre. Encore une valorisation de cette langue par laquelle passe l'affirmation de soi de l'apprenant.

La langue française est perçue donc ici comme le vecteur de l'affirmation de soi de la part de l'apprenant en tant que Même, dans une mosaïque de valeurs et d'éléments culturels et identitaires qu'offre l'environnement social algérien, et qui est illustrée par la diversité de l'environnement linguistique dans lequel l'apprenant doit affirmer sa différence et son appartenance en même temps. Différence, par rapport aux autres éléments des autres communautés linguistiques (berbérophones et arabophone), que prend en charge d'affirmer la langue française en tant que « langue véhiculaire ».

A un autre niveau, le discours sur la langue française n'a certainement pas commencé avec la publication des manuels des nouveaux programmes destinés à l'enseignement de cette langue en Algérie. En effet, et depuis la Charte Nationale de 1976 où le rapport de force entre la langue « nationale » et les langues étrangères fait surface. Ce discours se développe, et est loin de faire l'unanimité au sein des institutions officielles qui le tiennent (les rédacteurs des textes de lois), les divergences vont bon train.

« Ces rapports de force sont explicitement formulés dans l'un des rares textes fondateurs, officiels, qui se soient penchés sur le problème de la langue », comme le souligne Lakhdar Barka Sidi Mohamed dans *Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques*⁴⁸.

Les rédacteurs de ce texte confirment le « pouvoir » des langues étrangères : « ...tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant (...) la *connaissance de langues de culture* qui nous faciliteraient la constante *communication avec l'extérieur*, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit *créateur dans sa dimension universelle* la plus féconde »⁴⁹.

L'interprétation des différents arguments avancés dans l'ensemble des légendes argumentatives, permet de relever un bon nombre de visions par rapport à la langue française qui convergent vers l'affirmation de l'hypothèse que nous avons formulée précédemment et qui dit que la tendance la plus proche de ce discours est la tendance hétérogénéisante. En effet, l'exemple ci-dessus est à même de la confirmer : « tout en nous ouvrant sur les autres », « la connaissance des langues de culture », « communication avec l'extérieur » et « dimension universelle ». Se sont là des syntagmes qui renferment l'idée d' « acceptation de l'Autre et de sa langue ».

L'enjeu de l'enseignement des langues étrangères à partir de cet énoncé apparaît comme l'ultime objectif de l'accession vers « l'ouverture sur l'extérieur » pour « faciliter la constante communication » avec l'extérieur, à travers « la maîtrise des langues de culture »⁵⁰ permettant d' « accéder aux sciences et les techniques modernes de l'esprit créateur ». En un mot, à l'universalité.

Ce discours, faisant partie des tous premiers discours sur les langues, officiellement déclarés, annonce d'ores et déjà l'intention affichée par le législateur algérien de marquer l'usage des langues étrangères, à travers leur apprentissage au

⁴⁸ Lakhdar Barka, S.M., Novembre 2002, « Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques ».

⁴⁹ *Charte Nationale de 1976*, titre troisième, P. 66.

⁵⁰ Il est fait référence à « langue de culture », et non à « langue du savoir » ou « de la science ». Chose qui nous amène à considérer l'objectif de la maîtrise des langues étrangères, à travers ce texte officiel, comme celui d'atteindre la maîtrise des sciences et des technologies en passant par la connaissance de la culture de l'étranger, de l'Autre, dans toutes les dimensions qui entourent les différents aspects de sa culture, donc de sa personnalité.

sein de l'école algérienne, d'une empreinte purement économique traduisant la volonté de faire de cet « outil » (la langue), un pont vers « les savoirs et les technologies » que « l'esprit créateur » de l'Autre est en mesure de développer. A préciser aussi que ce pont passe d'abord, selon le discours du législateur, par la « connaissance et la maîtrise des langues de culture », lesquelles permettent d'abord l'accès vers connaissance de la culture de l'autre avant d'accéder à son savoir et à ses techniques : « l'accès au savoir et la technique » est donc subordonné à « la maîtrise des langues de culture ».

Revenons maintenant au discours de M. le Ministre sur les modalités auxquelles doit se conformer tout établissement privé dans les programmes d'enseignement qu'il dispose : « je ne ferai aucune concession sur le programme et la langue enseignée ».

Il est presque évident, à partir de ce discours que la langue dont il est question, ici, n'est autre que l'arabe classique.

L'obligation pour les établissements privés de disposer les enseignements dans cette langue (« aucune concession ») devient, selon le ministre, « un *facteur d'intégration sociale* très important ».

Conclusion

Dans les différents discours que nous avons pris, il est question – rappelons-le – des objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française. Il n'est cependant pas facile de cerner avec exactitude cet univers émotionnel qui entoure ce discours car les jugements et sentiments que peut porter l'émetteur à l'égard de cette langue ne sont pas explicitement exprimés. Leur appréhension passe d'abord par une opération d'interprétation des arguments que l'émetteur s'emploie à énumérer. Dans ce sens, et en nous rapportant aux différentes légendes argumentatives analysées, nous sommes en mesure de tenter cette interprétation tout en nous focalisant sur la nature de certaines formes linguistiques, notamment les adjectifs qualificatifs, susceptibles à nos yeux de renvoyer l'image de la langue française dans l'imaginaire de l'émetteur.

La lecture des différentes ordonnances et décrets relatifs à son enseignement ne manquent pas de marquer l'usage du français par des limites de plus en plus étroites. L'enseignement est le secteur où, comme nous l'avons déjà dit, la diversité des langues en Algérie est perçue comme une menace pour l'unité nationale de par la menace que ces langues représentent pour la survie et l'utilisation de la langue nationale, symbole indélébile de la cohésion du peuple algérien.

Ce secteur sensible est régi depuis des années par une loi qui met l'accent sur la généralisation de l'usage de la seule langue arabe ; c'est pourquoi l'on assiste à l'instauration d'un unilinguisme au détriment d'une ouverture sur les autres langues et sur la culture universelle. L'école algérienne, souffre aujourd'hui d'un anachronisme par rapport aux nouvelles données internationales. L'ère de la nébuleuse de la mondialisation est un argument de taille pour mettre les gouvernements de tous les pays devant le fait accompli. La mondialisation « économique » est lancée, traînant avec elle un principe de domination, par la loi du plus fort, et en effaçant devant elle les frontières économiques, politiques et même géographiques. La nouvelle donne mondiale impose la nécessité de mettre sur pied une stratégie qui encourage l'enseignement des langues étrangères, de le centrer sur l'objectif de former l'élève à l'ouverture, la compréhension et l'acceptation de l'autre avec sa différence. « L'élève algérien » est appelé, aujourd'hui plus que jamais, à s'initier aux *langues de culture* afin d'accéder aux *langues de savoirs*, à l'*élargissement* [de ses] *horizons culturels*, par la *découverte d'autres littératures*, *d'autres sociétés que celles auxquelles l'École fondamentale l'a habitué* ».

Il est aussi primordial pour lui d'avoir « *une meilleure conception de sa personnalité, de sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle* »⁵¹.

Le discours que nous avons étudié se prête à cette mission, au vu des finalités et des objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française. L'analyse que nous

⁵¹ Manuel des nouveaux programmes de français pour la 2^{ème} AS technique, p. 06.

avons effectuée dans ce travail ne risque pas de contredire, dans ses résultats, une réalité sociolinguistique comme celle de l'Algérie.

C'est l'analyse d'un discours structuré autour d'une vision argumentative favorable à l'enseignement non seulement de la langue française, mais aussi, des langues étrangères. La nécessité d'initier l'apprenant à la pratique de ces langues peut aisément se lire dans ce discours, mais l'écart entre celui-ci et le discours auquel revient la prérogative de gérer le secteur de l'enseignement est flagrant. En effet, depuis l'indépendance, le discours officiel qui régit le système éducatif algérien a pour fondement les instructions inspirées du *Programme de Tripoli* (1962) et la *Charte d'Alger* (1964), la *Charte Nationale* (1976 & 1986). Ce dernier voit en l'enseignement de ces langues un facteur qui encouragerait la propagation d'une vision divisionniste car, menaçant l'usage de la langue nationale, en l'occurrence l'arabe.

Dans cette conclusion donc, nous ne reprendrons pas les mêmes résultats et leurs commentaires que nous avons déjà cités dans les conclusions partielles, mais nous nous limiterons à faire la synthèse générale de notre étude et d'en réitérer les grands axes afin d'ouvrir le champ à des perspectives d'étude à venir.

Les différents textes officiels régissant l'enseignement de manière générale optent, pour leur part, pour un enseignement généralisé d'une seule langue, au détriment des langues étrangères dont le français constitue la première langue. La place de la langue française dans le quotidien de l'apprenant est très importante, ce qui n'est pas sans imposer la nécessité de son apprentissage. L'argumentation dans ce type de discours échappe, de loin, à cette technique adoptée dans le discours contenu dans les manuels, ce qui constitue un paradoxe intrigant à plus forte raison que celui-ci est censé refléter la même vision que dans les textes officiels étant donné que la rédaction de ces manuels se trouve cautionnée par le ministère de tutelle, en l'occurrence, le Ministère de l'Éducation Nationale.

L'élément de contradiction qui sépare le discours dans les manuels des nouveaux programmes du français et celui des textes de loi régissant l'enseignement

de cette langue en Algérie reste visible. Il est à prendre comme le point de séparation entre la réalité de la langue française dans le système éducatif et sa réalité naturelle. La place qu'occupe la langue française, comme matière dans les enseignements réservés au palier secondaire reste vraiment à reconsidérer eu égard de la place que celle-ci occupe dans l'environnement sociolinguistique des apprenants. Il n'est, à notre sens, guère de politique linguistique qui puisse, en pratique, changer cet état de fait car non seulement la langue française en Algérie est l'une des langues les plus proches de l'univers discursif des locuteurs algériens, mais celle-ci demeure aussi légitimement la première langue étrangère dans ce pays. Cela n'est pas plus étonnant – et devient presque un fait banal – dès lors que nous assistons aujourd'hui à une extension de plus en plus large de cette langue au sein de la société algérienne. Ce fait devient encore plus familier quand cet usage « s'invite » jusque dans les foyers où l'on ne s'étonnera plus de savoir que la langue française se mue du statut de langue étrangère vers celui de langue maternelle !

Bibliographie

Lakhdar Barka, S.M., Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques, Novembre 2002.

Baghdad, O.M., avril 1994, Esquisse d'une méthode d'élaboration des programmes d'enseignement, L'école et la vie.

Bouguerra, T., Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Orientations, directives et programmes de 1963, Office des publications universitaires.

Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement, Novembre-décembre 2003 – N°269.

Billiez, J. & Kadi L., Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal, atelier de sociolinguistique.

Charte Nationale de 1976, Editions populaires de l'armée.

Kadi L., Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers, Université d'Annaba.

Programme de première année de français : les finalités de l'enseignement du français.

Grandguillaume, G., Colloque sur le bilinguisme à Mayotte, (20-21-22-23 et 24 mars 2006), organisé par le Vice-Rectorat de Mayotte, 1ère intervention.

Texte intégral de la loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe

Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement, Novembre-décembre 2003 – N°330.

Manuel :

Manuel des nouveaux programmes de la première année secondaire, Programme, commission nationale des programmes, mars 2005, O.N.P.S

J. Zenati, L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété, Mots, les langages du politique - Numéro 74, mars 2004, p. 137 à 145.

Enseignement/apprentissage du français en Algérie:

Développement d'une compétence interculturelle

Chez les apprenants

Benazzouz Nadjiba

Université de Biskra

1. Introduction :

Tout enseignement /apprentissage des langues étrangères repose sur deux tâches primordiales : la lecture et l'écriture. L'écrit n'est pas un constitutif de la langue, il est une invention véhiculant une culture et un instrument infiniment précieux d'investissement symbolique des connaissances linguistique et culturelle. La langue porte en elle tous les éléments et les traces culturelles d'une société. Plusieurs éléments du système culturel tels que les traditions ou les règles morales se manifestent par le biais de la langue.

Les chercheurs en didactique soulignent la dimension culturelle qui existe derrière toute pratique d'une langue étrangère en insistent sur la synergie entre l'approche culturelle et l'approche linguistique dans le cours de langue et affirment que les compétences et les connaissances langagières et culturelles ne sont pas dissociées. Les connaissances linguistiques permettent l'approfondissement de la notion de cultures nouvelles. Notre réflexion qui prend appui sur la double indissociabilité langue/culture vise à faire émerger des invariants qui pourraient contribuer au développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

2. Enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE:

Comprendre un texte, c'est construire une représentation, élaborer une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données du texte et avec les connaissances qui sont en mémoire, il s'agit de construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu. L'apprenant algérien face aux textes en langue française, se heurte à de nombreuses difficultés d'ordres variés : linguistique, culturel et sémantique.

L'apprenant doit construire la signification des relations qui existent entre les phrases successives (cohérence locale) ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). Il établit cette cohérence en s'appuyant sur les relations qui unissent les phrases et les paragraphes. À ce contenu souvent incomplet, il doit incorporer des expériences précédentes en s'appuyant sur ses connaissances personnelles stockées dans sa mémoire et construites majoritairement dans son contexte linguistique et culturel afin d'enrichir et de préciser les informations proposées par le texte.

Les difficultés qui sont d'ordre linguistique, sont liées au degré de connaissances que l'apprenant peut avoir des caractéristiques de la langue française. La représentation du contenu du texte est élaborée à partir d'informations explicites, de nature lexicale, organisées en phrases selon les règles propres à cette langue. L'insuffisance de ces connaissances linguistiques de la langue étrangère dans laquelle le texte est proposé contribue à augmenter les difficultés de compréhension et d'interprétation des informations.

Les difficultés qui sont d'ordre sémantique et culturel, sont liées à l'absence de connaissances référentielles et culturelles qui ne permettent pas à l'apprenant d'une part, de construire la signification globale du contenu du texte et d'autre part, d'activer des connaissances antérieures afin d'enrichir le contenu du texte et de combler ses lacunes sémantiques. Il s'agit tout simplement d'un handicap dans la

mesure où cet apprenant malgré son bagage linguistique en langue française, l'accès au sens lui échappe, à cause de son ignorance des implicites codés, des représentations partagées par les locuteurs de cette langue. Le sociolinguiste H. BOYER nous donne l'exemple des étudiants étrangers en France, qui n'ont pas compris le message de l'affiche : *Depuis la poule au pot, on n'a pas fait mieux !* C'est ainsi le cas des apprenants algériens en leur proposant des textes en langue française dont la dimension culturelle leur échappe.

3. Emergence d'une didactique des langues et des cultures :

La jonction du linguistique et du culturel oriente la réflexion didactique vers un enseignement qui s'efforce de tenir compte de l'ensemble des interactions suscitées en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur de toute formation. Etant conçue comme une composante cruciale de la culture la langue est révélatrice des modes de vie d'une société et des valeurs culturelles, donc il y a nécessité d'affirmer que « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* »¹.

L'enseignement/apprentissage scolaire des langues vivantes s'inscrit aujourd'hui dans un contexte pluriculturel et plurilingue. Cette diversité culturelle et linguistique plante le décor d'un environnement didactique complexe dans lequel enseigner une langue et sa culture est étroitement lié à la construction identitaire des apprenants. L'enseignement institutionnel des langues vivantes passe par la mise en application de programmes qui fondent les pratiques de terrain et orientent la formation des enseignants. Il apparaît donc crucial de réfléchir à la transposition didactique des compétences linguistiques et culturelles. Comment les intégrer à un curriculum et les mettre en cohérence avec l'apprentissage de codes linguistiques et discursifs ?

Autrement dit, quelles démarches et dispositifs didactiques permettent de prendre en compte la diversité culturelle et la construction identitaire dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère?

Les apprenants, en abordant la culture de l'Autre, ont des représentations de ces cultures-cibles, souvent stéréotypées, qui s'expliquent par l'histoire personnelle de chacun et par l'histoire de leur pays, c'est le cas du français en Algérie qui demeure un héritage colonial. Il est nécessaire donc de prendre en compte ces cultures d'appartenance pour installer un dialogue avec l'Autre en classe de langue. Une rencontre interculturelle constructive est impossible sans prise de conscience de soi-même, sans questionnement sur sa propre identité culturelle en relation avec celle de l'Autre. Il est aussi important de pouvoir aller à la rencontre de son interlocuteur, de se raconter, de s'expliquer et tout cela dans une langue qu'on maîtrise plus ou moins.

3.1. Du linguistique au culturel :

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue et à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturelles d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée. La langue matérialise la culture en la rendant active, en ce sens, la langue est le moyen d'accès privilégié à une culture autre, la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. « *Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives* »². La langue est fondatrice de l'identité individuelle et collective, elle constitue le moyen essentiel pour pénétrer l'univers de l'autre.

Selon certains linguistes, le langage ne reflète pas directement le monde : il reflète la conceptualisation humaine, l'interprétation humaine du monde, partant de ce principe, la structure d'une langue est en lien étroit avec l'organisation de la réalité. GALISSON R. fut le premier qui a exploré, de manière innovante, ce rapport entre une langue, ses mots et la culture, il a plaidé la cause d'intégrer très vite dans l'enseignement la dimension culturelle de la langue cible « *de ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique. L'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots [...] sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes* »³.

De ce fait, il est de plus en plus remarquable que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur une démarche visant des objectifs de socialisation, d'éveil aux langues et aux cultures et d'ouverture à d'autres perspectives en se centrant sur l'apprenant en tant que sujet social ayant ses représentations et ses spécificités culturelles. Laquelle démarche s'élabore selon une conception binaire alliant la culture de l'apprenant à celle transmise par la langue enseignée. L'indissociabilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue aujourd'hui l'une des revendications fondamentales d'une didactique ayant objectif formatif ainsi que pragmatique. A ce sujet, GALISSON R. et PUREN C. soulignent que « *la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires* »⁴.

3.2. Du culturel à l'interculturel :

C'est en 1975 que le terme interculturel apparaît officiellement pour la première fois en France, dans le cadre scolaire. Depuis lors, et à partir des années quatre-

vingts, les réflexions sur la démarche interculturelle se sont multipliées et le concept d'interculturel est devenu un véritable champ d'études et le centre d'intérêt pour plusieurs disciplines à savoir la didactique, l'ethnologie, la sociologie... Le concept reflète l'idée que les individus porteurs de cultures entrent en interaction afin de se transformer, de dépasser les appartenances en vue de la création de nouvelles identités, de nouvelles cultures. Selon ABDALLAH-PRETCEILLE M., le préfixe inter du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes, des individus, des identités. ABDALLAH-PRETCEILLE M. affirme « *Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter : interaction, échange, décloisonnement, il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture : reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des intérêts qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps* »⁵.

Une situation interculturelle est une situation dans laquelle des individus des groupes de systèmes culturels différents se rencontrent et interagissent HENRIETTE R.M., donne la définition suivante : « *L'interculturel est un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges.* »⁶.

4. La compétence interculturelle :

HENRIETTE R.M., définit la compétence interculturelle comme un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de cultures différentes, plus spécifiquement, « *la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y*

*adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence »*⁷. L'objectif de la compétence est d'abord de communiquer avec autrui, une personne qui a des caractéristiques propres grâce à sa pluriculturalité. FLAYE-SAINTE MARIE A. nous propose cette définition de la compétence interculturelle « *la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus.* »⁸. Il ne s'agit pas de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture d'un autre pays, mais se servir de la langue étrangère comme un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissances et compréhension réciproques.

Dans l'enseignement des langues, la compétence interculturelle touche aux différences reconnues par les didacticiens, cette compétence permettra à l'apprenant une connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle, voire interculturelle pour agir en tant qu'acteur social et conscient de ces actes par la réflexion et l'analyse.

4.1. Les composantes de la compétence interculturelle :

COSTE D. définit la compétence interculturelle comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* »⁹. Cette compétence se compose de trois composantes majeures qui sont :

4. 1.1. Le savoir :

Les savoirs sont en quelques sortes les connaissances des groupes sociaux. Ils incluent entre autres les valeurs et les pratiques sociales qui lient les membres d'un même groupe en caractérisant chacune des deux cultures en présence. Il s'agit de la capacité de dépasser la méfiance, qui a des racines profonds dans les esprits des individus, et de s'ouvrir à l'autre pour enrichir par la différence son capital linguistique et culturel. Reconnaître la culture de l'autre et la respecter, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture.

4.1.2. Le savoir-faire :

Le savoir faire est la tendance à repérer les phénomènes culturels liés à la culture de l'autre, et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture. Il s'agit d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures. L'individu perçoit l'autre dans sa culture et développe une perspective critique par rapport aux deux cultures en présence. Il aura la capacité de jouer le rôle l'intermédiaire entre sa propre culture et la culture de l'autre en gérant les stéréotypes en relativisant son point de vue lors du contact avec l'autre.

4.1.3. Le savoir-être :

Le savoir-être correspond à la maintenance d'un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. L'individu doit se rappeler qu'il est même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel, son identité ne doit en aucun cas être menacée ou dévalorisée.

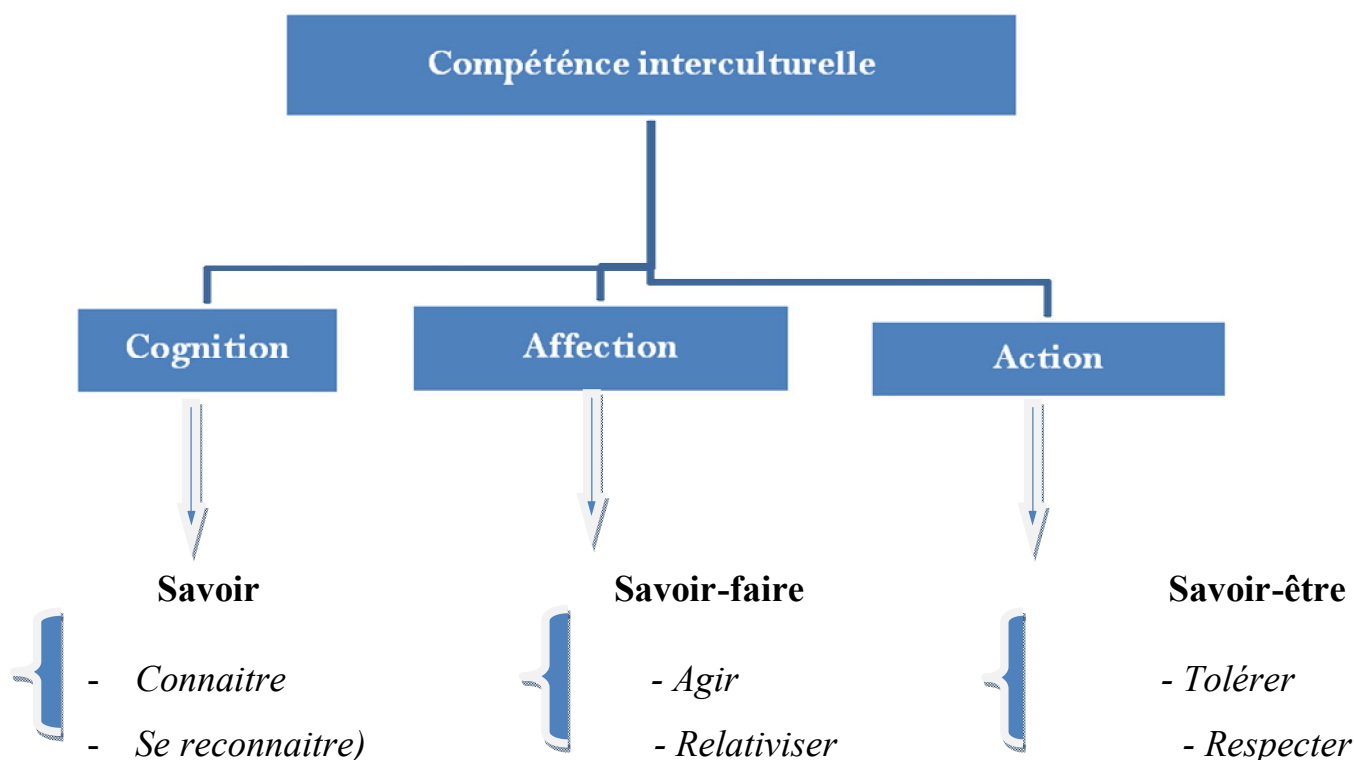


Figure 4 : Les composantes de la compétence interculturelle.

4.2. Développer une compétence interculturelle en classe de FLE :

L'enseignement d'une langue étrangère implique l'appropriation de certains traits culturels. En conséquence, les valeurs culturelles transmises par cette langue vont influencer les connaissances déjà acquises par l'apprenant. Enseigner une langue-culture étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences et de réfléchir sur leur propre système culturel.

Afin de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle, l'enseignant peut recourir à un ensemble de thèmes fortement imprégnés par les deux cultures (culture source et culture cible). Cette démarche permettra de stimuler la curiosité de l'apprenant pour la découverte de l'Autre. Il est ainsi important de lui clarifier les éléments qui composent l'identité de l'individu et du groupe afin qu'il se rende compte de ce qui l'identifie et le caractérise par rapport aux autres. En outre, l'enseignant peut lui expliquer que le métissage culturel est le fruit de l'ouverture et de l'échange et que même sa culture est la résultante de la combinaison, de l'articulation de cultures autonomes, à ce sujet ABDALLAH-PRETCEILLE affirme « *l'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence* »¹⁰.

L'acquisition d'une compétence interculturelle fait appel à une démarche qui permet selon A.SEDDIKI « *la réduction des rapports de domination entre les cultures en présence...grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un bagage linguistique permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel* »¹¹.

Conclusion :

Une démarche visant l'acquisition de compétences culturelles et interculturelles constitue un enjeu fondamental dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car elle apporte une valeur ajoutée forte par rapport au cours de langue où ne seraient développées que des compétences linguistiques. Former à l'interculturel, c'est à la fois chercher à concevoir le contenu culturel d'un programme pour la classe de langue et former les apprenants à acquérir des compétences culturelles multiples. Savoir identifier les traits constitutifs de sa propre culture et apprendre à découvrir les éléments constitutifs d'autres cultures en font partie.

La didactique cognitive interculturelle permet d'acquérir des connaissances rendant l'apprenant mieux apte à comprendre le monde qui l'entoure et à agir en confiance. Cette perspective permet à l'apprenant, quel que soit son environnement, d'être en mesure de construire de nouvelles connaissances en interaction avec celles qu'il a acquises dans son contexte linguistique et culturel et donc d'accroître le caractère pluriel de son identité culturelle. Toute langue est utile, toute culture est importante et chacune doit être respectée. La connaissance scientifique comprise de façon active est une forme d'apprentissage fécond de la vie en société.

Bibliographie :

¹ - DENIS M., *développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*, in Dialogue et cultures, n°44, Paris, 2000, P.62.

² - SERRE M., *Atlas*, Flammarion, Paris, 1996, P.112.

³ - GALISSON R., *Les mots : mode d'emploi. Les expressions imagées*, Clé international, collection *Pratique des langues étrangères*, Paris1984a, P.119.

⁴ - GALISSON R. et PUREN C. : La formation en question, CLE International, Paris, 1999, P.96.

⁵ - ABDALLAH-PRETCEILLE M., cité par REY-VON AILMEN M., *Une pédagogie interculturelle ? Pièges et défis*, Textes et documents accompagnant le cours de Diplôme d'Etudes Supérieures (DES), Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, P.30.

⁶ - HENRIETTE, R.M., *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*. Revue internationale sur le travail de la société, n°32, 2005, P. 675.

⁷ - *Ibid.*, P. 682

⁸ - FLAYE-SAINTE MARIE A., *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et Sociale*, in les cahiers de l'actif, Active, Paris, 1997, P.55

⁹ - COSTE D., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, in Le français dans le Monde, n° spécial, Hachette/Edicef, Paris, Juillet 1998, P.8.

¹⁰ - ABDALLAH-PRETCEILLE : *Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle*, in A.N.P.A.S.E., *Enfance et cultures : problématique de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, 1986, P.191.

¹¹ - SEDDIKI A., *La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues*, manuscrit, séminaire : enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives, université d'Annaba, 29-30 avril, 1997.

Enseignement /apprentissage du FLE et représentation culturelle

Choueila taleb

Université d'Adrar

Résumé :

Le besoin fondamental d'un apprenant de langue étrangère est de connaître la culture véhiculée par cette langue et sa propre culture. L'enseignant, vecteur de connaissance est considéré, sur le plan didactique comme donneur de connaissances linguistiques et culturelles, voire communicatives. Il transmet au cours de son organisation de la classe le savoir aux apprenants tout en suivant la réaction des étudiants pour leur offrir les informations nécessaires dans leur apprentissage afin d'élever leur niveau linguistique et leur niveau communicatif. Ce contact interculturel permet de découvrir sa personnalité à travers l'Autre.

La didactique du FLE s'efforce de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux et d'autres cultures. Voulant lui faire acquérir des compétences interculturelles, elle le prépare à des interactions multiples.

Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'acte d'enseigner passe par le rôle et l'usage du texte, outil didactique sur lequel repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique. Il constitue et réfracte les cultures éducatives permettant un accès aux variables anthropologiques dont on ne soupçonne pas toujours l'amplitude.

Mots-clés :

Langue – culture – diversité culturelle – interculturalité

1) Langue - culture - communication :

Le premier objectif de l'apprentissage/enseignement des langues est de permettre la communication ce qui est la fonction essentielle de la langue. Donc, c'est-à-dire qu'il est indispensable de parler de communication quand il s'agit de langue. Comme les structuralistes le soulignent, l'utilisation de la langue de communication entre les hommes met en évidence sa fonction sociale. En outre, elle remplit en même temps la fonction d'établir une relation entre la société et la culture. Chaque culture s'exprime dans une langue différente. A ce propos A. Pretceille indique que chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir l'univers, à son acquisition intellectuelle et à son expérience. Si l'on veut comprendre la manière de vivre, les plus importantes conceptions et institutions, en plus les progrès dans le domaine industriel d'un peuple, il suffira d'examiner sa langue [1]. En somme, on ne peut nier l'influence de la langue dans le déroulement de la culture sociale.

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Derrière toute pratique de langue se trouve une dimension culturelle.

Il convient de, prime abord, de définir le concept de culture. Selon Rocher la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »[2]. La culture se ramène à un ensemble d'aspects d'une civilisation, à un ensemble de « règles de vie ayant acquis un caractère collectif donc social, à un ensemble de formes acquises de comportements formant un dénominateur commun entre les membres d'une société »[3]. Elle se constitue des manières de penser, de sentir et d'agir observables à travers des modèles de comportement, des valeurs et des symboles et qui intègrent les connaissances, les pensées, les sentiments, les attitudes réelles, les manières d'être, de s'habiller,... propres à une communauté humaine.

Dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation de deux systèmes linguistiques engendre inéluctablement celles de deux cultures véhiculées par les deux langues : « Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension »[4]

Quelles fonctions l'enseignement de la culture remplit-il dans la classe de langue? Avant tout, c'est une fonction de motivation sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage efficace. Eveiller la curiosité intellectuelle des apprenants sur les aspects culturels et linguistiques de la langue cible et la transformer au fur et à mesure en désir, même en besoin d'apprendre et d'aller toujours plus loin, tel est le rôle primordial des enseignants. Bien sûr, le choix des sujets et des moyens de présentation est fonction de la situation d'enseignement.

2) Former les apprenants de FLE à l'interculturel

La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois

démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture. Quelle différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ? Quelles activités mettre en place en classe ? Quels supports choisir ? Quelles stratégies sont susceptibles de développer ces compétences menant à une conscience interculturelle ?

Le cours de langue constitue le lieu privilégié de l'acquisition de la compétence interculturelle "Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture"[\[5\]](#). La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable "de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans

une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)"[6].

L'enseignement du FLE permet aux apprenants d'apprendre et à s'enrichir au contact d'individus de culture différente. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit.

L'apprenant de la langue étrangère et de la culture étrangère ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

La formation à l'interculturel n'a pas seulement pour objectif de permettre aux apprenants de mieux maîtriser la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles, elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect de l'autre, ouverture à l'altérité) désormais élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel...).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, amener les apprenants à une prise de conscience interculturelle constitue un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience interculturelle signifie que pour réussir la communication interculturelle, plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner les ressemblances et les différences entre la culture

étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication et interaction.

3) L'enseignant comme vecteur interculturel :

L'école a une très grande part dans la formation des jeunes générations à la diversité culturelle puisqu'elle est le lieu privilégié où le brassage des cultures est très significatif. L'école doit apprendre à l'élève à accepter l'autre et à vivre avec lui sans qu'il y ait conflit ou rejet. Ecouter l'autre, comprendre et apprendre à connaître sa culture devraient être les premiers objectifs que doit s'assigner l'école algérienne afin d'instaurer un climat de confiance favorable à l'apprentissage.

Dans une classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée via la langue enseignée, l'enseignant a pour mission de permettre le développement sur les plans cognitif, affectif et culturel des apprenants parfois différents les uns des autres, très différent de lui-même. Cette confrontation aux différences au sein de la classe constitue des défis importants. En s'inscrivant dans une perspective interculturelle, l'enseignant considéré comme manipulateur peut emprunter plusieurs voies dans le but d'orienter la vision que l'apprenant permet d'avoir de la langue étudiée et de la culture qui lui est associée. Il ne s'agit pas de présenter une image négative ou positive du peuple étranger, mais de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants. Pour ce faire l'enseignant doit développer chez ses apprenants le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue cible. Cependant, ce qui importe c'est la manière dont l'enseignant doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec l'Autre.

Le travail de l'enseignant est essentiellement axé sur la prise en charge de manières dont l'apprenant réagit face aux autres tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Ce même enseignant est appelé à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, il s'efforcera d'éliminer les stéréotypes et préjugés, à réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener ses apprenants à être plus tolérants pour pouvoir s'approprier cette conscience interculturelle.

Chaque langue en tant que vecteur de l'identité culturelle de l'individu, d'un groupe ou d'une société ne pourrait échapper à son rôle premier : celui de transmettre des valeurs socioculturelles. Derrière tout acte d'enseignement, nous ciblons des objectifs définis d'abord dans des institutions officielles puis dans un programme élaboré par la tutelle pédagogique et enfin dans un texte qui est le support principal de cet acte. Chaque texte est porteur d'un message que nous voudrions transmettre.

Nous voulons considérer le texte comme outil fort pratique pour explorer le mécanisme de fonctionnement du FLE. Cette approche qui permet d'employer le texte pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne le considère pas seulement comme outil didactique en même temps que ludique mais un nouvel avis, voire une sorte de clé pour l'interculturalité. Ceci dit il s'agirait de voir comment nous pouvons profiter du texte en classe de FLE, en essayant de délimiter dans quels aspects les différents types de texte peuvent aider dans l'acquisition des compétences d'expression et de compréhension et en essayant aussi de délimiter les activités formatives qu'on peut proposer avec le texte. C'est pourquoi l'enseignant doit être attentif au texte qu'il va choisir en même temps qu'il doit prendre en compte le niveau des apprenants.

Parce que le texte est « l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquelles une société se reconnaît et se distingue d'autres »^[7] Ainsi si nous tenons en compte que dans la plupart des philologies l'élève peut étudier la langue française où il peut s'approcher de la civilisation et de la culture de ce peuple, il nous semble qu'il s'agit d'un bouillon de culture parfait qui permet l'intégration du texte en classe de FLE. L'enseignant fera examiner le texte, et par le biais des questions qu'il pourra introduire, il amènera l'apprenant à travers cette approche culturelle que constitue ce document, à une plongée dans son imagination puis à un retour vers sa propre culture. Ainsi, le texte pourrait être conçu comme une activité très attirante pour l'apprenant du FLE.

A l'intérieur de la triade enseignant-apprenant-texte, une perspective intéressante est de considérer le texte comme l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants, de voir comment les uns et les autres jouent sur les outils didactiques dans leurs relations réciproques, dans la définition plus ou moins mutualisée du principe d'autorité dans la classe et dans la construction d'un espace que l'on pourrait appeler « inter-

méthodologique ». Il va sans dire que le concept de culture se montre ici dans toute son épaisseur, notamment celui de culture d'enseignement et d'apprentissage.

Il est question de montrer s'il s'agit dans ces textes d'un discours sur la culture des pays de la langue cible en espérant que ce savoir se transforme en savoir-faire culturel, ou même en savoir-être qui intégrerait la compétence interculturelle ; ou s'il s'agit de laisser de l'espace pour que les cultures d'enseignement et d'apprentissage puissent se rencontrer, et que la relation enseignant-texte se construise face à la culture de l'Autre.

Parler du texte en classe de FLE c'est mettre en apparence le support linguistique de l'apprentissage de la langue afin d'instaurer les compétences langagières. Cependant, pendant plusieurs décennies, la langue était un simple vecteur de technologie et un outil de communication dont les marques culturelles de la langue étrangère étaient trop souvent masquées. La réforme dans le système éducatif en Algérie a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieure d'où la nécessité d'enseigner une langue associée à son substrat culturel pour ainsi tenter de l'intégrer au système de valeurs de la culture des apprenants.

A vrai dire, le texte devient un outil privilégié de représentation historique, culturelle et sociale. La classe de langue devient ainsi un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. La manifestation de la culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le texte.

Il est important de signaler que le texte est avant tout un instrument de culture et de socialisation, il permet de donner une importance grandissante de la culture de l'apprenant tout en s'ouvrant à la culture universelle, car la mondialisation l'impose et l'exige, il sert aussi à reproduire la société.

Enfin, l'enseignant communique non seulement avec l'apprenant, mais aussi et surtout avec le texte - objet de l'enseignement - et les données culturelles qui en constituent le tissu. Il doit jouer et remplir son rôle de vecteur interculturel qui doit concevoir que l'apprenant vient à l'école pour forger son identité qui lui permettra de devenir un citoyen envisageant un meilleur avenir.

Conclusion :

La culture est devenue un paramètre incontournable de tout système d'apprentissage. Le dialogue des civilisations est plus concret lorsqu'un sujet donné reconnaît dans l'autre une part de soi et la compétence linguistique se double d'une compétence interculturelle. Les différentes stratégies d'enseignement doivent savoir extraire les composantes emblématiques de l'autre, en faire des contenus cognitifs et les réinvestir en fonction de l'héritage culturel de l'apprenant.

L'approche interculturelle transforme l'enseignant en médiateur interculturel, ce qui implique certaines aptitudes et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir suffisamment de compétences dans le domaine ; ce que rappelle Louise Dabène : « Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques.[8] » Une sensibilisation aux différences entre les systèmes éducatifs est importante, puisque les apprenants sont pétris par le système éducatif qui conditionne leurs habitudes. L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel : « Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées.[9] »

L'apprentissage d'une langue étrangère tel que le français permet alors à l'apprenant de se rendre compte qu'une langue quelconque peut être alors un bouillon de culture ainsi qu'un système de communication.

En guise de conclusion, nous aimerions finir cette communication en mettant en relief le caractère profitable du texte comme outillage didactique en classe de FLE et comme moyen qui rend propice l'approche interculturelle d'une langue étrangère. L'enseignant devra offrir à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour qu'il arrive à profiter dans la mesure du possible du texte en fonction de son bagage intellectuel. Ainsi en même temps qu'il apprend la langue française, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est qu'un défi linguistique puisqu'il s'agit aussi d'un défi interculturel.

En somme, comme G. Zarate souligne, en didactique des langues étrangères l'apprentissage/enseignement de culture est encore un débat pour les raisons suivantes :

_ La didactique des langues n'a pas donné de réponses assez claires aux questions : en matière de culture quoi et comment enseigner, avec quels outils, quels documents et quels objectifs ?

_ Il n'existe pas de grammaire de culture comme il existe de grammaire de langue.

Bibliographie :

Beacco, J-C. 1995. Les dimensions culturelles des enseignants de langue. Paris, Hachette.

Blesse, H. 1989. Quelques réflexions sur le texte et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. In trèfle.

Courtyllon. J. 1984. La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In le français dans le monde, n°188. Paris, Hachette Larousse.

Dabène. L, 1994. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette supérieur.

Porcher. L. 1988. In Études de linguistique appliquée n° 69.

Porcher. L/ Pretceille-Abdallah, M. 1996. Education et communication interculturelle, Paris, Puf.

Pretceille-Abdallah, M. 1998. « Apprendre une langue, apprendre une culture ». In cultures pédagogiques n° : 360. Paris.

Rocher, G. 1969. Introduction à la sociologie générale, Tome 1, Montréal, Hurtubise.

Taleb Ibrahimy, K. 1995. Les Algériens et leur (s) langue (s), Alger. Ed, Elhikma.

Zarate. G, 1986. Enseigner une culture étrangère. Paris, Hachette.

[1] Abdallah-Preteuille. « Apprendre une langue, apprendre une culture ». In Cultures pédagogiques n° : 360. Paris, janvier 1998, p.49.

[2] ROCHER, G., (1969), Introduction à la sociologie générale, Tome 1, Montréal, Hurtubise, p.

[3] Ibid.

[4] Courtilon. J. 1984. La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In le français dans le monde, n°188. Paris, Hachette Larousse, p. 52.

[5] Ibid.

[6] L. Porcher. 1988 ; in *Études de linguistique appliquée* n° 69. P. 24.

[7] Blesse,H. « Quelques réflexions sur le texte et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. In Trèfle, 1989, p 10.

[8] Dabène.L, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur, p. 171.

[9] Beacco. J.C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette.

Le français d'Algérie ou le français en Algérie enjeux et perspectives du FLE en Algérie

Pr. BOUHADIBA Farouk
Université d'Oran

Nous voudrions proposer, dans le cadre de ce Colloque, des éléments de réflexion sur le français en Algérie, quels seraient les points positifs/ négatifs d'une nativisation par rapport à la « Norme », ainsi que sur l'aspect utilitaire / véhiculaire de cette langue en contexte algérien. Notre problématique sera centrée sur les convergences / divergences que sous-tend une cohabitation de langues d'apparemment génétique différent (Arabe / Français) favorisée par la proximité géographique et des liens historiques. De là, nous essayerons d'aborder la question des programmes FLE en Algérie, des contenus culturels par rapports aux contenus linguistiques, de la motivation de l'apprenant algérien en FLE et de l'apport de l'ingénierie des langues pour le FLE en Algérie.

L'autre aspect de notre intervention portera sur l'approche dite par « compétences » et son impact sur les programmes, l'enseignement, et les stratégies d'apprentissage du français en Algérie.

Je commencerai mon intervention en rappelant le titre d'une journée d'études organisée à Paris III sous la direction du Pr. F. GADET sur le thème : *Les langues coloniales : des fissures dans la langue, Paris le 9 février 2001.*

L'idée centrale de cette journée était de faire en quelque sorte l'état de l'art sur le français en Afrique, de voir son statut en tant que langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue d'expression littéraire par rapport aux langues locales, etc. Et, bien sûr, d'essayer d'expliquer l'éloignement ou le rapprochement du français d'Afrique par rapport à la Norme ou Français de France.

C'est précisément sur l'idée de 'fissures dans la langue' que tout le débat a commencé. Est-ce que ce sont des fissures (or, qui dit fissures dit séparation, déchirures, éloignement par rapport à « l'épicentre », pour reprendre une expression de J Louis Calvet sur la glottophagie), ou bien est-ce le résultat tout à fait naturel de développement d'une langue qui se propage en dehors de ses frontières linguistiques initiales, de cas d'appropriation d'une langue autre que sa langue natale soit pour des raisons historiques, soit du fait de contact de langues (proximité géographique, échanges à tous les niveaux, etc.) et qui peut mener jusqu'à la nativization de la langue en question, le français dans ce cas précis.

La langue anglaise en est un exemple frappant. C'est en fait ce qui s'est passé et qui se passe toujours pour l'anglais. Nous parlons aujourd'hui de *World Englishes* (Indian English, Australian English, Nigerian English, SUSE, RP, etc.). (JC Wells, 1982) là où F. Chevillet parle des *Variétés de l'anglais* (1991).

C'est peut-être chez Gabriel Manessy dans *Le français en Afrique noire : mythes, stratégies, pratiques* (1996) que l'on observe le plus cette idée du néo-natif d'une langue, faisant référence au français en Afrique sub-saharienne. C'est également chez C.Hagège dans *l'Homme de paroles* (1985) que l'on retrouve un rejet

catégorique de l'insoutenable thèse de l'homogénéité d'une langue. C'est à dire, Langue-Etat (soit le slogan une Langue, une Nation).

En ce qui concerne le français d'Afrique, nous observons des ouvertures dans la langue (ou Norme) d'où émergent des formes « anté-linguistiques, donc étrangères à la Norme. Celles-ci sont le résultat d'usages locaux de cette langue (dynamique langagière et éco-linguistique / éco structure) et elles aboutissent parfois au décalage sur le plan de l'expression et celui du contenu (Expression plane / content plane de L. Hjelmslev) (différence d'orthographe entre un mot en français d'Afrique et celui en français /Norme – cf. Annexe 1, exemples tirés de la Trilogie de M. Dib, auteur-romancier Algérien d'expression française -). Ces remaniements, remodelages, néologismes etc. que produisent les locuteurs sur des langues dites secondes ne peuvent s'opérer à titre collectif sur des langues dites étrangères qui sont elles apprises en général en contexte scolaire.

Nous observons alors dans ces langues secondes un phénomène d'appropriation, de coloration de certaines de leurs formes en formes locales, et un habillage culturel de leur habitus linguistique qui représente en fait les forces propres (culture) d'un peuple. Ceci pour en faire siennes ces langues tout en « subvertissant » les formes - pour reprendre une expression de Manessy, 1994 - afin d'aboutir à une norme endogène qui reflète le contexte social où ces changements linguistiques ont eu lieu et aboutir au statut de locuteur néo-natif de la langue en question.

C'est dans cette perspective que Manessy (1994) fait référence au néo-natif du français en Afrique. Ce phénomène d'appropriation du français en Afrique est le résultat d'un décalage, voire de fissures, dit-il, par rapport à la langue française standard. Il ne représente pas un cas de contact de langues dans un contexte socio-économique donné. Dans ce deuxième cas, il s'agit de certains usages de langues

autres que la langue natale pour des besoins de communication inter-ethnique ou au sein d'une communauté pluri-dialectale : lingua franca), ou bien pour des échanges commerciaux, transfert de technologie, industrie, etc. afin d'éviter le recours à la traduction.

Ce phénomène d'appropriation, de restructuration d'une langue sur le plan du contenu aussi bien que sur le plan de l'expression laisse entrevoir des façons d'agir et de faire, en fait des façons de s'exprimer en français avec des colorations africaines. Ces usages du français, relèvent selon Manessy (1994 : 89) d'une *sémantaxe* ou « manières africaines de voir les choses et de catégoriser l'expérience ». Nous pensons que le FLE ne pourrait agir sur ces états de langue ni sur cette *sémantaxe* puisque les formes en question sont partie prenante des locuteurs qui l'utilisent et n'ont selon eux rien d'étranger. C'est un français Africain, nous dit-on parfois. Cette variété de français (africain) pourrait être utilisée par contre comme couche linguistique de base pour l'apprentissage du français comme langue étrangère dans un contexte scolaire, selon les règles de la langue française ou Norme. Ce Français local qui se manifeste par des formes syntaxiques et lexicales dérivées ou imprégnées des formes syntaxiques et lexicales propres aux langues locales, est utilisé dans des buts discursifs par les locuteurs africains. (voir exemples en Annexe 1)

Il n'en demeure pas moins qu'il n'existe pas de consensus chez les linguistes comme de la part des décideurs politiques quant au statut de ce français et de cette « *sémantaxe* ». En effet, ces phénomènes d'appropriation d'une langue dite majeure (dans le sens fergusonien du terme¹), de sa *vernacularisation*, de sa *nativisation* ou de son *indigénisation* sont source d'enjeux politiques et sociaux qui aboutissent parfois à des caractérisations aussi fortes que celles de *monstres linguistiques* ou plus simplement des *néo-langues* vue la distanciation par rapport à la langue source ou

¹ . Ch. Ferguson (1986: 311), National sociolinguistic profile formulas, Bright, W. ed., Sociolinguistics. The Hague : Mouton

Norme. Ces néo-langues sont souvent caractéristiques de variations linguistiques instables et de formes hétérogènes du fait qu'elle soient par définition parlées plutôt qu'écrites. Leur fonction première est le discours de base, la communication de tous les jours et elles sont des langues identitaires plutôt que des langues référentielles.

A. L'enseignement du Français en Algérie

La situation sécuritaire des années 90 en Algérie, et l'isolement qui s'en est suivi, ont fait que la langue française a pris un certain recul (fermeture des CCF dans les grandes villes, baisse d'échanges culturels, absence de revues françaises, FLE et autres, de journaux français, etc.). Ceci n'a pas empêché cette langue d'être présente dans l'ensemble des cursus scolaire et universitaire. Les textes officiels sur l'Ecole Fondamentale en Algérie (1983)² lui confèrent le statut de langue étrangère³. Néanmoins, elle figure dans les programmes de l'école algérienne à partir de la 4^{ème} AF, les six premières années de l'enseignement fondamental ou premier et deuxième paliers étant réservées exclusivement à l'apprentissage de l'arabe dit scolaire. De là (4^{ème} AF), cette langue est enseignée jusqu'au niveau de la Terminale à la fin de laquelle l'élève passe son Baccalauréat.

Au niveau universitaire, le français est étudié soit en Licence de Langue (FLE) soit dans des disciplines telles que la Médecine, les Mathématiques, la Physique, la Chimie, l'Architecture, l'Informatique, etc. Les Sciences sociales (Littérature, Droit, Histoire, Géographie ...) sont enseignées en Arabe.

Si l'on se réfère aux programmes officiels de l'enseignement fondamental, le français est défini à la fois comme langue étrangère, langue scientifique et technique, et langue fonctionnelle en Algérie. D. Morcely (1988 :221) relève cette confusion en insistant sur le fait qu' : « *Au niveau de l'enseignement, les méthodes et programmes sous tendant les propositions et orientations pédagogiques restent généralement flous, vagues, indécis* ».

Les orientations et programmes de 1983 (Institution de l'Ecole Fondamentale en Algérie) donnent une signification particulière au terme de « langue étrangère »

² . Il est à préciser qu'avant l'institution de l'école fondamentale, soit avant 1983, le français avait le statut de langue seconde en Algérie

³ . Voir ci-dessous l'écart entre textes officiels et réalité du terrain concernant le français en Algérie.

qu'ils attribuent au français en Algérie. Ils définissent les finalités assignées à son enseignement en ces termes:

« En fonction d'un choix fondamental, le français se définit dans son contenu et ses méthodes comme une langue étrangère au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays ... Néanmoins, certains facteurs historiques et la réalité actuelle confèrent à cette langue, pour le moment encore, un statut quelque peu particulier dans la mesure où elle sert de langue d'enseignement à des matières scientifiques stratégiques.⁴

La particularité du français en Algérie par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans ce pays est qu'il jouit d'un double statut : le statut formel et le statut informel. Sur l'aspect formel, Dabène (1994 : 41) précise que *« Chaque collectivité humaine, qu'elle soit de la tribu à l'état-nation, éprouve le besoin de légiférer, fût-ce par des règles non écrites, sur l'utilisation qu'elle fait des langues dans les principaux domaines de la vie publique. L'ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique, et qui régissent l'emploi des langues dans les divers secteurs administratifs ou commerciaux, dans le système scolaire, dans l'univers médiatique (...), dans les pratiques religieuses ou dans la création artistique, tout ceci constitue le statut formel d'une langue à l'intérieur d'une société ».* (p. 41).

Or, le statut formel du français en Algérie se limite, selon les textes en vigueur⁵, à un statut législatif à décision politique. Il fait de cette langue une langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères enseignées en Algérie malgré sa présence dans le vécu des algériens, au niveau extra-scolaire. Certes, elle est présente beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit tout en étant teintée de formes et de couleurs algériennes, voire maghrébines.

⁴ Programme de français, 1983, Secrétariat d'état à l'enseignement secondaire et technique, Direction des Enseignements, Alger.

⁵ Cf. Bulletin officiel de l'Education , 1976, art. 8, p. 14.

Quant au statut informel, ce dernier amène le plus de questionnement sur le français en Algérie ou le français d'Algérie. Il se démultiplie en fait en autant de représentations collectives et individuelles dans la société algérienne. D'où la complexité de la situation linguistique en Algérie. Sur le plan théorique, Dabène (1994 : 50) ramène ce statut informel à '*l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit, en général, de représentations fortement stéréotypées (...), fortement teintées de subjectivité* » (p. 50).

C'est précisément en classe de langue, telle que nous la concevons, que le statut informel permet de savoir comment le français est perçu par les apprenants. Nous parlerons dans ce cas de représentations de l'apprenant et de sa vision du Monde. Les conjonctures historiques (les vandales, les invasions arabo-musulmanes, les turques, les espagnols, et les français) qui se sont succédées en Algérie ont produit des différences culturelles dans la société algérienne et données lieu à des représentations diverses. La conjoncture actuelle dans ce monde de l'information ramène elle aussi des représentations avec chacune selon l'idéologie qui la domine ou les réalités sociales qu'elle engendre, des visions et des rapports affectifs de type nouveau. C'est précisément dans cette dynamique des faits et par rapport à cette complexité et cette diversité socio-culturelle qu'il s'agirait de décrire les avantages et les limites du français enseigné en Algérie, au lieu d'enfermer hâtivement cette langue bien particulière aux algériens et à l'Algérie (liens socio-politico-économico-historiques, proximité géographique, Département d'Outre mer par rapport au Maroc et à la Tunisie qui étaient des Protectorats, etc.) dans l'appellation exclusive de « langue étrangère ».

B. Les représentations de l'Apprenant en Algérie

La représentation étant l'image individuelle ou la conception initiale que l'élève se fait de la langue française en Algérie, cette image est construite à partir d'opinions, stéréotypes, et surtout à partir des appréciations des parents et de l'enseignant vis-à-vis du français. Les représentations et attitudes des apprenants algériens vis-à-vis du français sont polarisées : elles sont soit positives, soit négatives. Nous parlerons alors d'appropriation ou de rejet de la langue.

Le public scolaire est constitué d'un ensemble hétérogène (arabophone, berbérophone, francophones, campagne, villes, agrégats et couches sociales qui se sont greffés autour des grands centres urbains pour fuir le terrorisme dans les campagnes et qu'il fallait scolariser à tout prix, d'où des classes de plus de 50 élèves dans les grandes villes, etc.). Pour ces apprenants, l'une des causes principales qui les poussent à apprendre le français c'est qu'il constitue un outil de sélection sociale et d'ouverture au monde de la connaissance et du savoir. Ceci en plus, bien évidemment, de l'impact des médias français dans les foyers soit par le biais de la parabole et des chaînes numériques, soit par le biais de la famille.

Pour l'aspect négatif, la langue française (écrite) devient source de problèmes - vu que l'oralité prime sur l'écriture en Algérie et dans le monde arabe actuel en général : la rhétorique arabe) - parce qu'elle crée des confusions au niveau graphique (par rapport à la graphie arabe écrite de droite à gauche), et morpho-syntaxique - difficultés chez l'apprenant algérien avec les conjugaisons: passé simple, futur antérieur, conditionnel présent, etc., les paradigmes verbaux multiples par rapport à la conjugaison de l'arabe en présent, passé, et impératif).

Un autre facteur, tout aussi déterminant, qui semble favoriser cet aspect négatif, se situe au niveau des structures mises en place pour le français en Algérie. En fait, l'attitude des membres d'une communauté donnée, appelés à faire un usage linguistique d'une langue, est mue par des processus affectifs et cognitifs. Il s'agit de savoir faire aimer le français aux algériens ou à tout autre communauté, par le biais de programmes éducatifs variés, de centres culturels dynamiques qui ne se limitent pas

au simple rôle de bibliothèque de livres sur la littérature française, de manuels pour passer les examens du DELF et du DALF et de médiathèques. Par contre, dans les années 70, les Centres Culturels Français (CCF), aussi bien qu'espagnols (Instituto Cervantes), Le Goethe Institute, le British Council, ou l'Afro-American Council se disputaient les adhérents avec tout un éventail d'activités culturelles et même sportives. Le français avait des atouts considérables par rapports aux autres centres vus la proximité géographique et les liens socio-historiques, les échanges économiques entre la France et l'Algérie, etc. Dans ces années là, les CCF dispensaient même des cours d'alphabétisation aux adultes algériens qui voulaient bien apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Les outils pédagogiques mis à la disposition de l'enfant pour l'apprentissage du français (ou de toute autre langue étrangère) sont très rudimentaires et conçus localement. Au deuxième palier, le premier livre de lecture de français des enfants algériens est d'inspiration syllabique. Au troisième palier, le livre scolaire de français est d'inspiration « structuro-globale. C'est le modèle des exercices structuraux. Au quatrième palier, le livre scolaire édité par l'Institut Pédagogique National utilise des techniques récentes empruntées à la grammaire de textes. La méthode utilisée dans l'enseignement secondaire est une méthode de niveau 2⁶.

Cette vue d'ensemble sur le statut et l'enseignement du français en Algérie nous ramène à des considérations d'ordre théorique mais surtout pratique quant à la situation du français en Algérie.

L'hétérogénéité d'une langue étant un fait établi (cf. Hagège, Ferguson, Haugen, etc.), il est primordiale de nos jours de définir les situations de langues par rapport à

⁶. Dans la didactique du FLE, le niveau 2 commence après 300 à 400 heures d'études. Il est marqué par une diversification des types discursifs, l'enseignement explicite de la grammaire, l'accès aux contenus culturels non stéréotypés, l'introduction de textes et documents authentiques, l'appel à l'expression personnelle de l'apprenant.

des facteurs historiques, économiques, et des faits sociaux propres à chaque communauté linguistique. Notre but étant de dépasser une vision simplificatrice et binaire des faits qui opèrerait pour une dichotomie langue maternelle/ langue étrangère⁷ pour ce qui est du français en Algérie.

Partant du fait que l'usage d'une langue n'est autre que le produit des représentations mentales du locuteur, ce dernier entretient des rapports soit individuels, soit collectifs avec cette langue avec comme base des systèmes de références individuels ou collectifs. Ainsi, la ou les représentations qu'il se fait ou que la collectivité se fait de la langue qu'il (qu'elle) utilise découle(ent) d'une vision des choses, de la réalité qui n'est que le produit d'une culture donnée, d'une idéologie ou de connaissances communes. Ce sont ces représentations (individuelles / collectives, voire même multiples qui donnent à la langue française en Algérie les attributs particuliers qui expliquent ses configurations structurales et fonctionnelles en Algérie. Les rapports que nous entretenons avec cette langue sont déterminés essentiellement par notre appartenance à une génération ou à une autre : génération pré-indépendance, post indépendance, génération des années 70, génération d'octobre 88, etc. Ils sont déterminés également par rapport à un type de culture, ou par l'impact d'un environnement immédiat spécifique, quand elles ne sont pas déterminés tout simplement par l'idéologie dominante ou par la volonté politique. (Voir à ce sujet, la dépêche de l'AFP: Le français reprend des couleurs en Algérie, Annexe 2).

C. Le Français en Algérie ou Français d'Algérie : quelques éléments de réponse

Mises à part des considérations d'ordre purement historique et politique, le cas du français en Algérie ou français d'Algérie se présente à l'observation des différents comportements linguistiques du locuteur comme étant une langue autre que la langue maternelle du locuteur algérien qui se confond avec son histoire. Cette langue est intégrée dans le système scolaire assez tard (4^{ème} AF), suite à une politique du 'tout

⁷ . Voir à ce sujet Dabène, L. (1994), Repères sociologiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette .

arabe' qui n'a fait que rendre beaucoup plus complexe la situation linguistique en Algérie, et une politique de planification linguistique coercitive (cf. Loi Juillet 98, arabisation de l'administration algérienne qui a donné les résultats que nous connaissons actuellement). On s'aperçoit donc que le Français est introduit relativement tard chez l'enfant algérien (après six années d'études primaires) malgré le fait que cette langue fasse partie du vécu algérien. Les communications orales et écrites ainsi que les programmes télévisuels réservent une place de choix à cette langue, d'où la contradiction entre décision politique à coup de circulaires et de décrets, et réalité du terrain.

Il faudrait ajouter à cela le fait que l'arabe parlé en Algérie vit en parfaite symbiose avec le français informel. Il comprend beaucoup d'emprunts, de calques et de néologismes provenant du français, et ce à tous les niveaux d'analyse (Phonétique, phonologique, syntaxique et lexical).

Des facteurs socio-économiques - échanges commerciaux intenses avec la France qui est le premier partenaire de l'Algérie dans l'import hors hydrocarbures comme dans l'export, mariages mixtes, etc. où le français est couramment utilisé - ont produit l'image d'une langue seconde en ce sens qu'elle a été « *légée en héritage par l'histoire (...). Les enfants ont une autre langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec le français qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations quotidiennes* » (Tagliante, C. 1994 : 7).

Le français en Algérie est également perçu comme enjeu culturel (et économique) important dont les parents et les enseignants sont à l'origine. C'est le cas de parents qui veulent que leurs enfants fassent leurs études supérieures en France et d'enseignants en FLE qui ont soit le français comme langue de travail (non arabisés, ou anciens émigrés), soit qu'ils ont subi des stages sous forme de cours d'été (CLE, etc.), d'où la nécessité d'un recyclage périodique de ces enseignants que l'Etat algérien doit assurer conjointement avec l'Etat français pour améliorer le

niveau dans ces cas précis et qui se trouvent généralement dans les grands centres urbains. Cela permettra également d'œuvrer pour l' « *intégration des règles et des normes de cette langue aux cohérences vécues et reconnues qui nous ont formés dès l'enfance* » (Besse, H. (1984) .

Il serait peut-être utile d'observer à quel point cette langue est ou n'est pas langue étrangère en contexte algérien. Pour cela, nous citerons Weinrich (1989) qui parle de degrés dans la xénité. Cette xénité pouvant être le résultat de plusieurs sortes de distance, entre autres, la distance linguistique (français par rapport à la langue arabe : langues d'apparentement génétique différent). Cette distance n'étant pas la même chez les composants d'un même publique scolaire. Elle détermine en partie leur hétérogénéité. Aussi, elle apparaît comme un facteur fondamental dans l'appropriation ou le rejet par des groupes d'apprenants de la langue à laquelle ils sont exposés. Il est difficile de circonscrire un statut au français en Algérie ou d'Algérie. Cette langue n'est pas tout à fait étrangère au milieu social et au contexte institutionnel auxquels elle est soumise. Il ne faudrait donc pas occulter le statut informel du français en Algérie au détriment de son statut formel de langue étrangère⁸. En fait, le statut informel de cette langue en Algérie nous aide à mieux identifier les types d'apprenants, déjà hétérogènes dès l'étape initiale de leur apprentissage. On pourrait alors essayer de déterminer les degrés d'investissement intellectuel que chaque apprenant serait éventuellement disposé à consacrer à cette langue (français des villes, des centres urbains, de l'influence des médias, des parents et bien sûr de l'enseignant par rapport au français de la campagne, de couches sociales défavorisées, des régions du Sud du pays, etc. Toujours est-il qu'aucune étude statistique valable n'a été menée à ce jour sur cette question précise. Ce statut informel nous permet :

⁸ Le terme langue seconde semble être rejeté pour des raisons historiques et politiques.

- de comprendre jusqu'à quel degré l'enfant inscrit (ou n'inscrit pas) le français à sa propre logique.
- il exerce une influence certaine sur les conduites mises en jeu dans les situations d'enseignement / apprentissage (motivation culturelle, motivation instrumentale, etc.)

Ainsi, le statut informel de la langue française en Algérie peut-il servir de repère incontournable pouvant expliquer, même partiellement, les facteurs qui interviennent dans l'appropriation des éléments linguistiques par les apprenants. La prégnance de ce statut informel est corrélée par les représentations qui la sous-tendent. Celui du français en Algérie peut fournir des repères qui devront permettre de mieux comprendre les connaissances et les domaines d'expérience de l'enfant et de les confronter aux règles d'appropriation de cette langue. Il permettra aussi de vérifier que ces connaissances, délibérément ignorées par l'institution éducative, relèvent de plusieurs systèmes linguistiques. De ce fait, le français peut avoir déjà fait l'objet d'une acquisition informelle avant même d'être introduit comme langue étrangère à l'école. C'est dans ce sens que nous le voyons comme français d'Algérie, sous sa couverture informelle, et qui a été, comme nous l'avons vu plus haut, empreint de formes et de colorations locales que les locuteurs s'approprient et utilisent de façon spontanée. De là, serait-il considéré, d'un point de vue socio-linguistique comme une variété de français au même titre que les variétés régionales de France et d'Outre Mer (RFO) ou bien constitue-t-il une néo-langue au sens Manéssien du terme ? La question reste ouverte à débat.

Partant du fait que le langage doit assurer la compréhension mutuelle et doit être aussi l'expression de soi-même, la question reste de savoir si l'apprenant du français en Algérie est capable (ou incapable) de se poser comme sujet dans une classe de FLE. Des questionnaires établis dans ce sens démontrent que dans

plusieurs cas en Algérie, l'individu se pose comme sujet, s'appropriant la langue pour actualiser sa subjectivité. Parce que l'apprenant vit au sein d'une structure sociale, il reste confronté à des pratiques de communication permanente dont il doit s'approprier la *compétence* requise. Cette compétence de communication apparaît lors de la production et l'interprétation des discours sous plusieurs angles :

- Une composante linguistique ou appropriation des modèles phoniques, grammaticaux, lexicaux et textuels propres au français
- Une composante discursive, définie comme étant l'appropriation des types de discours et leur organisation selon les paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont réalisés.
- Une composante référentielle, par la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ainsi que leurs relations.
- Une composante socio-culturelle définie par deux types de connaissances : celles des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; puis celle de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.⁹

Ainsi, la communication n'est plus réduite au champs du savoir linguistique dans son sens le plus large. Il s'agit de repérer les compétences susceptibles d'intervenir dans une situation de communication donnée. La réponse réside peut-être dans cette nouvelle approche par compétences, développée au Canada dans les années 1990 pour préparer le petit canadien à affronter, filtrer, et réinvestir les informations qui lui parviennent de partout. En un mot, le préparer à entrer dans le monde du 21^{ème} siècle ou monde de la communication par excellence.

D. L'approche par compétences et son implémentation en Algérie pour l'enseignement du français:

⁹ . Selon Moirand, S. 1982 Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette. P. 20

A l'instar des autres disciplines, l'étude de la langue française doit être impérativement conçue dans le but de contribuer activement à la construction et au développement de la personnalité de l'enfant en participant à son épanouissement intellectuel et culturel. Une connaissance directement fonctionnelle de la langue permettra à l'élève, tout en lui évitant l'écueil d'acculturation, de passer d'une attitude de consommateur à une attitude d'acteur. Elle l'aidera à développer son esprit critique, à se connaître et à mieux connaître l'Autre.

L'approche par compétence consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et signifiants; ce qui les rendra viables et durables. En effet, en aidant l'élève à donner du sens à ses apprentissages, elle lui fait acquérir des compétences intellectuelles et développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances. Elle permet également à l'élève de se rendre compte des ressources qu'il développe et lui apprend comment ré-investir les apprentissages acquis à l'école face à des situations problèmes rencontrées dans des contextes extra scolaires.

Une compétence est avant tout un savoir-agir et un savoir faire qui intègrent et mobilisent un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes, circonstances variées et nouvelles. La compétence fait appel à des connaissances provenant de sources variées. Elle nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au delà.

Avec l'approche communicative - en vigueur ces dernières décennies - l'expérience a montré que même si l'élève arrivait à une certaine maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins que sa performance dans la pratique de cette même langue laissait à désirer. C'est la raison pour laquelle il s'opère un changement dans

l'enseignement du français. Il ne suffit plus de dispenser des savoirs mais on s'attachera désormais à aider l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, à le responsabiliser dans son apprentissage en lui donnant l'occasion de trouver réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, d'adopter des conduites et des comportements responsables de plus en plus autonomes. La démarche d'appropriation personnelle de l'élève prendra appui sur ses ressources cognitives et affectives tout en subissant l'influence des interactions sociales et de l'environnement culturel.

Pour ce faire, il faudrait faire appel à la pédagogie du projet. Le projet concrétise l'intention. Il exprime la chose que l'on se propose de réaliser et les moyens pour y arriver. Il s'étale sur une durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, une année scolaire) et peut être mené par un seul élève ou par un groupe d'élèves. Un projet naît à partir d'un intérêt manifesté et permet à l'élève de choisir son thème d'activité. Il incite l'élève à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contacts, Internet, etc.), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel. Un projet peut prendre diverses formes (enquête, interview, dramatisation, etc.) et son aboutissement se concrétise par une production de ou des élèves sous différentes formes comme un journal, un magazine, une brochure touristique, une représentation théâtrale, etc.

Centrée sur l'élève et sur la construction de son savoir, cette approche vise les compétences nécessaires pour que l'élève acquière le plus efficacement possible une connaissance fonctionnelle du français et qui correspond à ses besoins scolaires et extra scolaires (voir un film en français, lire des BD en français, etc.). Si elle est implémentée de manière adéquate, cette approche permettra à l'élève d'apprendre à écouter, lire, et réutiliser ce qu'il a appris (ce qu'il sait) dans des situations nouvelles. Ainsi, il pourra élargir ses horizons et re-découvrir une langue et la culture qu'elle véhicule.

Trois compétences seront retenues pour atteindre les objectifs éducatifs et scolaires cités ci-dessus :

COMPETENCE 1

Interagir oralement en français : l'élève sera amené à interagir dans des situations scolaires courantes en utilisant un langage verbal et / ou non verbal (gestes, mimes, attitudes, etc.). Ainsi, il pourra se situer dans le temps et dans l'espace pour mieux se connaître, pour découvrir l'Autre, pour s'adapter aux réactions de son interlocuteur et pour mieux formuler des demandes et exprimer ses besoins.

COMPETENCE 2

Interpréter des textes oraux ou écrits : l'élève sera amené à démontrer sa compréhension par la re-formulation orale et /ou écrite de différents types de textes à travers différents supports didactiques (chansons, contes, BD, jeux...). Il sera aussi amené à élargir sa vision du monde et à développer sa propre identité tout en découvrant à travers jeux et plaisirs la culture française.

COMPETENCE 3

Produire des textes oraux ou écrits : L'élève sera amené à s'exprimer oralement ou par écrit. Il sera amené à produire progressivement des messages simples et cohérents. Sans atteindre une totale perfection et sans être totalement dépourvues d'erreurs au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, et de la ponctuation, ces productions seront de moins en moins guidées.

L'installation de ces compétences chez l'élève nécessite, bien évidemment, le recours à des stratégies d'apprentissages. Nous nous limiterons à cinq types de stratégies que nous considérons les plus susceptibles de développer ses connaissances du français en français. Celles-ci sont résumées ci-dessous :

1. Stratégies langagières générales : écoute attentive et active ; coopération avec ses camarades ; demande d'aide à ses partenaires ou à son enseignant ; demande de clarification; recours à des outils de référence (dictionnaires, Internet, etc.).

2. Stratégies relatives aux activités d'interaction : utilisation du langage non verbal pour montrer son accord, son désaccord, sa compréhension ; utilisation d'un langage verbal adéquat pour demander des répétitions, des clarifications, des re-formulations ; utilisation d'une autre langue (l'arabe, le berbère, le français informel, etc.) pour pallier une lacune; utilisation du langage verbal ou non verbal pour demander la parole; questionnement pour clarifier sa compréhension; utilisation de stratégies de dépannage (gestes, mimes, dessins) pour faire comprendre et se faire comprendre.

3. Stratégies relatives aux activités d'écoute: identification de l'intention; identification de la tâche; persévérance dans l'écoute même si le sens d'un mot lui est inconnu ; déduction du sens d'un mot à partir du contexte; repérage des mots et expressions clés qui l'aideraient à dégager le sens du message; re-formulation en ses propres termes.

4. Stratégies relatives aux activités de lecture : prédiction quant au contenu à partir - du sujet annoncé - du genre de texte - des éléments visuels du titre / des sous-titres ; représentation du contexte à partir d'éléments de la situation ; établissement de liens avec ce qu'il connaît déjà à propos du sujet; précision de l'intention; identification de la tâche; reconnaissance globale de mots; recours à la reconnaissance de la correspondance grapho-phonétique ; recours à des indices morphologiques (marques du genre et du nombre, terminaison verbale, radical, suffixe); utilisation de la ponctuation (majuscules, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule)¹⁰, identification de substituts de mots (pronoms) et de leurs référents; identification des

¹⁰ . La ponctuation n'est pas utilisée de façon productive en arabe. Nos élèves ont tendance à l'ignorer lorsqu'ils rédigent en français.

marqueurs de relation fréquents; relecture, questionnement et consultation d'outils de référence.

5. Stratégies relatives aux activités d'écriture : reconnaissance de l'intention ; identification du destinataire ; identification du moyen de communication à produire ; identification du genre de texte à produire ; anticipation du contenu et choix des mots, des expressions et des types de phrases; vérification de la syntaxe et de l'orthographe; cohésion et cohérence.

Ce que nous retiendrons pour conclure, c'est que rien n'est fait pour encourager la réflexion de l'apprenant dans l'état actuel de l'enseignement du français en Algérie. La mise ou la remise en question de l'apprentissage, la progression même de l'apprenant et la progression de son enseignant n'ont jamais été sujettes à un débat d'experts. Bref, il y a absence caractérisée de ce que les experts appellent un APPRENTISSAGE NEGOCIE (negociated Learning). Ceci mène inéluctablement vers une cassure, une coupure de la communication entre enseignant et enseigné et elle dé-motive non seulement l'Enseigné mais surtout l'Enseignant.

Nous terminerons par une note d'espoir en disant que si l'Approche par Compétence est bien implantée - étant donné que les manuels scolaires qui l'accompagnent, les documents d'accompagnement, et le guide du Maître sont fins prêts pour la rentrée scolaire prochaine (septembre 2003) – cette approche semble porter, du moins sur le plan théorique, un certain nombre de réponses à ces questionnements et aux lacunes que nous avons relevées dans l'enseignement du français en Algérie en particulier et au Maghreb en général.

Références bibliographiques

BESSE, H. (1984) Didactique et interculturalité. In vivre le français. Actes du VI^{ème} congrès mondial, Québec.

CHEVILLET, F. Les variété de l'anglais, fac. Langues étrangères, Editions Nathan 1991

COSTE, D. (1976) « Une langue ; le français aujourd'hui dans le monde, ed. Hachette

DABENE, L. (1994), Repères sociologiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette .

HAGEGE, C. , L'Homme de paroles, Paris : Fayard, 1985.

HJELMSLEV, L. (1953) Prolegomena to a Theory of Language, (translated 1943) Bloomington, Indiana University.

GHETTAS, Ch. (1988) « Les modalités de passage du vernaculaire à l'arabe standard dans le cadre scolaire chez l'enfant algérien de 5 à 7 ans » in l'école en débat, Ed. Casbah, Alger.

GRANDGUILLAUME, G. (1983) Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Ed. Maisonneuve et Larose, Paris.

MANESSY G., 1994, *Le français en Afrique noire : Mythes, stratégies, pratiques*, Paris : L'Harmattan.

MOIRAND, S. (1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette.

MORCELY, D. (1988) Le français dans la réalité algérienne, Université René Descartes, Sorbonne, sous la direction d'André Martinet, Paris.

TAGLIANTE, C. 1994 . La classe de langue. Paris, CLE international, p. 7

WEINRICH, H. (1989) Les langues, les différences. In le français dans le monde, N° 228

WELLS, J.C. Accents of English, Cambridge: CUP, 1982.

A N N E X E 1

Les formes ci-dessous sont tirées de la Trilogie de M. Dib, un auteur, romancier algérien (1952-1954-1957) : La Grande Maison, L'Incendie, Le Métier à Tisser). C'est dans cette trilogie que l'on observe le plus, à notre sens, le phénomène d'appropriation, d'algérianisation du français, sous forme d'emprunts, de calques, ou d'alternance de codes) et ce à plusieurs niveaux d'analyse socio-linguistique.

Dib parle du français en Algérie comme étant « ...*le véhicule idéal d'une pensée qui cherche à travers les réalités locales à rejoindre les préoccupations universelles de notre époque [...]* En outre, le français nous assure un public » (in Déjeux, 1980:11 ff).

Prototype d'emprunts

AR > FR	FR > AR
Boulis → Policier	Aarch → Un genre de tribu
Cartab → Cartable	Beylek → Domaine public (turc)
Chambette → Garde champêtre	Bled → Pays
Commandar → Commandant	Burnous → Burnous
Dar sbitar → Hôpital	Caftan → Kaftan
Franchman → Franchement (AÏNI)	Caïd → Juge musulman
Kobtane → Capitaine	Djebel → Une montagne
Loto → Auto	Douar → Un petit patelin
Mitre → Instituteur, maître	Fellah → Un paysan algérien
Pumpa → Une pompe	Gandoura → Robe pour homme
Sarjane → Sergeant	Gourbi → Refuge, chaume
Tabli → Tablier	Khol → Colorant noir (yeux)
Dirktour → Directeur	Ma/Oumima → Maman / petite mère
Djadarmi → Gendarme	Lalla → Dame
Feciane → Officier	Ba → Papa dans Ba Dedouche
Zouave → Soldat algérien	Da → Grand père dans Da Moh (Oued, Raïs, Salam, Taleb, Toubib, ...)

Certes, Dib met des notes de bas de page pour Raïs, meïda, mais pas pour burnous ou caïd du fait de leur insertion (ou productivité) en français ordinaire.

Plus récemment, nous avons des cas tels que Wilaya, hittistes, Raï, dans le sens FR > AR ou bien ordinator, bortable, dans le sens AR > FR

Les interférences sont nombreuses entre l'arabe dialectal et le français.

Cas de la Imala : i en é étalie pour Italie,

Réalisation é en i tilifision / u en i ti lwi di pout tu lui dit
u en i / o en ou birou pour bureau / stilou pour stylo

Réalisation **an** des nasales du français « un bon vin blanc » danger – dangi

Réalisation **t** emphatique pour la dentale t : tabla pour table

f labiale fricative sourde pour v : facans pour vacances
 b labiale occlusive sourde pour p : boulis pour police

et... bien sûr le r roulé à l'algérienne qui est stigmatisée comme l'une des variantes les plus connues par les néophytes du français en Algérie.

A N N E X E 2

Nous reproduisons ci-dessous quelques résultats d'enquêtes menées sur le terrain dans la région Ouest du pays. Les informateurs sont des élèves du secondaire.

1. Vouloir apprendre le français

	OUI	NON
Filles	64%	36%
Garçons	56%	44%
Totaux	60%	40%

2. Utilisation du français

	Filles	Garçons	Totaux
Dès l'enfance	0%	0%	0%
Avec une autre langue	74%	46%	60%
Rien qu'au Lycée	26%	50%	38%
Autres	0%	04%	2% ne le parlent jamais

3. Type de français recherché

	Filles	Garçons	Totaux
Fr. Littéraire	25%	11%	18%
Fr. Touristique	10%	30%	20%
Fr. Fonctionnel	63%	55%	59%
Autres	02%	04%	03% sans réponse

4. Choix d'une langue étrangère après l'arabe scolaire

Français	60%
Anglais	19%
Espagnol	12%
Allemand	03%
Autres	Russe 03% Italien 02%

	Aucune langue 01%
--	-------------------

5. Temps consacré aux devoirs de français par semaine

	Filles	Garçons	Totaux
5hrs et plus	0%	0%	0%
2 à 4 hrs.	08%	08%	08%
Environ 1 h	79%	61%	70%
Aucun	13%	31%	32%

A N N E X E 2 (suite vet fin)

6. Le programme scolaire

Difficile	15%
Facile	03%
Intéressant	35%
Ennuyeux	42%
Autres	05%

7. Le manuel scolaire

Difficile	18%
Facile	02%
Intéressant	32%
Ennuyeux	41%
Autres	07%

8. Rédiger des lettres

	Filles	Garçons	Totaux
Arabe littéral	74%	66%	70%
Français	09%	07%	08%
Arabe et Français	17%	27%	22%

9. Lire des journaux

	Filles	Garçons	Totaux
Arabe	70%	70%	70%
Français	15%	23%	19%
Arabe et Français	15%	07%	11%

10.Lire des livres en français

	Filles	Garçons	Totaux
OUI	13%	17%	15%
NON	87%	83%	85%

Dépêche de l'AFP : LE FRANÇAIS REPREND DES COULEURS EN ALGÉRIE

Une excellente nouvelle nous est donnée par un communiqué de l'agence France Presse.

Sous le titre, "le français reprend des couleurs en Algérie", l'article fait état de la reprise de vigueur officielle de la pratique et de l'enseignement du français en Algérie.

"samedi 10 juin 2000, 10h30

Le français reprend des couleurs depuis l'arrivée de M. Bouteflika (ALGER, 10 juin (AFP)

Le texte théâtral francophone en classe de FLE: Quels Enjeux?

KASMI HAFIDA - Doctorante
Université Kasdi Merbah Ouargla

Approche théâtrale en FLE :

Le théâtre « est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation »¹ c'est par cette notion de "paroles" et par cette idée de mise en situations" qu'il croise la pédagogie du FLE. Pendant le cours de langue étrangère, l'apprenant reçoit un bagage linguistique censé lui permettre de communiquer dans cette langue étrangère, mais il a rarement l'occasion de mettre en pratique ses acquis en dehors des moments consacrés à l'expression orale. Nous pouvons dire que le théâtre peut être source d'apports considérables dans un cours de langue étrangère puisqu'il est basé sur l'échange des paroles en situations et non pas sur un savoir passif de la langue. La compétence orale bénéficie particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants; cela implique dans la majeure partie des cas un travail de groupe.

Ce travail ne paraît pas évident et spontané. Au contraire il nécessite une mise à part des réflexions didactiques permettant d'exploiter le théâtre au profit d'un apprentissage du FLE : une pédagogie langagière tire de la pratique théâtrale son objectif communicatif.

Nombreux sont ceux qui ont travaillé récemment sur l'approche théâtrale en FLE. Gisèle Pierra, par exemple, son souci porte sur les pistes et les informations possibles

¹ PIERRA.G, *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*, in Travaux Didactique du FLE, n°36, Montpellier III, 1996, p.31.

les plus riches sur les textes. Ceci pour permettre à un enseignant d'utiliser à bon escient les ressources que peut apporter le théâtre dans l'enseignement d'une langue étrangère.

En fait, selon G. Pierra, la pratique théâtrale est une création esthétique qui peut servir à l'enseignement/ apprentissage du FLE; sans que le produit littéraire perde sa théâtralité ou bien son existence. Ces propos nous jettent dans une autre dimension du texte, du fait qu'il est francophone ou non, afin de mettre l'accent sur l'apprenant et les modalités de l'apprentissage du FLE.

Le texte théâtral francophone en classe de FLE: Quels enjeux?

Le fait de citer l'adjectif francophone paraît un peu problématique, parce que ne nous voulons pas entrer dans l'historique de la francophonie et ses considérations, nous avons l'intention seulement d'aborder la littérature comme un "*espace privilégié où peuvent s'exprimer des identités culturelles spécifiques*"².

Selon Claire Riffard³, le raisonnement dans le domaine des études francophones se fait davantage en termes d'espace que d'histoire. Pour ce faire, Jean-Pierre Cuq a abordé dans son *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère* et Seconde, l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères:

«Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique: acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle.» (Jean-Pierre-Cuq, 2003, p.237)

² BERTHELOT.R, *Littératures francophones en classe de FLE*, l'Harmattan, Paris, 2011, p.26.

³ IBID. p.26.

Il dira aussi du théâtre "*qu'il offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones*"

(Cuq, 2003,237)

Pour lui, le théâtre peut être l'outil de l'acquisition de certaines compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, pour la simple raison que cet outil [texte théâtral francophone] s'empare des autres textes de trois caractéristiques:1) la langue d'écriture qui semble être l'une des opacités de certains textes francophones parce que les écrivains pratiquent ce qu'on appelle *le métissage de la langue*. 2) le référent qui touche certaines réalités géographiques, sociales et historiques. 3) la thématique; celui de l'exil, de l'identité, du voyage, du retour au pays, de la guerre, de la découverte de l'autre...etc.

En effet, le texte théâtral présente un apport à l'apprentissage: linguistique du français (vocabulaire, syntaxe et stylistique); il offre aussi d'inépuisables ressources susceptibles d'enrichir l'enseignement et l'acquisition de cette langue. Pour certains, il a permis de se débloquent dans l'apprentissage, de trouver une place au sein de la classe, malgré certaines difficultés d'expression; pour d'autres, il a permis de mieux comprendre leur propre environnement et de mieux vivre les différences culturelles.

Méthodologie: déroulement de l'expérience

Texte théâtral en classe de FLE:

Comme tout support didactique, le texte théâtral peut donner accès à « *l'appropriation de la langue* »⁴. Sa structure permet d'exploiter les composantes de la langue à bon escient par l'intermédiaire de la lecture à haute voix.

En effet, les apprenants sont habitués à la lecture de textes narratifs, et cherchent le plus souvent, à adopter la posture de lecteur correspondant à ce genre de discours, quelque soit le texte qu'ils ont sous les yeux. Or, le texte de théâtre les déroutent parce

⁴ PRIEUR.J.M, in *Travaux Didactiques*, Op. Cit.p173.

qu'il n'y a pas de narrateur et qu'il y a des didascalies. Les lire coupent l'élan et par là-même la bonne compréhension du dialogue, ne pas les lire en gêne la compréhension dans la mesure où certains jeux de scène sont indispensables à cette bonne compréhension.

D'ailleurs, nous avons déjà effectué cette expérience avec les élèves, et pour que chacun joue son rôle convenablement c'est-à-dire associé aux gestes, ils nous demandent l'explication du texte de la scène, phrase par phrase et mot par mot.

A cet égard, nous adaptons une progression linéaire sous forme de séances qui amènent les élèves à lire différemment un texte de théâtre et dans le but que nous visons à atteindre.

Cette progression est vue comme piste d'exploitation permettant aux élèves de visualiser ce qu'ils lisent.

En fait, les séances sont différentes et variées, nous nous intéressons dans cette section à celle qui a une relation avec le texte ; le travail sera établi en séances comme la pièce en acte :

Séance 1 : à dominante écriture

Cette séance n'est qu'une introduction au monde dramatique ; un moment de réflexion qui n'est pas évalué par une note chiffrée. C'est un outil de travail pour l'enseignant par lequel il essaye de faire émerger les représentations à travers l'écrit.

On demande à chaque apprenant ce que le théâtre représente pour lui en leur donnant un début de phrase afin de les influencer le moins possible, il devient encore plus soucieux quand on le couple avec la remise d'un devoir.

A ce moment, la classe devient un atelier d'écriture que l'enseignant doit prendre en considération, afin de connaître le niveau de ses apprenants à l'écrit et le traiter après par des remèdes efficaces.

Séance 2 : à dominante oral

Après avoir découvert leurs compétences à l'écrit, il est temps de dévoiler leurs connaissances pour enrichir le lexique.

Cet exercice permet de prendre en considération le « déjà- là » des élèves. On écrit le mot théâtre sur le tableau et on invite les élèves à donner tous les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en rapport avec ce mot. L'enseignant distribue la parole, écrit les mots au tableau sans aucun classement et sans aucun commentaire. Dans le deuxième temps, en général, les élèves sont invités à demander des éclaircissements sur la présence d'un terme ; ils se demandent sur le choix du terme et demandent leur sens à ses camarades. Une interaction s'installe dans la classe, les apprenants font coûte que coûte pour montrer leurs compétences langagières en plus, pour défendre leurs points de vue vis à vis du théâtre.

Séance 3 : à dominante vocabulaire

On distribue le texte théâtral ou bien on mentionne la scène sur laquelle nous voulons travailler. Les apprenants lisent silencieusement le texte; on leur demande de souligner les mots difficiles que l'enseignant expliquent après une lecture qu'on appelle idéale de sa part; il précède à une analyse simple d'un texte littéraire tout en mettant le point sur la polysémie du mot théâtre.

Cette séance permet d'enrichir le lexique et de comprendre quelques vocabulaires qui sont spécifiques au texte théâtral.

Séance4 : à dominante orthographe

Les apprenants ont entre les mains le même texte; mais cette fois-ci nous voulons réutiliser le vocabulaire nouvellement acquis.

Le texte se transforme en un texte à « trous » après avoir effacé quelques mots. On leur demande de le compléter sous la dictée.

De ce fait, il y a une imprégnation qui s'est faite, qui leur permet de commettre peu d'erreurs et d'avoir leur attention à porter sur les accords. On peut envisager également de leur demander de mémoriser ces mots avant de faire cet exercice dans le cas d'une classe faible en orthographe.

En somme, ce sont les grands axes qu'on peut exploiter d'un texte théâtral, à cet égard, le champ est très vaste en ce qui concerne les jeux sur les règles grammaticales, la conjugaison...etc.

Techniques théâtrales et acquisition du FLE :

Les méthodologies du FLE sont diverses. Nous essayons de mettre le point sur l'expérience de la pratique théâtrale vue par G.Pierra comme possible outil de didactique du FLE.

Nous avons cité précédemment, comment le texte théâtral peut être exploité et bénéfique pour l'apprentissage du FLE. Ainsi donc ne pouvons nous pas insister sur le fait qu' énumérer les compétences des lecteurs ne suffit pas mais qu'on doit leurs faire prendre conscience de la nécessité de la représentation.

Le fait de démontrer la spécificité de chaque art (l'art textuel et l'art de la représentation) suppose un investissement tant physique que mental de la part de l'apprenant .Comme il nécessite une disponibilité totale et un caractère de bienveillance de l'enseignant : « *Pour créer une atmosphère où les apprenants se sentent à l'aise, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible ; qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation ; qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité ; comme on le voit, il s'agit de traits de caractère que l'on souhaiterait trouver chez tous les enseignants* »⁵ .

⁵ P. Bogaards, « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* » ,Col,LAL,Crédif,Hatier/Didier,Paris,1991,p11

En d'autres termes, la pratique théâtrale ne va pas de soi. Elle met en exergue toute une méthodologie, susceptible de servir l'intérêt de l'enseignant et de l'apprenant en même temps. Cette méthodologie englobe plusieurs techniques. Et puisque, nous ne pouvons pas les exposer toutes, nous prenons deux qui sont à notre avis principales et qui peuvent réunir les autres techniques.

Dans le cadre de la communication, l'implication de la personne est entière, dans sa complexité physique et psychologique et dans la langue qu'elle parle. Celui qui parle doit concevoir la langue comme un tout. Elle est sonorité, rythme mais aussi regards, gestes, silence, élans, émotions, jeu et créativité.

Nous pensons en effet donc que c'est le théâtre et la répétition d'une pièce qui peut procurer tout cela à travers deux techniques qui sont l'échauffement verbal et l'improvisation.

Ces deux phases complémentaires (échauffement verbal et improvisations) constituent vraiment l'objectif de toute pratique théâtrale.

L'échauffement dit verbale, se fait à l'instar d'une répétition théâtrale. Il répond toujours à un objectif linguistique précis : on travaille sur le rythme et la prononciation ; sur la conjugaison ou sur les réflexes de la répartie.

Cet échauffement se pratique en groupe, debout et en cercle pour faire semblant qu'il s'agit d'une scène où il y a des acteurs qui s'entraînent. L'enseignant annonce le commencement de l'activité; il doit intervenir si nécessaire. Son rôle apparaît quand il fait travailler les gestes avec la parole. Il insiste sur les gestes et la physionomie qui accompagnent la parole. Cette technique peut être appliquée même en dehors d'une pièce théâtrale, par exemple dans l'apprentissage des phrases complexes ou pour faire l'intonation des différentes phrases interrogatives, exclamatives...etc.

La gestuelle peut être une solution dans le cas d'un blocage devant une lecture correcte d'une phrase interrogative.

N'importe quel stéréotype de l'oral, peut être travaillé de cette manière afin de surmonter l'appréhension de « faire des fautes ».

La technique de l'improvisation est un exercice qui vient en deuxième lieu ; ce moment de jeu et de détente est aussi un outil pédagogique efficace qui renforce ce que nous avons dit à propos de l'échauffement verbale ; il s'agit d'entrer dans « l'acte de parler » avec plus d'assurance.

C'est un travail sur l'aisance et l'assurance dans l'expression, c'est la raison pour laquelle l'enseignant se charge d'expliquer aux apprenants de garder en tête qu'on improvise pour pratiquer la langue et non pas pour faire une performance d'acteur ; c'est-à-dire, l'aisance a pour objectif la pratique de la langue et non pas la construction d'une performance d'acteur.

A cet égard, l'apprenant entre dans le jeu à l'improviste « *il ne dit pas de quoi il parle, il parle .il ne sur joue pas, il joue .il n'illustre pas une situation, il la réalise* ». ⁶

Dans cette perspective, le premier avantage de l'improvisation consiste à libérer l'apprenant de ses réticences à s'exprimer, à jouer avec sa voix et son corps.

Le deuxième avantage c'est d'explorer ses lacunes et les combler.

En somme, ce sont les grands axes de la pratique orale et théâtrale qui traitent principalement les frustrations d'un apprenant dont les possibilités langagières sont réduites. L'Apprenant s'habitue à prendre le risque de parler, prend progressivement confiance en lui-même ; afin de s'exprimer totalement en langue étrangère et de progresser finalement dans son acquisition.

Conclusion:

⁶ THIEBAUT.N, in *Travaux Didactiques*, Op.Cit.p213.

A l'issue de cette recherche et au cours de l'expérience pédagogique, nous sommes arrivés à donner des constats qui sont relatifs à l'exploitation du théâtre francophone en classe du FLE

Le premier constat doit se faire sur l'enseignant, son rôle est vu comme essentiel dans le processus d'apprentissage. Il doit prévoir dès le départ, l'objectif de ses soucis pour susciter préalablement l'éveil et l'attention chez l'apprenant sur l'objet d'étude. Pour ce faire, l'enseignant doit donc mettre les conditions favorisant l'apprentissage.

Le deuxième constat se fait sur notre objet d'étude qui est l'apprenant face à l'apprentissage de l'oral en FLE. Suite à la représentation de la scène, les apprenants éprouvent du plaisir lorsqu'ils réussissent un exercice difficile et quand ils aperçoivent leur progression et leur acquisition de nouveaux savoirs et /ou savoir faire.

Ensuite, grâce aux techniques proposées par l'approche théâtrale, l'apprenant pourra bien dépasser certaines difficultés qui font face à l'apprentissage du FLE, nous citons par exemple la fluidité de l'expression qui provient de la confiance en soi.

Finalement, le dernier constat se fait sur le médium et son impact sur l'enseignement/apprentissage du FLE, choisir une séquence ou un acte d'une pièce de théâtre francophone mène l'apprenant à plonger dans les attitudes de son environnement et de mieux comprendre sa vie et sa société ainsi que la vie des autres et leurs modes de vie. Donc, nous pouvons dire que la pratique théâtrale selon un contexte bien précis collabore non seulement à développer les compétences linguistiques mais aussi et surtout celles qui sont non-linguistiques comme la culture et l'interculturel.

Bibliographie:

- 1) PIERRA.G, *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*, in Travaux Didactique du FLE, n°36, Montpellier III , 1996.
- 2) BERTHELOT.R, *Littératures francophones en classe de FLE*, l'Harmattan, Paris, 2011.
- 3) BOGAARDS.P. « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* » ,Col,LAL,Crédif,Hatier/Didier,Paris,1991.
- 4) PRUNNER .M, *L'analyse du texte de théâtre*, Nathan, Paris, 2003.
- 5) THEURET.F, *Le texte de théâtre*, Hachette, Paris 2003.
- 6) Le Français dans le monde, *La didactique au quotidien*, juillet, 1995, Hachette, Edicef.
- 7) CUQ.J.P, *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE internatinal,Paris, 2003.

Le manuel de français de 5AP : Quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y véhiculés ?

Mlle Bouari Halima

Université Kasdi Merbah Ouargla

« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif »¹

« Egayer les manuels », « actualiser les contenus », « renouveler la méthode », voilà ce que les enseignants de FLE ont réclamé et ce qui a fait couler l'encre de ceux qui ont chanté la réforme du système éducatif. Mise en place en 2003, la réforme a adopté de nouveaux manuels pour outils et la pédagogie du projet pour méthodologie. Elle a introduit le français en tant que première langue étrangère en deuxième année puis en troisième année à la lumière des propos d'Abdou ELIMAM précisant que *« l'UNESCO recommande depuis toujours que les langues natives soient les langues de l'école au moins durant les quatre premières années de la scolarisation. Une fois la personnalité de l'enfant assise et consolidée, les contacts de langues ne présentent pas de danger d'aliénation »²*.

C'est la mondialisation qui impose à la société algérienne des mutations intenses et une redéfinition des valeurs. Cette redéfinition axiologique est reléguée au manuel scolaire qui, à l'ère de l'audiovisuel, demeure dans la culture algérienne, l'outil privilégié d'apprentissage des langues étrangères dont le français fait partie.

Le système éducatif se fixe comme finalités au terme de l'article 4 de la loi d'orientation de *« permettre d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »³*.

Certes « ouverture sur le monde » et « accès à la documentation » se veulent finalités d'enseignement/apprentissage de FLE depuis le cycle primaire mais les contenus proposés lors de la refonte de son programme visent-ils à favoriser la culture française ou à assimiler l'identité algérienne et la culture locale ?

En vue de répondre à cette interrogation, nous avons analysé le manuel de 5 AP « *Mon livre de français* » étant destiné aux élèves de classe d'examen de fin de cycle en nous basons sur les textes de lecture. Une présentation des supports lecturaux dans ce manuel est impérative. Il présente 4 projets ayant 3 séquences chacun dont les types textuels sont narratifs, informatifs-descriptifs et prescriptifs. Il s'organise sur des principes qui relèvent l'idéologie de ses auteurs. Les thèmes y sont la description de la vie quotidienne et celle de la vie scolaire dont le thème principal est l'environnement.

Trente et un (31) textes entre contes, textes documentaires, prescriptifs et poèmes mettent en scène vingt et un (21) auteurs francophones dont 14 français, un belge, un allemand et deux algériennes appartenant majoritairement au 20^{ème} siècle pour être plus proche du vécu des apprenants. Le français qu'ils offrent facilite-t-il aux apprenants l'accès à la culture française et répond-il au besoin d'ouverture sur le monde extérieur ?

Français et cultures véhiculées

Nous nous permettons d'emprunter la question de CHARAUDEAU : « *est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée et de mentalité culturelle ?* »⁴. Pour y répondre, nous avons analysé la thématique y évoquée et extrait trois (03) types de cultures y contenues.

- **Culture algérienne**

La culture algérienne prédomine dans les textes. Elle est liée au mode de vie socio-économique voulant imposer une idéologie qui dicte que les besoins du pays sont prioritaires. Quel Algérien présenté et quelles composantes identitaires le caractérisent ?

- ✓ Il présente l'Algérien instruit (« *Son père a décidé d'en faire un médecin. Dans dix ans, il lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville* », p.10).
- ✓ Il présente l'Algérien sachant « *se maintenir dans une voie tracée et préservée dans ce qu'il entreprend* »⁵. Tel le montre (« *Je veux devenir un grand médecin et continuer à m'occuper de notre terre* », p.31).
- ✓ Il présente la femme algérienne exerçant les métiers des hommes (pompier, p.11, boulangère, p.98).

- ✓ Il présente l'Algérien valorisant la responsabilité des ressources humaines, initié non seulement à l'exercice d'un métier déterminé mais aussi disposé à s'adapter aux circonstances socio-économiques en préparant les apprenants au monde des métiers « pompier (p.11), apiculteur (p.20), boulanger (03 occurrences, pp.10-21-98), ébéniste (p.30), le travail manuel (p.31) » qui assistent la société (« *les pompiers n'éteignent pas seulement les feux. Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation* », p.11 // « *le monde a faim, je me hâte [...] le monde pourra bouger* », p.21).
- ✓ Il présente un Algérien actif et utile à la société en exerçant à la fois un travail intellectuel et un autre manuel (« *j'apprends à lire, à écrire et à compter. Mais j'apprends aussi à utiliser la terre et à préparer nos instruments et nos outils* », p.31).
- ✓ Il présente un Algérien grandissant dans un entourage où on respecte les grands hommes et les prestigieux au moyen de la marque sociale **Si** (« *ah, le fils de Si Abderrahmane* », p.10).
- ✓ Il présente les hommes algériens en dehors de leurs demeures qui, selon la coutume, fréquentent les cafés étant endroit de farniente où vont bien les conversations, où ils jouent aux cartes et aux dominos (« [...] *Si Abderrahmane pourra alors fermer sa boulangerie. Il se promènera et fera de longues parties de dominos* », p.10).
- ✓ L'amazighité reconnue comme composante de la personnalité algérienne trouve place dans le manuel-corpus à travers le choix des prénoms berbères *Lounis* (p.31), *Innoub*a (pp.55-65) ainsi que l'intégration de l'auteure des contes de Kabylie Taos AMROUCHE.

• Culture universelle

L'aspect adopté a pour centre d'intérêt l'homme dans la mesure où tout homme doit s'accommoder du spirituel, moral et humanitaire, à savoir :

- ✓ Etre doté d'un corps sain (« *pour garder une bonne santé* (p.112), *Gribouille ne prend pas soin de lui* (p.113) »).
- ✓ Etre reconnaissant envers son tuteur (« *Le petit coq noir* », p.54).
- ✓ Etre doué, fait la distinction et la performance de la personne (« *pour les uns, le sport, pour les autres, la musique, l'histoire, la géographie* », p.28).
- ✓ Etre animé d'une volonté, permet la réussite dans la vie (« *si tu veux, tu pourras arriver parmi les dix premiers* », Ibid.).
- ✓ Etre dans la mesure de secourir ceux qui sont dans le besoin (« *tu as abandonné la course pour secourir ce lièvre* », p.130).

• Culture scientifique et technique

Les textes à dominante scientifique ou technique optent pour une idéologie moraliste, c'est sensibiliser les apprenants à la protection de l'environnement. De ce faire, l'enseignement de FLE est orienté vers une culture technique fonctionnelle se souciant de l'acquisition d'un savoir et un savoir-faire répondant aux buts instrumentaux et utilitaires « *l'éléphant* (p.78), *la pollution des océans* (p.79), *le sucre* (p.89), *les abeilles* (p.99) » sans oublier les modes de fabrication d'un objet « *pour fabriquer un masque* (p.122), *pour fabriquer une tortue* (p.123) » ou des recettes faciles à préparer « *la citronnade* (p.132), *l'orangeade* (p.133) ». Ces textes enrichissent la typologie textuelle mais contribuent à évincer le texte littéraire qui, selon Georges MOUNIN, constitue « *la meilleure ethnographie de la culture d'un pays* »⁶. Il s'agit donc d'une culture savante visant à cultiver l'esprit civique.

Ya-t-il de culture française ?

Sachant qu'en didactique de FLE, l'apprentissage du français dépend de l'acquisition de la langue maternelle et qu'un manuel semble un lieu de rencontre entre une culture de départ (arabe/berbère) et une culture cible (française), cet apprentissage n'est que le passage

« d'une situation de non savoir à une situation d'interprétation des connaissances nouvelles [...] La construction d'un savoir bien que personnelle, elle s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions »⁷.

L'apprentissage d'une langue étrangère comporte une dimension culturelle dans la mesure où elle devrait être transmise par des textes permettant le contact avec une nouvelle culture. C'est également « *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* »⁸, tel est affirmé par M. De Carlo.

En feuilletant notre manuel-corpus, quelles représentations de l'Autre impose-t-il ?

Les supports textuels s'y caractérisent par la quasi-évinciation des marques de francité excepté la dénomination anthroponymique des quatre personnages français (Julien, p.44, Hansel et Gretel (p.74), Gribouille (p.113).

Même si la présence poétique ou certains noms d'auteurs français est tolérée, la présence du Français est écartée : absence de dénomination toponymique, architecture, habitudes vestimentaires ou culinaires) à l'exception de l'allusion à la baguette de pain et le coq gaulois à travers les messages iconiques illustrant les textes « *le fils de Si Abderrahmane* (p.10), *le petit coq noir* (p.54), *dans la boulangerie* (p.98) ».

En définitive, il nous est permis de dire que la réforme du système éducatif se traduit par de nouveaux supports en adéquation avec les nouveaux besoins sociopolitiques du pays. Quant à l'enseignement de FLE, il véhicule une pensée politique marquée par le triptyque : formation socio-économique, agraire et civique. Il ne propose pas des modes culturels de la vie des natifs pour faciliter à l'apprenant la compréhension et l'interprétation de la société française ainsi que la relativisation de son propre système de référence. Les contenus y sont proposés sont transférables dans les situations de la vie quotidienne de l'élève algérien. Loin d'être la langue d'ouverture sur d'autres cultures et sociétés, le français n'est qu'un moyen de transposition des acquisitions de la langue arabe. Il n'est que le substitut de la langue arabe dans la transmission des connaissances et des valeurs. De ce fait, aucun aspect de la culture française (système scolaire, fêtes, marché, métiers, lieux touristiques) n'a été évoqué, seules la compétence linguistique et la mise de l'enseignement de cette langue au service des réalités algériennes et des valeurs arabo-musulmanes qui comptent. Les situations de communication proposées demeurent reléguées à l'univers scolaire et familial de l'enfant sans mettre en évidence son rapport aux médias et à Internet. Jusqu'à la fin du cycle primaire, les manuels de français permettent à l'élève de se forger une image de cette langue mais pas celle de ses locuteurs natifs et du pays où elle est en usage : on aurait dû, au moins, y illustrer un historique partagé en introduisant la symbolique des dates (8 mai 1945 et 17 octobre 1961) pour l'Algérien et le Français.

Nous concluons par dire que même si on a opté pour quelques textes authentiques, l'authenticité du langage ne peut être assurée si « *l'apprenant n'a pas été introduit à la dimension socioculturelle* »⁹ de la langue française comme le confirme GALISSON. Enseigner donc le français sans culture permettra-t-il au sortant de l'école algérienne de l'utiliser dans son contexte socioculturel s'il partira en France pour étudier, être traité, faire du tourisme ou échanger des points de vue même dans le cadre du travail ?

Notes

¹ Rabah SABAA cité par Karima AIT DAHMANE, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation» in *Synergies Algérie n^o 1*, 2007, p178.

² El Watan du 12/04/2007, p.21.

³ Article 4 de la loi n^o 08-04 du 23 janvier 2008.

⁴ Cité par Malika BENSEKAT, « Cultures savantes/cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère », sur le site <http://www.arts.uottawa.ca/afelsh/docs/Malika-Bensekat-MEF-Final.pdf> consulté le 11/11/2011 à 22h00.

⁵ Khaled CHAÏB, *Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, MUSK, Algérie, 2002, p.51.*

⁶ Cité par Yasmina KARA Atika, « La compétence de communication interculturelle en didactique des langues » in *Cahiers de langues et de littérature numéro 5* sur le site <http://ubers.utu.fi/freder/revue5.pdf>, consulté le 10/11/2011 à 23h00.

⁷ Programme officiel de 1 AM, 2010, p.5.

⁸ Malika BENSEKAT, « Manuel de langue et représentations culturelles : Comment enseigner une compétence interculturelle ? » in *Cahiers de langue et de littérature numéro 5*, op cit.,.

⁹ Saïda KANOUA, « Culture et enseignement du français en Algérie » in *Synergies Algérie n^o 2*, 2008, p.186.

Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba.

Hazar Maiche
Doctorante, Université d'Annaba

Résumé: Notre travail porte sur les attitudes langagières et les représentations de jeunes Algériens par rapport à la langue française. Par une approche sociolinguistique, nous avons tenté de déceler l'incidence que pourrait avoir l'appartenance socioculturelle de jeunes adolescents âgés de 14 à 16 ans sur leurs représentations par rapport à la langue française, et par conséquent sur leurs attitudes vis-à-vis de cette langue. Notre intérêt est de détecter la présence et la fréquence du français dans le quotidien de ces locuteurs dans le but de mesurer le rapport qu'ils entretiennent avec cette langue.

Cette contribution, constitue un compte rendu d'un travail de recherche portant sur les attitudes langagières et les représentations du français chez de jeunes Algériens. Nous sommes partie du constat de la complexité de la situation linguistique de l'Algérie caractérisée par l'existence de plusieurs variétés linguistiques et des représentations qui en découlent. En effet, les locuteurs algériens se trouvent confrontés dans leur quotidien, en plus de leurs langues maternelles qui sont l'arabe dialectal et/ou le berbère, à deux grandes langues académiques en même temps : l'Arabe et le Français qui ont des registres psychologiques opposés et différents de leur univers cognitif. Cela invoque inévitablement des représentations et des pratiques langagières variées et spécifiques à chaque locuteur en fonction de son appartenance socioculturelle. Un usage, en effet, « n'existe pas sans sa représentation et (...) l'interaction entre les pratiques et les représentations de ces pratiques constituent un ensemble indissociable. » (Canut, 1996, p. 25)

Parmi les différents idiomes cités, notre intérêt s'est porté sur la langue française. Notre expérience sur le terrain en tant que professeur de français au collège, et notre contact permanent avec de jeunes adolescents, nous ont donné l'occasion d'être confrontée à une situation digne d'examen. Nous avons pu constater que nos élèves avaient une image mentale, ainsi que des attitudes et des comportements vis-à-vis de la langue française nullement identiques parce que changeants en fonction de leur appartenance socioculturelle.

Afin d'atteindre l'objectif de notre travail, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle l'appartenance socioculturelle des locuteurs peut avoir une incidence sur leurs représentations et par conséquent sur leurs attitudes par rapport à la langue française. Nous avons ainsi formulé une question qui nous a aidé à mieux orienter notre travail, s'articulant comme suit: Est-ce que l'image mentale que ces jeunes adolescents ont de la langue française influe sur les attitudes langagières qu'ils ont vis-à-vis d'elle et de ce fait sur son utilisation ?

L'étude des représentations et des attitudes par rapport à la langue française de jeunes adolescents est tout à fait pertinente lorsqu'on veut identifier ces attitudes et ces représentations en plein processus de construction. Rappelons que, selon Singy (1997), c'est à partir de l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu de normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société. Il affirme que les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge et sont affirmées vers l'âge de 18 ans (Singy, 1997, p.279)

Le corpus :

En vue de tenter d'apporter des réponses à nos questions et de vérifier notre hypothèse de départ, nous avons choisi d'analyser les représentations du français chez deux groupes de collégiens de deux établissements scolaires différents de la wilaya de Annaba :

Le premier se trouve à la sortie de la ville, plus précisément à trois kilomètre du centre ville. Cet établissement est situé dans un quartier connu pour être le quartier chaud de la ville où la majorité de la population habite dans des bidons villes avant d'être transférée progressivement dans des logements sociaux.

En plus des enfants de ce quartier scolarisés dans cette école, se rajoutent ceux de deux autres quartiers voisins situés au milieu de terres agricoles qui ne disposent pas d'école moyenne et dont la majorité des habitants sont agriculteurs.

Le second établissement se trouve en ville, également à trois kilomètres du centre ville mais dans le sens opposé au premier. Il est situé dans un quartier résidentiel à quelques mètres de la corniche, entouré de belles maisons avec jardin et à proximité de la résidence du wali. Il s'agit de l'école moyenne « Moustafa Benboulaïd ». La majorité des enfants qui y sont scolarisés habitent le quartier ou les quartiers voisins dans un rayon de cinq cent mètres au plus.

Notre échantillon est constitué de soixante (60) locuteurs au total : trente (30) adolescents de chaque établissement représentant ainsi plus de vingt (20) pour cent de la population générale qui est approximativement de 140 élèves dans chaque établissement . Seize (16) filles et quatorze (14) garçons forment le groupe A qui représente les élèves de l'école moyenne El Bachir El Ibrahimy, et dix-sept (17) filles

et treize (13) garçons forment le groupe B qui représente les élèves de l'école moyenne Moustafa Benboulaïd.

Ces locuteurs qui constituent notre population sont âgés entre 14 et 16 ans. Le choix de notre corpus nous a paru assez pertinent du fait que cet âge soit une étape où les attitudes et les représentations sont en plein processus de construction et où les problèmes de l'image de soi et de la socialisation avec le monde sont au premier plan. Notre échantillon de population a été recensé à travers des milieux socioculturels différents que nous avons tenté de préciser en nous référant aux travaux de K.T. Ibrahim 1.

D'autre part et pour étayer notre hypothèse, nous nous sommes référées également aux travaux menés par Simon A-M, Chevrier -Muller C., ainsi que beaucoup d'autres chercheurs qui ont conclu à l'existence d'une corrélation très forte entre la profession du chef de famille et de nombreuses composantes de l'environnement de l'enfant ; allant des conditions de logement au niveau culturel de la famille².

Déroulement de l'enquête et recueil des données :

Dans la mesure où notre enquête se limite à un échantillon réduit, jugé représentatif, nous avons opté, pour une approche qualitative et une observation participante et active sur terrain. Ces méthodes qualitatives sont particulièrement bien appropriées pour l'étude des opinions, des comportements et des pratiques des individus, et se justifient donc pleinement pour l'étude des usages. Elles permettent de les comprendre du point de vue de l'utilisateur, de se familiariser avec son environnement, ses pratiques, ses besoins, en prenant en compte les contextes propres à chacun. Elles ont pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer.

Au départ et pour embrasser un champ d'investigation aussi large que possible, nous avons essayé de contacter quelques jeunes adolescents avec qui nous avons eu des concertations libres et spontanées. Nous les avons laissés s'exprimer librement sur leurs représentations du français, ainsi que sur leurs rapports à cette langue.

Ceci nous a permis de construire un ensemble de questions couvrant le domaine de la future enquête. Le but de ce contact avec le réel est de pouvoir se rendre compte et de saisir des indices que l'étude n'aurait pas initialement envisagés.

Suite à cela, nous avons pu élaborer notre questionnaire qui a été conçu sous forme d'un guide d'entretien semi dirigé comportant au total trente (30) questions ouvertes ou fermées, prévoyant la possibilité d'exploitation de réponses supplémentaires.

Les neuf premières sont d'ordre général concernant le locuteur et ses parents, et sont destinées à recueillir des renseignements qui nous aideront à déterminer l'appartenance socioculturelle de notre population.

Les douze questions qui suivent portent sur le rapport de ces jeunes adolescents aux langues en présence, et surtout sur leur emploi, ainsi que sur leurs fonctions et leurs contextes d'utilisation.

Les neuf dernières questions tournent autour de l'importance accordée au français par l'adolescent et son entourage, sur les difficultés que ces enfants rencontrent en français ainsi que sur leurs représentations et attitudes vis-à-vis des langues avec lesquelles ils sont en contact.

Les premières rencontres avec ces adolescents étaient une sorte de prise de contact où nous avons discuté avec eux au sujet de notre enquête. Notre objectif était de les mettre à l'aise et en confiance. Après l'installation d'une certaine convivialité et familiarité avec les locuteurs, nous avons décidé de lancer le questionnaire que nous nous sommes chargée nous même de présenter.

L'enquête s'est déroulée dans une situation formelle, au sein des établissements scolaires mêmes et à l'intérieur des salles de cours. Nous avons formé trois groupes de dix locuteurs, auxquels nous avons consacré deux heures chacun.

Nous ne nous sommes pas contenté seulement de distribuer les questionnaires à nos locuteurs et les laisser y répondre. Nous avons noté les questions sur le tableau et nous les leur avons expliquées au fur et à mesure afin qu'ils puissent répondre sur leurs exemplaires, évitant ainsi toute ambiguïté ou confusion.

Nous avons tenté de nous maintenir uniquement à l'usage du français dans nos interactions, mais nous avons cependant recouru à l'arabe dialectal quand la situation l'imposait.

Analyse des données:

1. Les locuteurs constituant notre échantillon de population appartiennent à deux groupes socioculturels différents.

Les locuteurs du groupe A sont les enfants de Sidi Salem, ces derniers grandissent pour la plupart dans des familles nombreuses, au revenu insuffisant et au niveau culturel faible. Les parents appartiennent à la catégorie des analphabètes et des monolingues comme en témoignent les tableaux ci-dessous.

Niveau d'instruction des pères de famille :

Niveau d'instruction	Non scolarisés	2 ^e A primaire	3 ^e A prim	4 ^e A prim	6 ^e A prim
fréquence	7	1	2	1	8
Niveau d'instruction	1 ^{ère} A moyenne	3 ^e A M	4 ^e A M	3 ^e A S	
fréquence	2	4	4	1	

Niv
eau
d'in
stru
ctio
n

des mères de familles :

Niveau d'instruction	Non scolarisés	4 ^e A prim	5 ^e A prim	6 ^e A prim
fréquence	16	1	2	8
Niveau d'instruction	1 ^{ère} A moyenne	4 ^e A M	3 ^e A S	
fréquence	1	1	1	

Professions des

pères de famille :

La profession	chauffeur	Commerçant	manceuvre	Ouvrier	maçon	pompier
La fréquence	3	2	1	1	3	1
La profession	Agriculteur	Comptable	ferronnier	mécanicien	retraité	Chômeur
La fréquence	4	1	2	1	1	4
La profession	employé de bureau		agent de sécurité		agent de nettoyage	
La fréquence	1		1		1	

Concernant les fonctions exercées par les mères de famille, nous notons que dans ce groupe A, mis à part une seule femme, dont le mari est en prison pour trafic de drogue, qui exerce le métier de cuisinière, toutes les autres sont des femmes au foyer.

Les locuteurs du groupe B sont favorisés socioculturellement par rapport à leurs camarades du groupe A. Ils habitent pour la majorité dans des quartiers résidentiels de la ville, et évoluent au sein de familles réduites, sont à l'aise financièrement, et d'un niveau d'instruction élevé. Les parents de ce groupe de locuteurs font partie des deux élites arabisante et francisante comme il apparaît les tableaux qui suivent :

Niveau d'instruction des pères de familles :

Niveau d'instruction	diplômé en médecine	licence en sociologie	Ingéniorat
Fréquence	8	1	1
Niveau d'instruction	diplômé en pharmacie	Licence	BAC+ formation
Fréquence	2	2	3
Niveau d'instruction	BTS en industrie alimentaire	D.E.S en biologie	3 ^e AS
Fréquence	1	1	11

Niveau d’instruction des mères de familles :

Professions des pères de familles :

La profession	Médecin	Pharmacien	ingénieur	architecte	directeur	Professeur
La fréquence	7	2	3	1	9	1
La profession	Commissaire	Commandant	sénateur	promoteur	commerçant	

Niveau d’instruction	ingénieur	diplômé en médecine	licence en droit	licence en	licence d’arabe
Fréquence	5	7	2		1
Niveau d’instruction	licence communication	diplômé en pharmacie	Licence+ formation		TS électronique
Fréquence	1	2	3		1
Niveau d’instruction	magister	diplômé en architecture	Licence en physique		BAC+formation
Fréquence	1	1	1		4
La fréquence	1	3	1	1	1

Professions des mères de familles :

Nous retrouvons parmi les mères de familles de ce groupe B, onze (11) femmes au foyer et dix-neuf qui occupent des postes divers dans la société:

La profession	Médecin	Pharmacienne	Professeur	secrétaire	coiffeuse
La fréquence	7	2	4	1	1
La profession	Chef de service CNAS		Inspectrice de douane		Sage femme
La fréquence	1		1		2

2. 1
e

s pratiques langagières du français, ainsi que les fonctions et les rôles assurés par cette langue diffèrent carrément d’un groupe à l’autre.

Dans le groupe A, le français est une langue absente du quotidien de ces locuteurs, complètement étrangère à toutes les situations de communication.

Par exemple à la question si tu parles parfois français, dans quelles circonstances le fais-tu ? Un bon nombre des locuteurs de ce groupe A avouent ne jamais parler en français, certains d'autres disent l'utiliser pour rigoler et s'amuser. Mais mis à part ces deux réponses qui sont communes à un bon nombre de locuteurs de ce groupe, les autres sont ainsi formulées :

- « Lorsque le professeur me questionne. »
- « Pour répondre parfois à une amie émigrée. »
- « Pour faire l'intéressante. »
- « Quelques fois avec mon amie, ma soeur, ou mon frère qui n'y comprend rien. »
- « Quand je me mets à philosopher. »
- « Pour me distinguer des autres. »
- « Pour parler avec mon entraîneur. »

Alors que dans le groupe B, le français est la langue de communication favorite des locuteurs, il est présent dans tous les contextes langagiers, et fait partie du quotidien de ces adolescents, mais un peu plus de celui des filles que des garçons.

D'ailleurs, à cette même question, mis à part un seul locuteur qui affirme ne jamais employer le français, les autres membres de ce groupe B disent l'utiliser « par habitude » « juste comme ça ». Leurs réponses se sont articulées comme suit :

- « Je parle en français en classe, avec mes parents, mes amis et mes proches. Pour communiquer. »
- « Je l'emploie car c'est ma langue préférée. »
- « Dans n'importe quelle circonstance, c'est par habitude. »
- « Je le fais par habitude, sans faire attention aux circonstances. »
- « Par habitude, je ne peux pas l'éliminer quand je parle. »
- « Par habitude, et surtout pour me valoriser auprès d'une personne plus âgée. »
- « Quand je m'adresse aux filles. »

Egalement à la question si tu parles régulièrement le français, pourquoi le fais tu ?

« Jamais » est une réponse très simple et très claire fournie par les locuteurs du groupe A. Ces derniers déclarent ne jamais utiliser régulièrement le français. Alors que dans le groupe B, mis à part une fille et trois garçons qui ne parlent jamais régulièrement en français, les autres le font pour des raisons multiples telles que nous l'observons dans leurs réponses :

- « Pour parler avec mes amis et pour chatter sur internet. »
- « Je le fais très régulièrement et presque tout le temps, c'est par habitude et aussi pour chatter. »
- « Pour envoyer des sms et pour chatter. »
- « Pour parler à des étrangers et pour chatter. »
- « Pour m'exprimer et pour chatter. »
- « Je parle régulièrement en français car je le préfère à l'arabe. »
- « Quand je vais en voyage. »
- « Pour communiquer à l'étranger (en France). »
- « Quand je vais en Europe et pour chatter »

« Pour être au niveau des gens qui me parlent, pour chatter et envoyer des sms. »
« Pour communiquer avec les étrangers, avec les filles, au portable et sur internet. »
« Pour envoyer des sms, pour communiquer et pour m'exprimer. »
« Quand la situation nécessite que je le fasse. »

En tentant de connaître la réaction du milieu, entre autre des parents de nos locuteurs, en les entendant s'exprimer en français, nous avons recueilli des réponses tout à fait différentes dans les deux groupes.

Mis à part trois de nos jeunes locutrices du groupe A qui nous ont répondu que leurs parents n'auraient « Aucune réaction, ils trouveraient cela normal. »

Les autres réponses obtenues étaient pour la majorité comme suit :

« Je ne parle pas du tout français à la maison. »

« Ils seraient étonnés. »

« Ils rigolent et ne me prennent pas au sérieux. »

« Ils trouveraient cela bizarre. »

« Ils seraient choqués. »

Les réponses obtenues dans le groupe B prennent une direction tout à fait autre par rapport à celles du groupe A. Un des garçons qui a affirmé plus haut ne jamais employer le français, a donné une réponse qui diffère de celles de ses camarades, et qui est que ses parents « seraient choqués ». Si non les autres réponses se résument comme suit :

« Il est tout à fait normal que je parle en français. »

« Il est normal et évident que je parle en français. »

« Ils n'ont aucune réaction car c'est tout à fait normal. »

« Aucune réaction, c'est une évidence. »

« Aucune réaction cela fait partie du quotidien. »

« Aucune réaction, c'est l'ordinaire. »

Notons également que les locuteurs du groupe B ont un net avantage sur ceux du groupe A dans la mesure où en plus de la maîtrise de la langue française, ils possèdent tout comme leurs camarades la maîtrise de l'arabe dialectal qui s'avère être le seul outil de communication du groupe A.

3. Les attitudes et les représentations des locuteurs des deux groupes vis-à-vis du français, ainsi que le statut qui lui est imparti, sont également marquées par une totale absence de similitude.

Par exemple, et dans le but d'identifier et de mesurer les attitudes de nos locuteurs vis-à-vis de la langue française, nous leur avons posé une question directe qui s'articule ainsi : aimes-tu le français ?

Les tableaux ci-dessous sont une récapitulation des réponses obtenues :

Le groupe A :

Affect	Oui, je l'aime	Un peu	Non, je ne l'aime pas	Je le déteste
fréquence	5	0	21	4

Le groupe B :

Affect	Oui, je l'aime	Un peu	Non, je ne l'aime pas	Je le déteste
fréquence	25	2	3	/

A partir de ces deux tableaux et en nous référant au modèle tridimensionnel établi par Rosenberg et Hovland, nous pouvons dire que les réponses obtenues renvoient à l'appétence individuelle de nos locuteurs, c'est-à-dire au versant affect de l'attitude, exprimé par une valence positive (j'aime) ou négative (je n'aime pas) à l'égard de la langue française.

L'exploration et l'analyse des représentations ainsi que des attitudes des locuteurs des deux groupes vis-à-vis du français s'est effectuée à travers les réponses aux deux questions suivantes dont les réponses obtenues renvoient aux deux autres versants de l'attitude du modèle tridimensionnel de Rosenberg et Hovland : Que représente le français pour toi ?

Aimerais-tu poursuivre tes études en français à l'université ? Pourquoi ?

Après avoir passé en revue toutes les réponses recueillies auprès de nos locuteurs nous nous sommes rendue compte que leurs représentations vis-à-vis du français diffèrent d'un groupe à l'autre. Pour cette raison, nous nous sommes proposée de présenter leurs représentations face à cette langue sous forme de rubriques :

Les représentations du français dans le groupe A :

❖ Le français : langue du colonisateur :

Après plus de quarante ans d'indépendance, il semblerait que le conflit est intériorisé dans l'imaginaire linguistique des nouvelles générations. Les termes employés par nos locuteurs sont révélateurs d'un certain malaise vis-à-vis du français, pour un bon nombre d'entre eux, il est lié à la colonisation. Nous avons relevé ci-dessous quelques réflexions exprimant ce sentiment :

“C'est la langue du colon. “

“C'est la langue du colon et de ceux qui se croient supérieurs. “

“C'est une langue qui nous a été imposée par le colon, ce n'est pas la notre. “

“C'est la langue du colon, elle nous a été imposée depuis longtemps. “

“C'est la langue de l'autre que je ne maîtrise pas, c'est celle du colon. “

“C'est la langue des vieux, du colon. “

“C'est la langue des étrangers, du colon. “

“C'est une langue qui nous est imposée. “

“Ce n’est pas ma langue, c’est une langue européenne, c’est celle de l’autre.

❖ Le français : langue de prestige et de hiérarchie sociale :

Le français est également symbole de positionnement social. Il est l’instrument de communication d’une certaine catégorie de gens cultivés, ayant un bon statut dans la société, comme en témoignent les propos suivants :

“C’est une belle langue que j’aurais aimé maîtriser car ce sont les gens qui ont un certain niveau qui l’utilise. “

“Une langue que les gens d’un certain niveau utilisent. “

“La langue des instruits, des gens du centre ville. “

“La langue des gens styles, civilisés, ils l’utilisent pour se valoriser et rabaisser celui qui est en face d’eux. “

“C’est une langue beaucoup utilisée dans la société, et celui qui ne l’emploie pas on le taxe d’illettré. “

“C’est la deuxième langue du pays, celle des gens cultivés. “

“La langue des hommes d’affaire qui se donnent de l’importance.”

“J’aimerais terminer mes études en français car je veux être comme ceux qui utilisent cette langue. “

“J’aimerais terminer mes études en français car il est plus utilisé que l’arabe, et pour améliorer mon statut. “

❖ Le français : langue difficile, source de complexité :

Le français est également synonyme de difficultés et de complexité. Un bon nombre de nos locuteurs ont exprimé leur incapacité à maîtriser cette langue lui attribuant le qualificatif difficile. Ils ont également communiqué le complexe et le malaise provoqués par cette langue comme suit :

“C’est une langue difficile qu’on est obligé d’apprendre. “

“C’est une langue que je ne maîtrise pas et que je n’utilise qu’en classe, elle est difficile. “

“C’est une langue difficile qui me crée des complexes. “

“Une langue difficile, celle de l’autre. “

“Une langue difficile et incompréhensible. “

“Je ne l’aime pas car elle me cause des complexes, c’est celle de l’autre.”

“Je ne veux pas terminer mes études en français pour ne pas être ridiculisé toute ma vie. “

“Je ne veux pas terminer mes études en français pour ne pas me ridiculiser. “

Les représentations du français dans le groupe B:

❖ Le français : langue de communication et d’intercompréhension :

Le français est une nécessité, c’est une langue vivante internationale permettant la communication avec autrui et avec le monde. Pour la majorité des locuteurs il est également le moyen d’assurer une intercompréhension quand on s’adresse à un étranger. Voici quelques extraits de leurs propos :

- “Le français est une langue vivante qui me permet de communiquer. “
- “Il me permet de communiquer avec le monde. “
- “La langue de la communication universelle. “
- “Pour moi c’est une nécessité. “
- “C’est ma langue celle que j’utilise le plus dans ma communication. “
- “C’est une langue qui me permet de communiquer et de m’instruire. “
- “C’est une langue internationale. “

❖ Le français : langue du savoir et des filières scientifiques :

Dans l’imaginaire linguistique des locuteurs, le français jouit d’un prestige certain. Ils l’associent au savoir et à la science. C’est la langue du monde intellectuel, leur assurant un avenir prometteur dans des professions de médecins et de pharmaciens, tel qu’il apparaît dans les propos suivants :

- “C’est une langue qu’on utilise beaucoup et dont on aura besoin pour nos études au futur. “
- “C’est la langue de la science. “
- “C’est une langue qui me permet de m’instruire. “
- “C’est une langue qu’on est obligé d’apprendre et de maîtriser pour nos prochaines études.
- “C’est une langue d’expression dont j’aurai besoin et que j’utiliserai dans le futur.”
- “Je veux terminer mes études en français pour devenir médecin. “
- “Je veux terminer mes études en français pour suivre une filière scientifique”
- “Je veux terminer mes études en français car je veux poursuivre mes études en France.

❖ Le français : langue familière appropriée :

Le français est loin d’être une langue étrangère pour ces locuteurs, il fait partie de leur quotidien, on sent dans leurs paroles une certaine familiarité avec cette langue, plus que cela on sent qu’ils se la sont appropriée et en ont fait la leur, tel que nous le percevons dans les propos suivants :

- “Pour moi c’est ma deuxième langue. “
- “Pour moi c’est une langue nationale. “
- “C’est une langue qu’on doit apprendre car c’est ma deuxième langue. “
- “C’est ma deuxième langue après l’arabe. “
- “C’est une langue internationale et notre deuxième langue
- “C’est ma deuxième langue. “
- “C’est ma langue de communication. “

Les locuteurs du groupe A évaluent négativement leur emploi du français, laissant percevoir à travers leurs propos, une entière dépréciation de leur niveau linguistique, et une certaine insécurité linguistique face à cette langue.

Les représentations de cette langue chez les membres de ce groupe, sont des représentations stéréotypées truffées de préjugés, et totalement négatives, génératrices d’attitudes de rejet, de refus et de dénigrement vis-à-vis de cette langue.

Contrairement à leurs camarades du groupe A, on ressent dans les propos des locuteurs du groupe B, une certaine sécurité linguistique qui se manifeste à travers leur immense attirance envers cette langue qu'ils pensent bien maîtriser, et qu'ils considèrent comme leur outil de communication leur assurant une ouverture sur le monde.

Leurs représentations par rapport à cette langue sont des représentations positives qui suscitent chez ces locuteurs, des attitudes d'accueil, d'acceptation, de valorisation, d'attachement, et d'idéalisation face à cette langue.

Constat :

1. Dans un paysage linguistique tel que le paysage linguistique algérien où plusieurs variétés linguistiques sont en contact, nous assistons à une interpénétration des idiomes en présence, engendrant automatiquement un usage polyglossique.

Ce qui mène à dire qu'un rapport d'interdépendance et de complémentarité caractérisent les usages linguistiques en Algérie, rendant impossible l'analyse exclusive d'une langue sans prendre en considération ces rapports d'interdépendance et de complémentarité.

En nous référant à la typologie établie par K T Ibrahim sur les différents groupes socioculturels en présence dans le pays, nous avons pu recenser, trois groupes socioculturels différents : le groupe des analphabètes et des monolingues, celui de l'élite francisante, et l'élite arabisante.

2. l'étude des représentations langagières permet l'analyse des paysages linguistiques et des échanges sociaux et linguistiques qui s'opèrent au sein d'une communauté.

Ces représentations langagières ne sont qu'une catégorie des représentations sociales qui sont définies comme un système de connaissances (sens commun) qui permettent de rendre concret et familier ce qui est inconnu et étranger à travers les processus de l'objectivation et de l'ancrage.

Elles apparaissent déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects indépendants qui caractérisent les représentations :

- ❖ Leur élaboration dans et par la communication.
- ❖ La (re)construction du réel.
- ❖ La maîtrise de l'environnement par son organisation : « analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes. » (Bonardi & Roussiau 1999, p. 25)

Les représentations sociales construisent et objectivent des objets qui font partie d'un univers social consensuel, et guident les pensées et les comportements comme elles engendrent des attitudes considérées comme objet de pensée abstrait ou concret, évaluées sur une dimension de jugement 3.

Manfred Max Bergman dans son article : «The relation between social représentations, attitudes, and values » paru dans « Papers on social representations », Vol. 7, 1998, p. 77-83, reconnaît le caractère cognitif, affectif, subjectif, social et temporel des attitudes et souligne trois caractéristiques qui leur sont attribuées :

- ❖ Objet de pensée construit et évalué.
- ❖ Acte de construction et d'évaluation à travers l'histoire, la perception du moment et les idiosyncrasies du sujet.
- ❖ L'acteur qui construit et évalue.

3. La superposition de ces supports théoriques sur notre échantillon de population nous a permis de constater que l'appartenance socioculturelle des locuteurs a influé remarquablement sur leurs représentations vis-à-vis de la langue française.

Cette différence dans les représentations notée dans les deux groupes a provoqué une différence dans les attitudes vis-à-vis de cette langue, ainsi que dans le statut et la valeur qui lui sont attribuées par les locuteurs de chaque groupe, ce qui entraîne également une différence dans la pratique de cette langue.

Les attitudes face à la langue, qu'elles soient positives ou négatives déterminent le comportement linguistique.

Conclusion :

W. F. Mackey qui, dans ses études traite des influences que peut subir un peuple habitant une communauté bilingue, marque la nécessité de voir dans quelle mesure le milieu conditionne la langue et la culture de l'individu.

Les locuteurs du groupe favorisé socioculturellement sont en contact permanent avec la langue française du fait qu'elle soit présente partout autour d'eux, et fait partie de leur quotidien familial, médiatique et social. C'est pour cette raison qu'ils la considèrent comme indispensable et nécessaire. Par contre, cela n'est nullement le cas de leurs camarades du groupe opposé pour qui le français est une langue étrangère envers laquelle ils ne ressentent aucun attachement. Cette langue n'est pour eux qu'une matière enseignée à l'école parmi tant d'autres et avec laquelle ils n'ont de contact que quelques heures durant 4.

Il est donc nécessaire de noter que les conditions socioculturelles dans lesquelles évoluent nos locuteurs sont un facteur déterminant dans l'acquisition et la perception du français. Elles peuvent être soit favorables soit défavorables à cette acquisition.

Le français est considéré par les locuteurs du groupe favorisé socioculturellement comme la langue qui assure une parfaite harmonie avec leur groupe social. Du fait que ces derniers appartiennent à un groupe social où le français occupe un statut privilégié, ils essaient d'être le reflet et l'image parfaite de ce groupe social qu'ils représentent. Ce que nous venons d'exposer à propos de nos locuteurs qui sont au moins bilingues par le biais de l'école, rejoint en quelque sorte les propos suivants de W.F. Mackey qui avance que : « Celui qui devient bilingue par association à un

groupe parlant une autre langue (...) se voit de plus en plus intégré dans le groupe dans la mesure où il utilise sa langue. Cette intégration représente un grand encouragement psychologique et social pour les efforts d'apprentissage linguistique. Le bilingue qui apprend ainsi la langue a le sentiment qu'il est de plus en plus accepté par le groupe (...) et s'intègre à la communauté linguistique » (Mackey, 1976, p. 385)

Cela s'applique également aux locuteurs défavorisés socioculturellement, mais de façon antagoniste. Nous pressentons chez eux une attitude de refus de la langue de l'autre, dans la mesure où ces derniers tentent d'être à l'image du groupe socioculturel auquel ils appartiennent et s'identifient à ses membres qui adoptent une attitude de rejet et de dénigrement vis-à-vis de la langue française.

Le français est également perçu par nos locuteurs du groupe socioculturel favorisé, comme un outil d'intercompréhension, d'où l'immense intérêt accordé à cette langue par les membres de ce groupe. Car comme le dit si bien W.F. Mackey : « la motivation primaire pour l'apprentissage d'une langue dans la communauté, c'est de pouvoir communiquer avec les individus qui ne comprennent que cette langue. » (Mackey, 1976, p. 385). Cela nous permet de dire que dans notre échantillon de population, le degré de motivation diffère également d'un groupe à l'autre. Du fait que les locuteurs du groupe socioculturel défavorisé n'ont pas de contact avec l'extérieur et ne communiquent au quotidien qu'en langue maternelle, ils ne ressentent pas la nécessité et le besoin d'apprendre le français qui n'est en aucun cas perçu comme un outil de communication et d'interaction.

Par contre, ceux de l'autre groupe considèrent le français comme un outil de communication par excellence, leur permettant de s'ouvrir sur le monde et de communiquer avec autrui, en direct ou à distance.

La radio, la télé, les chansons, les livres, les revues et l'Internet, sont également des éléments forts et puissants qui peuvent contribuer à la diffusion, au maintien et à la maîtrise de la deuxième langue de l'individu. Nous rajoutons à cela, que le fait de communiquer avec ses proches et ses pairs par sms ou à travers le web, constitue aussi un facteur de maintien de la langue.

Reste à préciser qu'en partant du principe que la durée et la fréquence du contact d'un individu avec une langue influe sur sa connaissance et sa maîtrise de cette langue, il apparaît très clairement à travers ce que nous venons d'exposer que la durée et la fréquence du contact qu'ont nos locuteurs avec la langue française est très différent d'un groupe à l'autre, impliquant ainsi un emploi et une maîtrise différente de cette langue chez les membres des deux groupes.

Notes :

1 Nous nous inspirerons pour ce faire de la typologie qu'elle a établie et relative aux différents groupes socioculturels en présence en Algérie. Cette typologie pose comme

critères: le degré de maîtrise de l'une ou de l'autre des deux variétés écrites (ou les deux en même temps) classant d'emblée les locuteurs en « monolingues » ou « bilingues » et, d'autre part, au degré d'acculturation au modèle culturel rattaché à chaque variété, à chaque langue.

2 Ces auteurs ont conclu que « cet indice de la profession à lui seul, semble pouvoir être retenu si on veut avoir une image de l'environnement social, économique et culturel dans lequel l'enfant se développe. » (A-M.Simon, C.Chevrie-Muller, 1975, p.539)

3 Généralement on considère que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation de ces attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire l'autre (l'étranger) dans sa différence (Tajfel, 1981, p. 115) Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes.

4 Rappelons à ce sujet que la faculté avec laquelle les enfants deviennent bilingues dans la rue, a souvent été opposée à la difficulté avec laquelle ils deviennent bilingues à l'école.

Bibliographie :

- Abric J-C. (Ed), 1994, Pratiques sociales et représentations, Paris, Presse Universitaire de France.
- Bayer, H & Peytard, J (dir), 1990, « les représentations de la langue française », Larousse, Paris, n°85.
- Baylon, C, 1996, Sociolinguistique, société, langue et discours, Paris, Collection Nathan Université.
- Bonardi, C. & Roussiau, N., 1999, Les représentations sociales, Les Topos, Dunod.
- Bourdieu, P., 1982, Ce que parler veut dire- l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.
- Boyer, H., 2001, Introduction à la sociolinguistique, Paris, Dunod.
- Calvet, L-J., 2002, La sociolinguistique, Paris, Presse Universitaire de France.
- Calvet, L-J., 1999, La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Hachette littératures.
- Castellotti, V. & Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements. », Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Castllan, Y., 1974, Initiation à la psychologie sociale, Paris, édition Armand Colin.
- Canut, C., 1996, Dynamiques linguistiques au Mali, Paris, Didier Érudition.
- Cercle, A., SOMAT A, 2002, Psychologie sociale cours et exercices, Paris, édition Dunod.

- Cherrad-Bencherfa, Y., 1989, « les algériens et leurs rapports avec les langues. » in *Langua, langue et valeurs : Afrique pays basque, Algérie*, N°26.
- De Singly, F., 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Editions Nathan.
- Farr, R., 1997, *Les représentations sociales*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. MOSCOVICI, Paris, PUF.
- Fitouri C, 1983, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris, Editions Delachaux & Niestlé.
- Hamers, J-F., Blanc, M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Edition Mardaga.
- Jodelet, D., 1991, *Les représentations sociales*, Paris, Presse Universitaire de France.
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Edition de minuit.
- Mackey, W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck.
- Moatassime, A., 1992, *Arabisation et langue française au Maghreb*, I.E.D.E.S., Paris, P.U.F, Collection Tiers-monde.
- Moreau, M-L., 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Mardaga.
- Queffelec, A., et Derradji, Y., et Debov, V., et Smaali-Dekdouk, D., et Cherrad-Bencherfa, Y., 2002, *Le Français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, A.U.F, édition Duculot.
- Rouquette M, L., et Rateau, P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Seca, J- M., 2003, *Les représentations sociales*, Paris, édition Armand colin.
- Simon A-M., Chevrie-Muller C., 1975, « Influence du milieu socioculturel sur les résultats des épreuves d'aptitudes verbales chez l'enfant », in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, Paris, n°23.
- Singy, P. (1997). « Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques », dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP/Éditeur, p. 277-283.
- Taleb Ibrahim, K., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, les éditions El Hikma.

Colloque « enseignement/apprentissage du français en Algérie:enjeux culturels et représentations identitaires »

Nabila Maarfia
Université d'Annaba

De l'utilisation de la langue maternelle en classe de français à l'école primaire

Dans cet espace communicationnel qu'estv laclasse de langue étrtangère, interagissent les partenaires du contrat didactique, à savoir l'enseignant et les apprenants. Quoique les deux soient des non-natifs, leur interaction reste cependant asymétrique car nous avons affaire à des novices face à cet expert qu'est l'enseignant.

Ce dernier de son côté, doit rendre possible l'acquisition de la L2 à des élèves qui, dans leur grande majorité n'apprennent le français que depuis très peu de temps. Il lui faut donc recourir des stratégies afin d'aider ses partenaires à appréhender son expression ou à s'exprimer eux aussi.

Parmi ces stratégies citons :

- le recours à la reformulation intralinguistique (en français)
- le recours à une autre langue étrangère commune (italien, anglais)
- le recours au non-verbal (mimique, gestuel, iconique, etc.)
- le recours au paraverbal (intonation, etc.)
- le recours à la langue maternelle (reformulation interlinguistique, traduction, questionnement, etc.)

Nous nous limiterons ici au rôle de la langue maternelle dans l'accès au sens et nous parlerons des cas où son utilisation est parfois utile, parfois nécessaire et des fois même inévitable.

1. Du côté du professeur

Faciliter de la compréhension

33 E : pourquoi on doit passer/ traverser la route par ce passage ou sur ce passage/ pourquoi ?

34 e : moi M^{me}

35 E : hein ! (court silence) *ouaaleh /aa : mlin adhouk el khtout ouaaleh* (pourquoi ils ont fait les bandes pourquoi) sur la route/ hein ! / Pour...pour qui ? D'abord *goulna* (on a dit) pour nous /pourquoi ?/ on peut traverser sans le passage ? Meriem !

36 M : parce qu'il nous protège.

Ici l'enseignante lance une batterie de question en LE :

D'abord, « pourquoi on doit passer/ traverser la route par ce passage ou sur ce passage/ pourquoi ? ». Elle recourt ensuite à la reformulation interlinguistique « *ouaaleh /aa : mlin adhouk el khtout ouaaleh* » et, sans donner un temps de réflexion à ses élèves, elle enchaîne avec une autre question « pour qui ? » (ce que Astolfi (1996 :19) appelle « un bombardement ») et dont la réponse « parce qu'il nous protège », correspond à la question posée en LM.

Préciser la grammaire ou les règles de la langue

33 P: oui /on va faire la combinatoire /[interrogation individuelle : za, zi, zo, zu, ze, zé] donnez-moi des noms qui commencent par « zède » comme « zohra »

34 E3: zineb!

35 P: E4!

36 E4: zoro!

37 P: E5!

38 E5: zoiseaux!

39 P: attention!/on dit « oiseau »/ les oiseaux [P écrit au tableau]/*CHOU:FOU M'A:YA EL QA:IDA OUE:CH T'GOU:L* (regardes avec moi ce que dit la règle) /trouve entre deux voyelles on le lit « z »)

40 E4: si vous êtes?

41 P: la même chose / c'est un « s » et non un « z »/

Ici, l'enseignante pour corriger l'élève qui a confondu le « s » du pluriel avec la première lettre du mot « zoiseaux! » qu'il utilise pour « oiseau », a d'abord commencé par l'écrire au tableau pour mettre en évidence le début du mot qui est un « o » et non un « z ». Cependant pour expliquer le pourquoi de la chose (cette règle de la langue française) l'enseignante s'est trouvée dans l'obligation de le dire en LM car il s'agit d'un discours métalinguistique adressé à des apprenants débutants.

Questionner

Dans l'exemple qui suit l'enseignante savait d'avance l'échec de sa question, d'ailleurs elle n'attend pas et se précipite pour la décomposer et expliquer chaque terme seul croyant que cela peut résoudre le problème. Elle ne tient pas compte du fait que pour ce faire, l'enfant devrait être capable de relier une expression à celle qui la précède ; de relier l'information à la connaissance qu'il a du monde ». Il s'agit là qu'il s'agit d'une question de niveau cognitif supérieur qui fait appel à la réflexion et qui dépasse celui d'élèves de cet âge.

41 P: très bien ! **R**égardez la première question / comment sont les jours et les nuits en hiver? / regardez ici / le jour //la nuit / maintenant/ il fait jour /la nuit on dort / le jour /on vient à l'école/ on travaille / on marche / on parle avec les gens / le jour **OUE:CH HOUA YA OULE:D?** (le jour c'est quoi les enfants?)/la nuit/ pendant la nuit / tous les gens dorment la nuit [en mettant ses mains sous sa joue pour indiquer le fait de dormir]/ **OUE:CH HOUA** (qu'est-ce que c'est?)

42 E: ANAOUM !(le sommeil)

43 P: non **ALAYL** ! (la nuit)/ et le jour / **ANAHA:R** !(le jour !)/ Comment sont les jours et les nuits en hiver ?

En 41, l'enseignant n'arrivant pas à obtenir de réponse à sa question, elle la simplifie en la scindant et leur demande en L1 de lui dire ce qu'est le jour par opposition à la « nuit ». Il s'agit de ce que Maria Causa appelle une *auto-reformulation auto-déclenchée en alternance codique*. (**Le jour OUE:CH HOUA YA OULE:D?**)

N'obtenant pas de réponse, malgré les explications avancées, elle s'oriente vers l'autre mot, « la nuit », en espérant aboutir par comparaison du fait qu'il s'agit d'un couple : « le jour/la nuit », et pose la même question en recourant encore une fois à la L1 (**OUE:CH HOUA**).

N'obtenant pas de réponse, elle recourt alors au non-verbal, à une *reformulation immédiate* en mettant ses deux mains sous sa joue, ce qui induit les élèves en erreur, puisqu'ils comprendront qu'il s'agit du sommeil et répondront en 42 par ce qui peut être considéré comme une *équivalence hétéro-déclenchée en alternance codique* par rapport à ce qu'ils ont compris (**ANAOUM**!). Elle refute immédiatement en LM et donne également et directement l'équivalent en LM pour palier à cette confusion.

Expliquer une consigne

Rappelons que la consigne ou l'instruction, c'est la délimitation : ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

57 P: écoutez bien la question/ j'entoure la réponse juste [P dessine une ellipse au tableau] /NDAOUER 'EL JOUMLA AŞAHI:HA (*j'entoure la phrase juste*)/

[P désigne une illustration de la lapine avec le léopard et questionne :] de qui est accompagnée la lapine ?/ de la sauterelle ? / du léopard ?/

58 EE: pas de réponse

59 P: M'Ā MEN ĤIYA EL ARNOU:BA (*avec qui est la lapine?*) / CHOU:FOU: EŞOU:RA (*regardez l'image*) /// HIYA BI: ROUFKET CHKOU:N? (*elle est en compagnie de qui*) /

60 EE: le léopard

En 57 E donne la consigne, ensuite et sans attendre, ni leur donner le temps de réfléchir à cette consigne, elle passe au non-verbal à la stratégie du dessin pour leur expliquer ce qu'il faut faire (en réalité il s'agit d'une question à choix multiples, les élèves n'ont qu'à entourer une réponse parmi les trois pour dire quelle est celle qui convient à la question : « par qui est accompagnée la lapine ? »

Elle commence en LE puis utilise juste après la LM, mais cette stratégie n'a pas pallié l'incompréhension ce qui l'oblige en 59 à recourir encore une fois à l'arabe dialectal en premier lieu puis à l'arabe classique pour traduire toute la question. Et là réponse ne tarde pas à arriver.

2 Du côté de l'apprenant

S'assurer du sens d'un mot (vérifier)

92 e₂ : toujours les moineaux

93 E : je ne suis pas satisfaite/ aujourd'hui qu'est-ce qui se passe ?

(Les élèves ont mal lu le texte)

94 e : madame le moineau en arabe *elghourab*

95 E : moineau *elghourab* !? Non *ghourab* c'est le corbeau/ c'est clair/ vous pouvez chercher qu'est-ce ça veut dire en arabe le mot moineau avant les vacances/vous me dites/d'accord !

E 94 l'initiative du changement de code vient d'un élève qui veut vérifier si le moineau correspondait à l'oiseau qu'il avait en tête ? Mais il n'obtient que la négation de la part de l'enseignante sans pour autant que ce dernière ne lui donne l'équivalent de « moineau » en LM.

Demander un équivalent

57 E : ne pas salir la plage/ encore/ allez imaginez d'autres solutions qu'est-ce que vous devez faire/ hein ! /on met la corbeille ça c'est une bonne solution /encore ! Vous devez surveiller la plage /ou quoi ?/ qu'est-ce qu'on fait encore ?

58 e : il faut /il faut, il faut madame /*nekhalou bel arbia* (on laisse)

59 E : quoi ?

60 e : *nekhellouhom* (on les laisse)

61 E : il ne faut pas laisser

62 e : il faut laisser les ordures (inc)

63 E : hein !il faut garder les ordures dans votre sac par exemple et de ne pas les jeter/oui, encore/ Fateh !

Là aussi l'élève hésite quant à l'équivalent du mot « nekhalou » en arabe qui est une assertion sous forme interrogative, ce qui montre qu'il est en situation de panne.

Comblant un manque lexical

« Samir est malade
Sa figure est pâle
L'infirmière le regarde
Est-il grippé ? »

29a P demande à E9 : montre-moi ta figure! ↗

30 E9: oui madame [en montrant son visage]

31 P: qu'est-ce que ça veut dire pâle? ↗

32 E6: OUEJHOU *AŞFAR* (son visage est jaune)

L'enseignante procède en découpant son énoncé en 29. Elle recourt au non-verbal pour demander « qu'est-ce que la figure », elle demande un dire de faire au lieu d'un dire de dire. L'apprenant a certes un input mais qui ne lui permet de que décoder le message et de reformuler la réponse.

En 31 il s'agit d'une question ouverte commençant par un mot interrogateur. La réponse attendue nécessite du métalangage qui fait défaut justement chez un public pareil. Donc il répond en basculant sur le code qu'il maîtrise le plus (sa langue maternelle). Cette stratégie remplit la fonction de sauvegarde de l'apprenant en panne lexicale.

Conclusion

Il faut noter que très souvent ces recours à la langue maternelle sous forme d'alternances codique chez l'enseignant ne sont qu'un palliatif de difficultés de communication et d'intercompréhension, un ultime recours pour sortir d'un blocage

et rarement une stratégie consciente d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dans le sens d'une didactisation de l'alternance codique.

Des propositions didactiques et des outils pédagogiques existent, notamment dans les travaux de Beacco et Byram, Philippe Blanchet, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Danièle Moore, etc.

L'essentiel reste de les exploiter pleinement, ce qui ne va pas sans une volonté de changement dans ce sens au niveau institutionnel pour envisager de nouvelles manières d'enseigner les langues étrangères et sensibiliser les parents d'élèves et la société en général, sur la pertinence d'une démarche qui intègre l'enseignement/apprentissages des langues (premières ou étrangères) dans le cadre d'une nouvelle éducation à la pluralité linguistique.

La francophonie en Algérie

BERBAOUI Nacer
Université de Béchar

Résumé :

La francophonie en Algérie n'est pas un mythe mais, au contraire, est une réalité, et que cet outil qu'est le français est non seulement une richesse qu'il serait dommage de dilapider, mais qui fait également partie intégrante du paysage linguistique algérien.

Mots clés : francophonie , réalité , mythe, monde extérieur, francophones passifs

Introduction

Il est vrai que la richesse de la situation linguistique algérienne, avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une véritable source inépuisable d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage linguistique algérien continue à subir des changements importants. Ce sont de véritables « coups de théâtre » dirions-nous ! Car à l'heure actuelle, l'entreprise linguistique prônée par le pouvoir précédemment en place, à savoir une arabisation totale de tous les secteurs, semble être « mise en sourdine ». Aujourd'hui, l'usage du français est toujours omniprésent. Cette langue se réapproprie peu à peu l'espace qu'elle avait perdu.

C'est pourquoi l'objet de notre communication est de soulever un paradoxe qui n'échappe à personne : s'il est vrai que l'Algérie est le seul pays du Maghreb à n'avoir pas rejoint la Francophonie institutionnelle pour des raisons que nous connaissons, il ne faut pas oublier pourtant que c'est le deuxième pays francophone dans le monde.

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons, premièrement, les « francophones réels », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les « francophones occasionnels », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles), et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues que sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques. Enfin, ce que nous nommons des « francophones passifs », et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

C'est pourquoi nous nous apercevons qu'à l'heure actuelle, la langue française occupe toujours une place fondamentale dans notre société, et ce dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Mais, comme nous venons de le signaler, cette langue coexiste de toute évidence avec d'autres langues, qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique / l'arabe moderne) ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du berbère. Par rapport à ces langues, nous avons pu observer le fait que le français garde une place non dérisoire dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui ne fait partie d'aucune institution officielle se faisant l'ambassadeur de la langue française, à savoir, la Francophonie.

La place du français dans la réalité algérienne

La langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne, et ce à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier dans le milieu intellectuel. Bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines, et plus précisément dans leur vie quotidienne.

En effet, le français est un outil de travail important pour les Algériens, que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou même encore dans la rue. Nous pouvons dire que cette expansion du français s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles, qui foisonnent de plus en plus dans l'environnement sociolinguistique de chaque foyer algérien.

Cette langue tient aussi une position forte dans l'enseignement universitaire technique et scientifique. Elle a également une fonction importante dans le secteur médiatique, comme en témoigne l'essor de la presse francophone.

Il est vrai que le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien. Ce statut s'explique d'une part par le fait que cette langue permettait de transmettre les matières d'enseignement, d'autre part étant donné le nombre de cours de français dispensés dans le primaire et le secondaire. C'est ce statut privilégié du français que met en évidence P. Eveno lorsqu'il fait remarquer que « en effet, nombre d'Algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes français de télévision et gardent des relations avec les émigrés installés en France. Par ailleurs,

beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en français et les universités françaises accueillent encore des Algériens. » Mais il est à faire remarquer que si dans le secteur éducatif et plus précisément dans le primaire et le secondaire, l'arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques, néanmoins, l'arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur puisque paradoxalement, le français est resté dans de nombreuses universités la langue de l'enseignement et des techniques. C'est pourquoi ce hiatus a entraîné un malaise chez les apprenants, car après douze ans de pratique de la langue arabe, de nombreux bacheliers des filières scientifiques au niveau du secondaire sont confrontés, dès le premier jour de leur rentrée universitaire, à un problème, celui de communiquer avec le professeur, de suivre un cours magistral. En effet, ces étudiants assistent à des cours magistraux dispensés par un enseignant mais qui utilise une langue qui leur semble tout à fait étrangère, alors qu'ils l'ont étudiée pendant neuf ans. Que penser de ce paradoxe ? Que faut-il attendre de ces étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ? Dans ce cas, « Il faut faire une évaluation sur le terrain pour définir exactement les perspectives nécessaires et en dégager les programmes avec un contenu adéquat pouvant servir l'étudiant à bon escient. » En d'autres termes, il faut admettre que le français a joué un rôle important dans l'instruction des cadres algériens, précisément dans les secteurs scientifiques et techniques.

Il ne faut pas perdre de vue que cette langue a connu une extension remarquable dans les milieux d'intellectuels algériens. Elle a été une arme pour un bon nombre d'entre eux, entre autres pour Kateb Yacine, qui considérait que « c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (...) ». En outre, il est indéniable que la pénétration de la langue française en Algérie a été rapide, car ainsi que le signale H. Walter, « (...) Les musulmans n'ont fréquenté l'école française qu'à partir du début du Xxe siècle. Néanmoins en ce qui concerne l'Algérie, on peut dire qu'à cette époque, et surtout à partir de 1930, le français avait déjà pénétré partout. Cela signifie que contrairement au reste de l'Afrique francophone, c'est surtout par des communications orales et non pas uniquement par l'école que le français a pris place dans la vie des habitants. ». Elle représentait ainsi un outil de travail et aussi un instrument de communication dans la vie de tous les jours, en l'occurrence dans certaines grandes villes et dans certains milieux privilégiés d'un point de vue culturel et social. En fait, Nous pensons pouvoir dire, à la suite de D. Caubet que « le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme ». Sur le terrain effectivement, nous nous apercevons que le monde des affaires, qu'il soit économique ou financier, privilégie encore et toujours l'usage du français. Nous avons donc affaire dans ce cas à des relations qui se nouent grâce à la langue française. De plus, cette langue est non seulement vue comme la possibilité d'une ascension sociale, mais elle demeure également un instrument d'ouverture vers la connaissance et un instrument de

communication largement employé. C'est ainsi qu'elle reste la langue des citadins cultivés, du monde de l'industrie et du commerce international.

Le français : une ouverture sur le monde extérieur

Le français reste la langue internationale de la culture, de la politique et de la diplomatie. Sa renommée et sa célébrité sont universellement démontrées.

Si dans notre système éducatif algérien « une guerre des langues » entre le français et l'anglais persiste, il n'en demeure pas moins que le français reste sur une position défensive dans cette querelle. C'est ainsi que cette langue est privilégiée par de nombreux parents d'élèves qui la choisissent comme première langue étrangère (58% y sont favorables). En fait, ce choix préférentiel pour le français s'explique inévitablement lorsque l'on sait pertinemment que ce sont plutôt des visées idéologiques qui ont caractérisé l'introduction de l'anglais en 1994 comme une « soi disant » option dans le primaire, mais qui est de toute évidence en concurrence avec le français. Maîtriser cette langue est donc un acquis qu'il serait regrettable de perdre, surtout lorsque l'on sait qu'il permet un accès au modernisme. En effet, le français est incontestablement une des langues qui permet d'accéder à Internet. N'oublions pas que nous nous situons aux portes de l'Europe et que l'évolution de la technique, la science, la vie économique, sociale et culturelle exige une maîtrise parfaite du français. C'est ainsi que dans les ministères techniques, les rapports sont écrits en français.

C'est pourquoi une révision du système éducatif, qui constitue la base de tout développement, doit se faire inévitablement. En effet, il devient urgent de revoir le contenu des programmes, le niveau, la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées. Car « ces exigences vitales sont dictées par les impératifs de la globalisation de la vie moderne et ses complexités ainsi que par les exigences de la modernité ». Nous ne pouvons nier le fait qu'une approche du monde scientifique ne peut se faire sans la possession de plusieurs langues. En conséquence, nous devons adopter une attitude de tolérance vis à vis de la langue française, car c'est non seulement une façon de « penser le plurilinguisme » mais c'est aussi une manière de « penser l'universalisme ».

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que notre objectif a été de montrer que la francophonie en Algérie n'est pas un mythe mais, au contraire, est une réalité, et que cet outil qu'est le français est non seulement une richesse qu'il serait dommage de dilapider, mais qui fait également partie intégrante du paysage linguistique algérien.

Si nous devons qualifier globalement notre francophonie, nous dirions qu'une partie de la population algérienne sont des « francophones occasionnels », puisqu'ils font appel au français dans certaines situations de communication pour glisser ensuite à leur langue maternelle. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue également que les « francophones réels » existent dans le paysage sociolinguistique algérien, et particulièrement dans certains milieux socioculturels favorisés, où il est vrai que le français y domine tout particulièrement, ainsi que dans d'importants secteurs du monde du travail. En outre, si beaucoup de locuteurs algériens possèdent une certaine connaissance de cette langue, il est question en règle générale d'une connaissance passive et qui va rarement à une maîtrise totale. Ce constat contribue donc à considérer que la Francophonie en Algérie n'est aucunement un mythe mais bien au contraire une réalité que nous ne pouvons nier.

Bibliographie

- Dictionnaire universel francophone (« DUF »), 1554 pages, Hachette, copyright 1997.
- Zeina el Tibi, La Francophonie et le dialogue des cultures, Paris Lausanne : L'Âge d'homme, 2001
- Espace Francophone pour la Recherche, le Développement et l'Innovation (« EFRARD »), **Francophonie**, copyright EFRARD (2008)
- Coordonné par Anne-Marie Laulan et Didier Oillo, francophonie et mondialisation, Les essentiels Hermès, CNRS éditions, 2008

Motivation et apprentissage du français en Algérie et l'apport de l'apport de l'approche interculturelle en contexte d'enseignement : le cas du secondaire.

SIHAME KHARROUBI

Université Ibn Khaldoun Tiaret

L'ouverture des frontières et la mondialisation des échanges font de la connaissance d'une langue étrangère un enjeu essentiel, professionnel et culturel pour le citoyen de demain et c'est pour cette raison que les autorités responsables poursuivent leurs efforts pour accroître à la fois l'efficacité de l'apprentissage des langues en cours des généralisation à l'école primaire et la diversification de l'offre des langues dans leur ensemble du système éducatif.

La motivation est au cours de l'apprentissage d'une langue. Nombreux sont ceux qui sont convaincus et motivés en raison de multiples avantages personnels et professionnels acquis avec des compétences linguistiques. Il est cependant important de comprendre pourquoi les apprenants n'éprouvent aucune motivation vis-à-vis de l'apprentissage du français. Certains considèrent que la connaissance du français est non essentielle à leur vie, d'autres trouvent que les méthodes trop académiques et trop longues ou ils ont été traumatisés par des expériences scolaires.

Quelle que soit la raison, nous essayerons de proposer des solutions imaginatives qui seront nécessaires pour surmonter ces hésitations et crainte d'apprendre. Dans le cadre de la réforme du système éducatif proposée par le ministère de l'éducation, un grand nombre de praticiens ainsi que des spécialistes en FLE se sont mis d'accord

pour changer les méthodes d'enseignement, nous passerons alors de l'approche communicative à l'approche par compétence fixée dans le nouveau programme de la première année secondaire.

Nous essayerons de prouver dans ce travail que le FLE peut être enseigné sous diverses perspectives et pour que l'enseignant soit libre et aura la possibilité de changer ces méthodes dans son cours. Il pourra par exemple s'inspirer de l'approche interculturelle pour se trouver une nouvelle approche à son cours et toujours dans le but de motiver l'apprenant. Concernant l'interculturalité, Antonella CAMBRIA nous dit : « L'interculturalité est reconnue comme une compétence de la didactique des langues. L'expansion de l'interculturel touche les notions normalement considérées en didactique des langues. Il est formulé au titre de compétences communicatives langagières. Il est mentionné dans : les savoirs comme prise de conscience interculturelle, les savoirs comme savoir faire interculturel et les savoirs êtres comme les attitudes... »

Nous allons donc nous emprunter de cette approche quelques principes en vue de concevoir une nouvelle manière d'enseigner, peut être cette dernière motive les apprenants qui éprouvent une indifférence totale à apprendre n'importe quelle langue étrangère à savoir le français. L'apprenant pourrait acquérir ainsi la langue en assimilant la culture de cette dernière et finira par faire des comparaisons avec sa propre culture.

La pratique de l'interculturalité semble recouvrir nombre d'éléments pouvant favoriser l'enseignement apprentissage de la langue française comme affirmé dans les propos suivants : « La dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux et un dialogue sur la base des opinions de chacun...de cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leurs professeurs, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux moins familiers, auxquels l'étude des langues étrangères les initie. ». Conseil de

l'Europe, Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, éd, conseil de l'Europe, Strasbourg, (2002.) P29.

Nous allons nous inspirer de l'approche en émergence de l'enseignement des langues étrangères appelée « interculturelle » pour trouver un soubassement théorique à notre approche du texte littéraire objet de notre étude. Nous n'allons pas tenter d'appliquer l'approche interculturelle dans toutes ses dimensions mais nous en empruntons un certain nombre de principes et de postulats pour la mise en pertinence des aspects culturels dans l'enseignement du texte littéraire. Ainsi l'apprenant pourrait, d'un côté, acquérir indirectement la langue cible de l'autre, il pourrait apprécier certains aspect de la culture de cette langue à savoir le français tout en le comparant à sa propre culture.

Cette approche concernera uniquement les textes littéraires prévus dans le programme du français en première année secondaire. L'expérience restera dans le cadre de l'approche par compétence et ses objectifs d'enseignement.

Problématique :

Notre travail sera centré sur le texte littéraire et plus précisément sur la manière de l'enseigner en première année secondaire. Partons du fait qu'il est appréhendé que d'un point de vue, celui didactique. Nous nous sommes interrogés sur l'efficacité ou non d'une telle stratégie ayant comme objectif l'épanouissement linguistique et culturel de l'apprenant. Nous allons dans ce sens, emprunter des outils appartenant à la méthode dite interculturelle. Cela pour apporter des éléments nouveaux dans la manière d'enseigner le texte littéraire en première année secondaire, manière basée sur l'exploitation de la dimension culturelle présente dans ce genre de texte.

Sur ce, nous nous sommes posés la problématique suivante : dans quelles conditions le texte littéraire peut-il améliorer les performances linguistiques et culturelles de l'apprenant ? En d'autres termes, une approche interculturelle du texte littéraire serait

elle plus motivante qu'une approche didactique ? Serait-elle, aussi, plus efficiente quant à l'exploitation du texte littéraire en 1ere AS.

Le texte littéraire et l'interculturalité :

Dans ce point, nous commencerons par d'abord établir les connexions et les liens entre le texte littéraire considéré comme outil pédagogique et l'interculturalité considérée comme une méthode en émergence dans l'enseignement des langues pouvant nous guider dans l'exploitation de cet outil. En suite, nous tenterons de passer en revue quelques notions de l'interculturalité que nous estimons importantes pour notre présent travail. nous essayerons de démontrer les aspects potentiellement positifs dans le rapprochement entre le texte littéraire et l'interculturalité.

Pourquoi l'interculturalité en 1ere AS :

Le programme concernant le français attire l'attention des praticiens sur le nécessité de l'ouverture au monde. Mais la question que nous nous sommes posée est comment tendre, dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage, vers l'ouverture au monde sans pour autant y déployer les outils nécessaires ? Il nous semble que le fait de montrer aux apprenants en 1ere AS divers textes et images ne constitue pas à lui seul cette ouverture au monde. Il nous semble, aussi, que pour réaliser cet objectif, il faudrait tenter de mettre en œuvre les stratégies nécessaires, à l'exemple de l'éducation interculturelle.

Johanna Lasonen affirme, quant à elle dans son article Réflexion sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et le travail, en parlant d'universitaires en situation d'apprentissage, que : « L'internationalisation de l'éducation devrait impliquer le développement d'une compétence interculturelle chez les étudiants et les enseignants...La tâche de l'éducation internationale est de guider les citoyens vers des interprétations culturelles continues, ce qui fait partie de la compétence culturelle. » www.unesco.org/iau/id/fre/rtf/di_Lasonen.rtf samedi 28 avril 2007.

Par là, elle rejoint notre propos sur la volonté de contribuer à l'ouverture de l'école sur le monde. Dès lors, notre travail se propose de répondre à ce souci en suggérant l'exploitation de la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage de la langue française ; nous avons choisi particulièrement l'exploitation du texte littéraire par rapport à ses dimensions culturelles. Cette exploitation sera mise à la lumière des différentes études et expériences interculturelles de par le monde. Haydée Maga soutient que : « La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique ». www.francparler.org/dossier_interculturel_former.htm vendredi 14 octobre 2011. Elle insiste sur l'intérêt de l'enseignement/ apprentissage prenant en considération la culture de la langue cible en tant que facteur favorisant cet apprentissage.

Amor Séoud soutient cet avis en ces termes : « ...L'interculturalité autre façon de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre. » Séoud, Amor, Pour une didactique de la littérature, les éditions Didier, Paris, 1997. (P137). Pour lui, l'interculturalité en classe est un passage obligé. Il estime que chaque texte est dans son essence interculturel en FLE et même aussi en FLM. Cela, selon lui, en raison de la pluralité et les croisements culturels dont témoigne la civilisation d'aujourd'hui.

Pourquoi le texte littéraire et l'interculturalité :

Le texte littéraire nous semble comme outil pédagogique pouvant s'appréhender par rapport à des approches aussi multiples que diversifiées. C'est un support privilégié. Cet outil pédagogique qui se prête à des activités pour l'oral, l'écrit, l'imaginaire et même aussi pour la culture ou les cultures. AEK Ghellal aperçoit le texte littéraire comme une notion vivante. Elle prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé. Il dit : « Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme,

c'est beaucoup plus une aventure qu'une lecture » **AEK ; Ghellal, thèse de doctorat soutenue à l'université l'enseignement du FLE. (janvier 2006)**

Pour revenir aux textes littéraires présentés dans le manuel de l'apprenant, nous avons constaté qu'ils sont appréhendés uniquement à une préoccupation didactique. Comment atteindre cette ouverture de l'école et des apprenants sur le monde ? Comme le dit Marc Lits : « Il n'est pas possible, pour des élèves de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison... ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. » Lits, Marc, Approche interculturelle et identité narrative, in Etude de linguistique appliquée, n°93, 1994 (p27)

Il souligne que l'observation des différences culturelles peut aider les apprenants à se faire une conscience de soi et de l'autre. Dans ce sens, nous avons voulu démontrer l'intérêt du texte littéraire en classe de langue par rapport à une exploitation culturelle ou même interculturelle dans l'objectif d'améliorer les situations d'enseignement/apprentissage de la langue.

La notion de culture :

Lors de nos recherches, nous avons constaté que la notion de culture recouvre bon nombre de définitions. En 1952, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn, ont recensé une liste de plus de 200 définitions du mot culture dans leur livre Culture, ce qui montre que le phénomène culturel peut être aussi hétérogène que compliqué.

Dans son acception étymologique le terme culture vient du latin colere (« habiter », « cultiver », ou « honorer »), il suggère que la culture se réfère, en général, à l'activité humaine. www.techno-science.net. Cette définition nous donne une appréciation globale sur l'origine du mot culture, mais elle nous semble insuffisante. Dès lors, nous avons opté pour la définition suivante :

« La culture se définit de cette manière comme un ensemble de connaissances transmis par des systèmes de croyance, par le raisonnement ou l'expérimentation, qui la développent au sein du comportement humain en relation avec la nature et le monde environnant. Elle comprend ainsi tout ce qui est considéré comme acquisition de l'espèce, indépendamment de son héritage instinctif, considéré comme naturel et inné. Ce mot reçoit alors des définitions différentes selon le contexte auquel on se réfère. » www.techno-science.net/onglet=glossaire&définition=987-81k. samedi 5 mai2007, 17h :48 :22.

Cette définition semble plus englobante parce qu'elle rend compte de nombre d'éléments ayant trait à la notion de culture. Elle parle de connaissances d'un peuple forgé par des croyances en relation avec l'environnement dans lequel se peuple vit et se développe, ce peuple qui se construit comme une entité particulière dans le monde par le concours de tous les éléments que nous venons de citer.

Rôle et importance de la culture dans la classe de FLE :

Ce travail prend en considération l'intégration de l'aspect culturel dans l'enseignement de la langue cible à savoir le français. Nous voulons mettre en œuvre une expérience pour démontrer l'intérêt potentiel des éléments culturels dans différentes situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous nous sommes lancés dans cette préoccupation en puisant dans les divers outils théoriques établis par l'approche interculturelle des langues étrangères, tentant ainsi de prendre en charge la culture de la langue à enseigner à l'aide de cette approche. Nombre de chercheurs et de didacticiens se sont lancés dans cette voie à l'exemple de Christian Puren qui a fait remarquer, à propos de l'enseignement des langues étrangères, que : « On a plutôt tendance à insister sur la formation à l'interculturalité, sur les problèmes de curiosité et d'acceptation de l'autre, de relativité vis-à-vis de sa propre culture ». perso.orange.fr/chevrel/plan.html. dimanche 04 septembre 2011,14 :24 :05.

En plus de constat, il propose des activités allant dans ce sens telles que : l'utilisation des publicités étrangères, jouant sur les symboles français ou inversement ; ou

encore, la sélection dans les romans en langue cible des extraits mettant en scène des étrangers.

Henri Besse avance, quant à lui, en parlant de l'interculturalité les propos suivants : « Le dialogue des cultures n'est pas dissociable d'un dialogue interpersonnel, entre soi et un autre à la fois semblable et différent, soi et soi confronté à des messages autres que ceux auxquels on est accoutumé ». Besse, Henri, didactique et interculturalité, in Dialogue et cultures, n°26, sèvres, FIFP, 1985(P99). Pour Besse l'interculturel, reflète le questionnement et le regard de soi vers l'autre en tout ce qui peut être similitudes ou différences. Le deuxième aspect, concerne le regard de soi même basé sur la comparaison de notre vision de soi même et celle de l'autre sur nous.

Puren affirme aussi que : « L'objectif culturel est beaucoup plus, aujourd'hui un enjeu de formation au contact de l'étranger qu'un enjeu d'information sur l'étranger ». Cette dernière affirmation nous semble importante parce qu'elle met en lumière l'objectif de l'enseignement interculturel d'une langue étrangère. Cet objectif centré sur la formation au contact avec l'autre, nous aide à apprécier l'importance accordée à l'aspect communicationnel dans la langue à apprendre pour aider l'apprenant rendre. A notre sens, l'interculturel intervient dans ce cas pour aider l'apprenant à maîtriser les instances et les contraintes de l'utilisation pratique d'une langue étrangère.

Désormais, l'importance de l'enseignement culturel d'une langue étrangère peut s'appréhender dans une double perspective : dans la première, il peut être un facteur de motivation aidant à développer chez les apprenants la volonté, le désir et même le besoin d'apprendre la langue. Dans la deuxième perspective, il peut leur fournir les outils culturels indispensables à une meilleure utilisation de la langue à apprendre brisant ainsi toute ambiguïté.

Conclusion :

Comme la langue française occupe une place non négligeable dans la vie quotidienne des algériens et à tous les niveaux : économique, social et éducatif, ce travail s'est inscrit, sans équivoque, dans une démarche didactique ciblant essentiellement le domaine de la motivation et de l'apprentissage du FLE. Un apprentissage ne peut être efficace, performant que s'il s'appuie sur une motivation, à bien des égards, soutenue, savamment orchestré. Armé d'une sagacité rationnelle, l'enseignant doit placer l'apprenant dans une situation où il peut s'exprimer et produire, s'appropriant les

connaissances par l'action (il cherche, explore, pose des questions, propose une solution, prend l'initiative, argumente...) au lieu de le confronter dans un rôle de récepteur consommateur (il écoute, observe, réagit à des consignes, répète, applique, exécute, ne répond pas...)

L'éducateur s'intéresse sur le domaine réel cognitif de ses apprenants, en ciblant leur difficulté avant d'entamer son processus d'apprentissage. Durant la phase d'accomplissement de ce dernier, il élabore progressivement les critères de réussite, relève le degré d'adéquation du texte produit au but poursuivi en repérant le dysfonctionnement concernant la forme et le contenu. Il s'assurera de l'efficacité de la qualité globale de son enseignement à travers l'apprentissage mis en place de la validation pédagogique et didactique du projet.

Ceci nous amène à traiter de l'approche interculturelle qui se projette dans une dimension pour la compréhension, le rapprochement et l'échange entre la culture d'origine et la culture étrangère. Elle peut transcender le clivage, les tabous, les conflits culturels, les malentendus pour instaurer un milieu propice où tout serait possible, agissant pour la promotion des langues. L'apprenant découvre et s'imprègne des valeurs culturelles du pays de la langue cible. Et cela est significatif en ce qui concerne d'autant plus que les nouveaux programmes préconisent l'utilisation de l'approche par compétence qui se caractérise par la pédagogie du projet s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Enfin, nous pourrions espérer, que tout ce qui a été relaté précédemment, fruits de laborieuses investigations, va répondre à des interrogations pertinentes dans le domaine de l'apprentissage du FLE.

Et même si on ressent une certaine satisfaction tout à fait évidente, naturelle, il n'en demeure pas moins que ce serait un leurre de croire que dans le domaine de l'enseignement du FLE, il existe des solutions idiomes ou miracles car tout peut être remis en question, décrié, annulé, complété, amendé, vu les extraordinaires progrès enregistrés dans les sciences de l'éducation voir même la didactique du FLE.

Bibliographie :

Les mots clés :

Apprentissage- enseignement- apprenant- interculturel- approche par compétence- approche interculturelle- motivation- enseignant...

Acculturation et bilinguisme en Algérie

Mme Yamina Mazar
Université d'Adrar

Introduction

Le bilinguisme est un phénomène universel qui est dû au besoin de monde moderne. Le besoin de communication, les échanges, la facilité du déplacement, dans le monde moderne ne font qu'augmenter le contact de langues; en d'autres termes ils favorisent le bilinguisme. La scolarisation fait que dans une situation d'apprentissage l'apprenant est appelé à connaître une ou plusieurs langues étrangères. On est dans une ère où on ne peut pas se contenter d'être unilingue. Chaque individu atteindra un seuil de bilingualité.

Le bilinguisme naît du contact de communautés linguistiques différentes. Nous entendons par contact de langues aussi bien un "état psychologique de l'individu qui utilise plus d'une langue que l'utilisation de deux ou plusieurs codes dans les rapports entre les individus et entre les groupes" (Hamers et Blanc, Bilingualité et Bilinguisme, p. 21) Ainsi pour concevoir le phénomène du bilinguisme, il faut distinguer entre le bilinguisme en tant que phénomène individuel et le contact inter linguistique comme phénomène de groupe (bilinguisme social).

Car la personne qui parle doit affronter un problème qualitativement identique dans tous les cas: c'est l'interférence des normes d'un système avec celles de l'autre système. De plus, il n'est pas sûr que des systèmes très normalisés, très différents seraient plus difficiles à maintenir séparés que des systèmes tout à fait voisins. Un autre trait du plurilinguisme, qui est à juste titre présenté comme une variable, est l'habileté relative d'un locuteur dans l'emploi de plusieurs systèmes. Le pouvoir de communication de l'individu qui utilise concurremment deux langues est certes différent de celui qui ne possède qu'une connaissance superficielle du deuxième système. Dans les deux cas, cependant, les difficultés de la tâche sont identiques, comme les formes de l'échec (en tant que distinctes de ses « dimensions») quand il tente de reproduire les normes unilingues de chaque système. En fait, la perfection relative, dans le maniement de deux langues ne peut être formulée de manière précise par les seules méthodes linguistiques. C'est un des nombreux aspects du bilinguisme pour lequel le linguiste doit faire appel à la collaboration de la psychologie et des sciences sociales.

Le problème linguistique que pose le bilinguisme est le suivant: décrire les divers systèmes en contact ; rechercher dans les différences entre systèmes quelles

sont les sources de difficultés qui surgissent à propos du double contrôle, ainsi que prévoir les formes d'interférences que le contact des systèmes entre eux est susceptible de produire ; et enfin décrire, dans les comportements bilingues, les déviations des normes unilingues qui seraient dues à leur bilinguisme. En fait, toutes les interférences possibles ne s'actualisent pas nécessairement. Les sujets se différencient par le degré d'efficacité avec lequel ils suppriment ces interférences possibles, de façon automatique ou par un effort volontaire. Dans une situation donnée de contact entre deux langues A et B, le sujet n° 1 peut connaître chaque langue comme le fait un natif tandis que le sujet n°2 emploiera une langue B marquée d'emprunts faits à la langue A. L'étude des différences de ce genre dans le comportement des bilingues exige le rattachement de la linguistique à des disciplines voisines. Il se peut que les sujets diffèrent dans leurs dispositions verbales naturelles ou que le sujet n°2 soit tout juste débutant dans l'étude de B. Peut-être ont-ils appris les deux langues de façon différente, la méthode dont s'est servi le deuxième étant moins efficace en ce qui concerne l'élimination de l'interférence. Il se peut aussi que le premier soit un puriste alors que l'autre ne se soucie guère des normes tant qu'il réussit à se faire comprendre sans elles. Et quoique la différence d'attitude à l'égard des langues et de tolérance vis-à-vis des interférences puisse être une idiosyncrasie, elle peut être conditionnée par la communauté dans laquelle se produit le contact.

1 Le bilinguisme : Quelques définitions

Le concept de bilinguisme s'est beaucoup élargi dès le début du siècle. Weinrich (1953) et Mackey (1962) définissent ce concept comme l'emploi alterné de deux ou plusieurs langues par un même individu. Le Petit Robert le définit comme étant " l'utilisation de deux langues chez un individu ou dans une région".

Etre bilingue, c'est parler parfaitement deux langues; cela consiste à une égale maîtrise de deux langues.

J. Marouzeau définit le bilinguisme comme étant "une qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre".

Bloomfield considère que le bilinguisme consiste à " parler deux langues comme ceux qui les ont pour langues maternelles". Il ne faut pas confondre entre bilinguisme et équilinguisme.

A l'opposé de ces définitions qui sont extrêmes, Macnamara (1967) a proposé que le bilingue soit quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habilités linguistiques à savoir: comprendre, parler, lire, et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle.

Il est rejoint dans cette définition par Haugen (1953) pour qui le bilinguisme est " l'aptitude à produire dans l'autre langue des énoncés bien formés, porteurs de signification". Nous trouvons également la définition de Titone (1972) pour qui le bilinguisme consiste dans " la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde

langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle".

Diebold (1961) propose une extension du concept, le bilinguisme comprenant, selon lui, "la connaissance passive de la langue écrite" ou "tout contact avec des modèles dans la langue maternelle".

Selon l'âge d'acquisition des langues on a pu parler de bilinguisme précoce ou tardif, selon la distribution faite dans la communauté on parle de bilinguisme composé, individuel stylistique ou social. Toutes ces approches défendent un point de vue différent

Cette extension du concept du bilinguisme provient du fait qu'on s'est rendu compte de la difficulté à déterminer le moment où une personne parle une seconde langue. C'est pour cela que Mackey a préféré parler de " bilinguisme relatif".

Toutes ces définitions qui s'échelonnent sur un continuum allant d'une compétence native dans une seconde langue à une compétence minimale dans cette langue soulèvent un certain nombre de difficultés. D'une part, ces définitions sont peu précises et non opératoires :

2 Bilinguisme, phénomène multidimensionnel

Il faut retenir que le bilinguisme est un phénomène multidimensionnel qui doit être appréhendé et étudié en tant que tel. Il ne serait décrit d'un point de vue uniquement linguistique.

La linguistique ne s'intéresse à ce concept que dans la mesure où il peut fournir une explication à l'évolution d'une langue puisque c'est la langue et non l'individu qui constitue l'objet de cette science. La psychologie considère le bilinguisme comme source d'influence sur les processus mentaux de l'individu. La sociologie a envisagé le bilinguisme comme un élément dans un conflit de culture. La pédagogie s'est intéressée au bilinguisme pour autant qu'il ait un rapport avec l'organisation scolaire, les modes de transmission des connaissances et l'apprentissage des langues étrangères.

La littérature actuelle prouve pourtant que la définition de ce concept est à géométrie variable; il peut couvrir des compétences très précises s'apparentant à la connaissance égale de deux langues au même statut reconnu favorablement dans la société, mais il peut aussi s'accommoder de compétences minimales permettant la plus simple interaction communicative entre deux personnes. Macnamara (1967) propose qu'on nomme déjà bilinguisme la compétence que le bilingue possède dans l'une des quatre habilités linguistiques – comprendre – parler – lire – écrire – dans une langue autre que sa langue maternelle. Parfois, on donnera au bilinguisme, comme le note Baetens Beardsmore (1982), le qualificatif de réceptif (ou de passif mais ce terme n'a pas la faveur des spécialistes qui jugent que les activités de décodage exigent aussi l'activation de toute une série de compétences) lorsque le sujet comprend et lit plusieurs langues sans les écrire et les parler alors que le bilinguisme sera productif lorsque la personne saura parler et écrire dans plusieurs langues.

De nombreux auteurs spécifient des formes de bilinguisme variées qui dépendent des conditions historiques, sociologiques, psychologiques, linguistiques dans lesquelles elles se pratiquent. De toute évidence, le concept est relatif. Il pourrait s'illustrer sur un continuum qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues pour aboutir à une compétence maximale toujours en construction plutôt que d'être défini uniquement par un haut et égal degré de compétence dans deux langues. On peut, certes, atteindre des degrés variés de connaissances ou d'habiletés communicatives dans deux langues ou plus mais Jardel (1979) pose la question de savoir si le bilingue "parfait" existe. Il devrait posséder la capacité de manier avec une égale aisance deux idiomes appris simultanément et pouvoir utiliser des langues au statut social équivalent pour des usages identiques. Hagège (1987) doute de trouver des bilingues chez qui chacune des langues ne découpe pas "une sphère d'emploi spécifique et complémentaire de l'autre". Mackey (1957) pense qu'un des grands obstacles théoriques à l'avancement de la recherche sur le bilinguisme procède, à cette époque, du fait que le bilinguisme n'a pas été étudié pour lui-même mais par rapport à l'usage monolingue. On sait pourtant qu'il n'est pas possible de définir le degré de perfection langagier qu'il faut à un étranger pour être considéré comme bilingue et que les natifs n'ont pas tous, au même moment, les mêmes habiletés langagières. Ce qui importe à Weinreich (1953) et à Mackey (1957) d'étudier, ce sont les causes et les conséquences multiples du "processus bilingue", considérant le bilinguisme comme l'usage alterné d'une ou plusieurs langues par la même personne. Le bilinguisme n'est pas un "tout ou rien" affirme Hornby (1977), mais une caractéristique individuelle qui peut exister à des degrés variés, d'une compétence minimale à une maîtrise "complète" de plus d'une langue. Mackey (1970) ajoute que pour lui le bilinguisme n'est pas un phénomène de langue mais une caractéristique de l'usage de la langue qui variera suivant les situations quotidiennes. De cette précision va découler l'approche actuelle du bilinguisme.

Dès la fin des années 60, la fonction sociale du langage et la situation du locuteur vont être prises en considération de manière de plus en plus centrale dans la production linguistique monolingue ou bilingue. La polysémie récente de la définition dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels il faut citer l'élargissement du champ de la linguistique à la pragmatique, à l'analyse du discours en situation d'énonciation, à la sociolinguistique ou à la sociologie du langage (Fishman, 1971) et à l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1966). Oksaar regarde le langage comme "moyen individuel d'expression et de communication, comme facteur d'identité et comme moyens identitaires" et suggère la définition suivante : "le bilinguisme est l'habileté d'une personne à utiliser ici et maintenant deux langues comme moyens de communication dans la plupart des situations rencontrées et de passer de l'une à l'autre si nécessaire" (1989a, p. 34). Ludy et Py (1986) complètent la définition par les aspects sociaux et culturels en spécifiant que "le migrant doit, de plus, mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil" (p.59).

Ici, la définition qui convient est celle qui se réfère d'abord à la psycholinguistique. Elle considère le bilinguisme comme processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts, qui s'élaborent sur des éléments culturels, sociologiques et psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule. Cet élargissement du seul point de vue linguistique rend l'analyse des difficultés plus complexes car elles sont souvent à chercher en amont de la production langagière.

3 Les effets du bilinguisme

3-1 Sur l'individu:

Ils peuvent être aussi bien négatifs que positifs:

- Emotionnels : Les détracteurs d'une langue utilisent ces effets pour limiter le bilinguisme en arguant que c'est par manque de maturité, de confiance en soi-même que l'enfant apprend une autre langue. C'est en relation avec tout ce qui touche la psychologie de l'enfant.
- Intellectuels : C'est le rôle que joue la langue dans la façon dont l'enfant apprend à penser.
- Culturels: le bilingue est démuné de ses racines, et il se marginalise. Or, le bilinguisme offre un champ de connaissance plus vaste parce qu'il améliore la personnalité de l'individu grâce notamment à la connaissance d'autres groupes.

3-2 Sur la langue : la langue dominante influence la langue dominée (emprunt, les interférences). La langue dominante est également modifiée par les individus bilingues qui l'utilisent.

3-3 Sur la société : Un bilinguisme harmonieux (réfléchi, intelligemment installé) peut unifier deux communautés ou plusieurs.

4 Les types du bilinguisme

4-1 Bilinguisme équilibré/ bilinguisme dominant

La plupart des définitions du bilinguisme sont basées sur une dimension à savoir la compétence du sujet dans les langues en cause. La compétence permet de tenir compte du caractère relatif de la bilingualité (bilinguisme individuel) puisqu'elle met en rapport deux compétences linguistiques, une pour chaque langue. Sur cette dimension, on distingue le bilinguisme équilibré du bilinguisme dominant:

- Le bilinguisme équilibré

On dit d'un bilinguisme qu'il est équilibré lorsque, un individu a une compétence équivalente dans les deux langues sans qu'elle soit très élevée.

- Le bilinguisme dominant

Un bilinguisme est dominant, lorsqu'un individu a une compétence, généralement dans la langue maternelle, supérieure à la compétence qu'il a dans une autre langue.

Cette distinction basée sur la compétence individuelle du bilinguisme nous amène à aborder la distinction "bilinguisme composé"/"bilinguisme coordonné", c'est-à-dire la différence qui peut exister chez les différents bilingues dans la relation langue/ pensée

4-2 Bilinguisme composé/ bilinguisme coordonné:

Deux bilingues également équilibrés ou également dominants dans deux langues peuvent différer sur d'autres dimensions (âge, le contexte d'acquisition). C'est à partir de ces deux éléments qu'on peut parler de bilinguisme composé ou coordonné

Le bilinguisme composé acquiert les deux langues dans le même contexte (les enfants issus de mariage mixte ou de milieux bilingues).

Le bilinguisme coordonné acquiert les deux langues dans des contextes différents (un enfant scolarisé dans une langue autre que sa langue maternelle).

L'âge et les circonstances différentes d'acquisition peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents. Sous ce rapport, Ervin et Osgood (1954) ont défini une autre dimension de la bilingualité qui permet de distinguer les bilingues composés des bilingues coordonnés. Cette dimension consiste en la représentation cognitive des unités sémantique.

Le bilingue composé est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive (une représentation commune aux deux langues). On parlera de bilinguisme composé quand chez un sujet bilingue "un même objet correspond à un mot différent dans chaque langue" [Hamers]. C'est la situation des sujets qui ont appris une langue étrangère à l'école et pour qui la langue seconde traduit une même situation culturelle.

Dans le bilinguisme composé "un même signifié est susceptible d'être exprimé ou codé dans deux langues" [J.Dubois]. Le plus souvent d'abord dans la langue 1 puis par la traduction dans la langue 2. On dira qu'il est additionnel, car la langue 2 s'additionne à la langue 1. Deux signifiants renvoient à un signifiés 2 posé à partir d'un signifié 1.

4-3 Bilinguisme précoce/ bilinguisme d'adulte

L'âge et le contexte d'acquisition et d'utilisation permettent de distinguer entre la bilingualité d'enfance et la bilingualité d'adolescence ou de l'âge adulte.

Dans la bilinguisme d'enfance ou le bilinguisme précoce, l'expérience bilingue a lieu en même temps que le développement général de l'enfant. L'expérience a lieu alors que l'enfant n'a pas encore atteint une maturité dans les diverses composantes de son développement et peut donc intervenir dans ce développement. Ce bilinguisme est celui de l'enfant ayant appris à parler en deux langues en même temps.

Dans la bilinguisme d'enfance, il faut distinguer la bilinguisme précoce simultanée et celle consécutive :

- Le bilinguisme précoce simultané est le cas où l'enfant développe deux langues maternelles dès le début de l'acquisition du langage.
- Le bilinguisme précoce consécutif est le cas où l'enfant va acquérir une seconde langue tôt dans son enfance après avoir acquis une première langue (enfant d'immigré ou dans une éducation bilingue).
- Le bilinguisme d'adolescence est celui relatif à l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue entre 10 et 16 ans, quant à celui d'adulte est relatif à la période de 16 à 17 ans quand la langue est apprise tardivement.

4-4 Bilinguisme additif/ bilinguisme soustractif

Sur le plan du développement cognitif le type du bilinguisme est également tributaire du milieu socioculturel en particulier du statut relatif aux langues dans la communauté. Suivant que les deux langues sont valorisées ou non dans l'entourage de l'enfant, celui-ci développera des formes différentes du bilinguisme.

Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif et projeter d'une stimulation enrichissante qui lui permettra de développer une plus grande flexibilité cognitive que l'enfant monolingue. L'ensemble de cet avantage cognitif dont peut bénéficier l'enfant qui vit une expérience bilingue est le bilinguisme additif.

Au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et dans des cas extrêmes accuser un retard. Dans ce cas- là, on parlera de bilinguisme soustractif.

5 Bilinguisme/ identité/ culture et acculturation

Un bilingue peut être biculturel, c'est-à-dire qu'il s'identifie positivement avec l'un et l'autre groupe culturel auxquels il appartient et est reconnu par les membres de chacun des groupes comme un des leurs. Cette identité culturelle adaptée aux deux cultures est probablement sur le plan de l'affectivité l'analogue de la bilinguisme additive sur le plan cognitif. Le biculturalisme équilibré va souvent de pair avec le bilinguisme équilibré.

Un individu peut être "parfaitement" bilingue, tout en restant monoculturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance. Dans ce cas bilinguisme n'entraîne pas biculturalisme.

Le développement bilingue peut amener un individu à renoncer à l'identité culturelle de son groupe d'appartenance et à adopter celle du groupe de la langue2. C'est ce qu'on appelle le bilinguisme acculturé.

Toutefois le bilingue peut tenter d'adopter la culture de la langue2 au détriment de la sienne sans y parvenir. Dans ce cas-là l'acculturation peut aboutir à l'anomie. On parlera donc de bilingue acculturé anémique, c'est-à-dire que l'individu ne pourra exprimer son allégeance à aucune des deux cultures. Le type d'acculturation dépendra non seulement de l'individu mais aussi du système

Aziza BOUCHERIT (2004 : 65) a écrit : « de l'indépendance de l'Algérie à nos jours, la langue

arabe a été considérée comme l'expression de la souveraineté, de l'identité et de l'unité de la Nation.

Quarante ans après l'indépendance, les différences linguistiques et culturelles devraient pouvoir être considérées non comme des facteurs de désunion mais de rassemblement dans le cadre d'un Etat où coexisteraient les composantes arabes et berbères de la Nation et où se verrait assumer le passé colonial sous tous ses aspects, négatif et douloureux, mais aussi positif et, en ce sens, la langue pourrait être vue comme un moyen d'ouverture au monde ».

Aziza BOUCHERIT (2004 : 59) montre fort bien que :

[...] l'usage de l'arabe standard s'est développé mais, paradoxalement, cela ne s'est pas fait au détriment du français comme le souhaitaient, initialement, les promoteurs de l'arabisation. Non seulement le français est présent en Algérie mais son emploi reste indispensable dans bien des situations et cette contradiction entre désir et réalité, sur fonds d'identité nationale, entretient la querelle entre les tenants et les adversaires de l'arabisation.

Comme on le sait l'arabe standard (ou classique) est rarement employé comme langue de communication quotidienne au sein de la société. Le français et l'arabe dialectal assument cette fonction. Du point de vue sociolinguistique, le bilinguisme en Algérie se présente d'abord comme une manifestation d'un parler métissé comparable à celui des immigrés maghrébins en France (MELLIANI, 1999) dont les configurations diffèrent d'un locuteur à l'autre. Nous pouvons parler aussi de bilinguisme scolaire qui dépasse les frontières de l'école et qui trouve son véritable prolongement au sein de la société. Quant à la dimension conversationnelle, les faits peuvent être observés sous plusieurs angles : l'habitude, le niveau de langue, le choix délibéré de l'emploi de telle ou telle langue, la situation de communication, les rôles et les faces (GOFFMAN, 1974). Ainsi, les conversations des locuteurs algériens apparaissent bien comme un véritable exemple de métissage de l'arabe dialectal et du français. Il en est de même pour les conversations entre immigrés/non immigrés. La récurrence des énoncés bilingues oblige par conséquent à l'arabe classique ou littéral est réservé à l'école ou à des usages officiels.

Nous empruntons ce terme à Fabienne MELLIANI (1999.b) pour désigner des façons de parler naturelles dynamisées par l'usage et la rencontre de deux langues

dans un contexte sociolinguistique plurilingue. Faut-il entendre par ce métissage des formes alternées, un mélange ou une entre deux langues ? C'est la question à laquelle on va tenter de répondre dans cet article qui suit compte tenu des fonctions que ces formes remplissent dans le discours.

6 L'école Française, instrument de l'acculturation

A partir des années 1880, l'œuvre coloniale va finir de démanteler les institutions locales (Madrassa, Zaouïa,...), chose qui va bouleverser la structure des sociétés maghrébines et surtout algériennes. Le français s'imposera donc très vite comme la langue de l'administration, de la justice et enfin celle de l'enseignement. Le colonisateur va, au moyen de l'école, assujettir linguistiquement, idéologiquement les populations colonisées. Cet assujettissement est d'autant plus efficace que l'apprentissage d'une langue conduit, inévitablement, à l'initiation à une culture.

De son côté, l'enseignement de la langue arabe se maintient péniblement dans certaines parties du pays au prix d'un isolement presque absolu et d'un archaïsme presque total. Seule la culture populaire orale (beaucoup plus subversive et difficile à contrôler) va subsister comme garant d'une culture première oubliée, niée,...L'intellectuel maghrébin est tiraillé entre deux cultures qu'il assume malgré leur opposition. C'est cette position peu enviable que F. Fanon appelle un état schizophrénique.

7 La situation de l'Algérie :

Fergusson considère les pays arabes comme un des cas les plus anciens et les plus stables de diglossie. Tout le monde reconnaît le prestige de la langue arabe classique. Qui décide de ce prestige ? Peut-on dire d'une langue que les locuteurs refusent de parler qu'elle n'est pas prestigieuse ?

Tous les grammairiens qui prônent la disparition des dialectes au profit de l'arabe classique sont obligés de reconnaître que ces derniers sont bien vivants, les grammairiens parlent de difficulté à enseigner des locuteurs natifs, il n'existe pas dans le monde arabe de personnes dont la langue maternelle est la langue standard. Le prestige de la langue tient essentiellement du mythe, nous avons là l'exemple d'un discours sur les langues que les grammairiens, les linguistes, l'élite intellectuelle ont établi et qu'ils perpétuent avec la complicité des instances officielles sans jamais se poser la question de l'adéquation de ces discours à la réalité des pratiques linguistiques.

Il est fréquent, lorsqu'il est fait état de la situation linguistique de l'Algérie, d'indiquer :

- Que celle-ci se caractérise par un plurilinguisme où arabe classique, arabe moderne, arabe dialectal, berbère et français coexistent.
- Que l'utilisation de chacune de ces langues ou variétés est en corrélation avec des facteurs individuels et situationnels.

- Nombreux sont les travaux qui, tout en présentant la répartition de ces langues selon leurs domaines d'emploi, insistent sur la situation de diglossie que connaissent l'Algérie et les autres pays du Maghreb et de l'orient.
- L'arabe classique et moderne d'une part, l'arabe dialectal d'autre part, variétés d'une même langue, remplissent des fonctions distinctes et c'est en se référant à cette différence de statut que Ferguson a désigné comme "high variety" l'arabe classique et moderne utilisé dans des situations formelles (sermons religieux, discours politiques, conférences, presse, etc.), et comme "low variety" l'arabe dialectal utilisé dans des situations non formelles (échanges quotidiens, littérature orale, etc.) mettant ainsi en avant les notions de prestige et de moindre prestige, qui seraient attachés à ces deux variétés.

Il n'est pas dans mon propos de m'étendre sur ces questions qui viennent d'être évoquées et pour lesquelles la littérature est abondante. En effet, outre ces situations (plurilinguisme, diglossie), il existe en Algérie un autre type de produit linguistique dont il est peu question, le "mélange", résultat de la situation de contact entre l'arabe dialectal et le français. C'est à ce type de phénomène tel qu'on peut l'observer à Alger, que je m'attacherai dans ce qui suit.

Le contact prolongé, surtout dans les centres urbains du Maghreb, entre arabe dialectal et français, d'autre part à la fabrication d'un outil linguistique, distinct de ces deux langues où arabe dialectal - et français sont étroitement mêlés. Boureni Mohamed Salah, en 1986, définit ce produit comme "une sorte de sabir qui consiste en un amalgame de termes arabes et le français". Hadj Sadok, en 1955, évoquait déjà, en s'inquiétant, ce phénomène "le dialecte sera tellement saturé de mots français qu'il subira le sort du maltais et deviendra un parler mixte dont le vocabulaire et la grammaire seront apparentés à deux langues fort différentes l'une de l'autre".

Les choses, comme le signale Mohamed Belkaid, ne se sont pas passées ainsi à côté de ce "parler mixte", l'arabe dialectal existe toujours et continue d'être soumis à l'influence du français, il est également soumis à celle de l'arabe moderne, devenu langue officielle à l'indépendance nationale du pays, voit son champ s'étendre grâce à la scolarisation, aux médias, à l'arabisation de l'administration etc. Ce contact engendrant à son tour une autre variété d'arabe qualifiée selon les auteurs d'arabe intermédiaire, moyen, médian. Résultat d'une situation de contact, emprunt et mélange ne sont cependant pas à placer sur le même plan.

L'emprunt à plus ou moins long terme est intégré à la langue d'accueil et se coule en principe régulièrement dans les moules offerts par cette langue. Ainsi, "l'école" / lekol / a été emprunté sous la forme / likul / avec les voyelles / i / et u / plus proches de ce que connaît l'arabe ; de même "capitaine" a été rendu par la forme / qabtan / le /p/ n'existant pas en arabe, sauf justement dans quelques emprunts, a été rendu dans /b/. Morphologiquement, par exemple "gendarme" emprunté sous la forme / jadarmi / connaît un pluriel / jadamia conforme à une des formes du pluriel de l'arabe. Les verbes, lorsqu'ils sont empruntés, se conjuguent comme les verbes arabes et connaissent le même type de négation : "accélérer" devient / ksilira/, "il a accéléré", qui donne, à la forme

négative de l'impératif / ma-t-ksilir/ "n'accélère pas", où / ma/ est la négation discontinue et /t/ la marque personnelle de 2e pers. singulier.

En règle générale, l'emprunt se plie aux contraintes structurelles de la langue son intégration se mesure également par le fait qu'à son tour, il peut servir de base à une dérivation, en accord avec les schèmes dérivatifs de l'arabe. Ajoutons encore que les termes empruntés concernent davantage les secteurs économiques et techniques et correspondent pour l'essentiel à du vocabulaire servant à désigner des produits ou des concepts nouveaux pour la société dans laquelle ils apparaissent et pour lesquels la langue ne dispose pas immédiatement du terme tout à fait adéquat. La situation à cet égard est confuse, car depuis les indépendances nationales des pays du Maghreb et la décision qui s'en est suivie d'instaurer l'arabe moderne comme langue officielle, des commissions de terminologie oeuvrent pour "éliminer" de l'arabe les emprunts du type / tilifun (téléphone) ; /dimarur/ (démarreur) ; /sinima/ (cinéma) et les remplacer par leur équivalent en arabe moderne. L'institution scolaire et les médias, impulsés par ces commissions de terminologie, favorisent le mouvement dans cette direction qui se manifeste davantage en arabe moderne qu'en arabe dialectal ; cela n'a pourtant pas réussi à faire que les emprunts au français cessent complètement.

Phénomène sociolinguistique, l'emprunt répond à un besoin en ce sens que, dans la plupart des cas, le contact brutal avec les réalités nouvelles n'a pas permis à la langue d'accueil de se forger ses propres termes.

Dans le cas des pays du Maghreb, le contexte historique qui a prévalu a joué un rôle majeur dans cette situation et l'abondance des emprunts, particulièrement en milieu citadin, révèle à quel point la société algérienne a été investie d'une autre culture.

D'une façon différente, le discours alternatif est également révélateur de l'emprise culturelle du français ; il manifeste combien, pour certains, l'"union" des deux cultures véhiculées par l'arabe dialectal et la français a été grande. Pratique individuelle très diversifiée, le discours alternatif est la fait d'une communauté très peu homogène qui a comme principal trait commun d'être citadine. Par ailleurs, même si des relevés statistiques n'ont pas été effectués, il apparaît que le discours alternatif est surtout utilisé par des locuteurs issus de couches sociales où le contact avec la français a été / est important, en raison de la scolarisation et de la situation socioprofessionnelle des membres de ce groupe. Mais, ce discours alternatif qui s'est constitué tend à déborder les limites de ce groupe, acquérant ainsi sa propre autonomie ; les locuteurs l'utilisant n'ayant pas forcément de compétence en français.

En règle générale, les locuteurs qui l'emploient le font concurremment à l'usage de l'arabe dialectal et du français, ce sont donc des locuteurs qui, à tout le moins, sont bilingues, et même quelquefois trilingues, c'est le cas des locuteurs d'origine berbérophone qui parlent, outre le berbère, l'arabe dialectal et le français et qui, dans les mêmes conditions que les locuteurs arabophones emploient ce discours alternatif, même s'il s'agit d'une variété différente.

Conclusion

Les mouvements des populations, les invasions, les colonisations et les infiltrations ont introduit en Algérie des populations de langues diverses. Le contact des langues et des cultures orientales et occidentales a contribué à l'émergence du bilinguisme et du plurilinguisme.

En Algérie aujourd'hui la confrontation collective à une situation plurilingue, constamment marquée par la présence de l'arabe dialectal et du berbère comme langues vernaculaires, exclusivement orales, l'arabe classique comme langue officielle et nationale ainsi que le français comme langue dite étrangère, suscite un examen particulier quant aux questions des contacts des langues et les conséquences qui en découlent.

Au terme de la présentation succincte de ces données d'ordre sociohistoricolinguistiques, il convient de dire qu'il s'agit de deux situations sociolinguistiques plurilingues. Un plurilinguisme qui favorise l'emploi du français et de l'arabe dialectal et l'alternance.

Il est cependant important de signaler que la réalité des pratiques langagières est formée de tout le réseau des relations sociales et individuelles que les locuteurs mettent en œuvre lors des interactions. en Algérie la situation est loin d'être pour tous « conflictuelle », tout semble indiquer que les deux langues sont employées de différentes manières comme langues de communication dans le quotidien, même si les attitudes et les représentations de beaucoup de locuteurs montrent parfois une stigmatisation de l'emploi du français.

Bibliographie

- ASSELAH- RAHAL S., Pratiques linguistiques bi ou plurilingues chez des Algériens », in *Langues et littératures*. n°8, Univ. Alger (ILE),1998.
- ASSOU M., « Attitudes à l'égard des langues et compétences auto- évaluées chez des jeunes issus de l'immigration », in *Sciences Humaines* n° 12, Constantine: Univ. Mentouri, dec.1999, pp.29-39
- BENRABAH M., « Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie » in JUILLARD C. CALVET L.J., *Les politiques linguistiques : mythes et réalités*. Beyrouth :FMA, 1996.
- BOYER H., « Les représentations de la langue: approches sociolinguistiques », in *Langue française* n°85, Larousse, fev. 1990.
- CALVET L. J.. *Les politique linguistiques : mythes et réalités*. Beyrouth :F.M.A, 1996.
- CANUT C., *Représentations et politiques linguistiques au Mali* » in JUILLARD C. et CALVET L.J., *Les politiques linguistiques,mythes et réalités*.Beyrouth :FMA, 1996.
- GRIZE J.B., « *Logique naturelle, activité de schématisation et concept de*

- représentation* » in Cahiers de Praxématique n°31: Linguistique et représentations), Montpellier 111: Praxiling.Liniv. Paul Valéry, 1998,p.p.115-125.
- HAMERS J.F.,BLANC M., *bilingualité et bilinguisme*, Liège: Pierre Mardagua.1983.
- LAROUCSI F, « Les jugements épilinguistiques du locuteur tunisien sur sa langue maternelle: une stigmatisation en cache une autre » in Peuples Méditerranéen n° 79: Langue et stigmatisation sociale au Maghreb,avril-juin 1997, pp.141-152.
- MALDIDIER D.« *Le discours politique de la guerre d'Algérie, approche synchronique et diachronique* » in Langage n° 23, 1971.
- MAOUGAL M.L. « *Quel devenir pour quelle culture française dans l'Algérie du XXIème siècle* » in Colloque de Rennes sur la francophonie 1995, Rennes :PUF, 1996.
- MARC-LYPIANSKY E., « Groupe et identité » in Identités collectives et relations interculturelles (coll.y.Bruxelles : Complexe, S.P.R.L., 1979.
- MORSLY D., « *Bilinguisme et énoncialion* »in MARCELLESI J.B. GARDIN J.

La dimension des représentations de l'apprentissage du Français engagé dans un processus de formation dans les centres de langues.

BEKHOUCHA- KHADRAOUI Aziyadé Nabila

Université Badji Mokhar Annaba

La langue a toujours été l'objet d'une réflexion pédagogique sur l'enseignement d'un savoir. Il semble, à priori, difficile de mettre en place un enseignement qui prenne en charge la diversité des apprenants et des situations d'apprentissage / enseignement au CEIL (centre intensif d'enseignement des langues) dotés jusqu'à présent de "laboratoire de langues" malgré les tentations faites ou opérées dans le domaine par des méthodes d'apprentissage / acquisitions des langues tels que "Cartes sur table, Espaces, Café Crème Taxi, Rond point..." qui dotent sans pour autant satisfaire les besoins et les objectifs des apprenants du CEIL en langue. Ces méthodes, (ou ces guides prêts à l'emploi), suffisent-elles à aider les enseignants (peu ou pas formés aux principes de cette méthode) à atteindre les besoins et les objectifs en langue des apprenants, étudiants / stagiaires inscrits au CEIL?

"Les laboratoires" de langues dont est équipé le centre d'enseignement intensif des langues de notre université répondent-ils aux demandes et aux besoins des apprenants venant de différentes facultés en matière d'enseignement/ apprentissage du FLE?

Notre hypothèse s'articule autour de la mise en place d'un dispositif d'enseignement / apprentissage centré sur un apprentissage autodirigé des apprenants pour l'acquisition du sens par le biais de l'acquisition des langues avec utilisation de

documents authentiques (centres de ressources, apprendre à apprendre) en vue de mieux répondre aux attentes et aux objectifs ainsi qu'aux styles d'apprentissage des apprenants.

Nous souhaitons étudier si une innovation de ce type dans les CEIL d'Algérie est possible, dans quelles conditions et ce qu'elle pourrait apporter afin de répondre aux difficultés langagières que rencontrent les utilisateurs du CEIL

Dans le présent article, nous procéderons à l'analyse des représentations des étudiants du centre d'enseignement intensif des langues par le biais d'une enquête. Cette étude nous permettra de constater si notre public est enclin à l'intégration de l'autonomie de l'apprentissage du FLE.

Nous avons mené notre recherche en procédant par une recherche-action et en utilisant les méthodes des ethnologues et des anthropologues. Pendant trois années nous avons travaillé avec six groupes, soit 150 étudiants, à raison de deux séances de 2H deux fois par semaine en semi intensif et d'une séance de 3 heures une fois par semaine en intensif et par groupe.

La durée d'observations portant sur une année entière permet de mieux cerner l'évolution des représentations des apprenants dans l'enseignement/apprentissage. Ces conditions de recherche nous semblent mieux assurer la fiabilité et la crédibilité des conclusions que nous vous présenterons dans de cette recherche

Les représentations.

Etant à l'interface du psychologique et du social, les représentations sociales peuvent intéresser plusieurs disciplines, telles que la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique, les sciences de l'éducation, entre autres. Cette notion étant primordiale dans notre travail de recherche. En effet, les représentations ont une influence sur les comportements que conseillers et apprenants auront au sein du centre. De ce fait, nous avons décidé de voir de plus près ce qu'est une représentation.

3.1. Définitions

Il existe plusieurs définitions pour le terme de représentation sociale, mais il semblerait que c'est celle de Jodelet qui est, d'une part, la plus répandue et, d'autre part, la plus acceptée. Jodelet définit la représentation sociale comme étant «une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (1999 :53).

Il est important de signaler que représenter ou se représenter est «un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, 1999 : 54). Cet objet peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, une idée, etc ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire, mais il est toujours nécessaire «la représentation est le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement» (Jodelet, 1999 :54). Sur ce même sujet, Abric ajoute qu'un objet « n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux (...) Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un » (2001a 12).

Une représentation peut alors être perçue comme étant une reconstruction de l'objet (Jodelet, 1999), une interprétation (Sperber, 1999), ou bien une représentation de quelque chose pour quelqu'un (Abric, 2001a). Mais il faut aussi ajouter et préciser que, tel que le signale Jodelet, en axant la représentation comme étant sociale, il se fait un lien entre le psychologique et le social. Et comme nous le verrons ultérieurement, c'est là la richesse de cette notion comment le psychologique et le social peuvent 'interagir', 'communiquer', s'influencer l'un à l'autre.

Afin de pouvoir comprendre l'origine de cette notion, nous verrons ensuite le chemin qu'elle a dû parcourir pour être ce qu'elle est devenue: une notion clé dans plusieurs disciplines des sciences sociales.

Après avoir examiné ce que signifie être conseiller, le changement que cela implique, le nouveau cadre situationnel, nous allons déterminer quelles sont les caractéristiques que doit posséder un conseiller.

1. Aspects méthodologiques de l'enquête réalisée auprès des étudiants :

Durant la dernière semaine du mois d'avril et la première du mois de mai 2004, nous avons appliqué un questionnaire à 150 étudiants de la section de français du centre de langues L'objectif de cette enquête était de déterminer les tendances générales des représentations des étudiants sur la langue et son fonctionnement, l'apprentissage en général et sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, nous désirions vérifier s'il y avait évolution de ces représentations tout au long des semestres durant lesquels ont eu lieu les cours de français au CEIL. Dans cet article, nous présenterons le résultat d'expériences en milieu universitaire effectuées dans le cadre de notre recherche. A travers une enquête menée sur les étudiants du CEIL, nous chercherons tout d'abord à savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage du français sont partagées par les étudiants interrogés afin de voir si les représentations ainsi mise en évidence présentent ou non un caractère favorisant à l'intégration d'un apprentissage autodirigé

Questionnaire : structure et typologie

Nous avons intégré au questionnaire uniquement deux questions ouvertes (les items 6 et 8), sans pré codification. L'objectif était de faire émerger des points de vue personnels sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Le reste du questionnaire était constitué par des questions fermées. Les options de réponse se distribuaient sur une échelle de quatre possibilités: *totalemnt d 'accord, plutôt d 'accord, plutôt en désaccord, totalemnt en désaccord - toujours, presque toujours, rarement, jamais.*

Il faut préciser que nous avons eu certaines difficultés à élaborer des questions qui soient à la fois claires pour les étudiants et qui cadrent parfaitement avec les catégories choisies au départ. Certaines questions en fait peuvent être contemplées autant depuis la perspective "représentation sur la langue" que depuis celle de la "méthodologie de l'apprentissage".

2. Analyse des résultats

Pour l'interprétation des réponses au questionnaire, nous avons regroupé les étudiants par niveau d'étude, du premier au troisième à raison de deux groupes par niveau, ce qui représentent deux groupes du niveau1, deux groupes du niveau2, et deux groupes du niveau3 ; soient six groupes pour les cours de français de base, puisque cette indication apparaissait dans la première question. Il faut préciser qu'à l'époque de l'application du questionnaire, il y avait sept groupes du premier niveau, quatre du deuxième niveau, trois du troisième niveau. Les étudiants ont donc été réunis par niveau suivi, indépendamment du groupe dans lequel ils s'y trouvaient inscrits et de l'enseignant chargé du groupe. Par ailleurs, comme le domaine des représentations constitue un terrain tout de même assez instable, puisqu'on ne peut guère parler de chiffres absolus, de vérités incontestables, les résultats de cette enquête sont interprétés en terme de tendance générale.

Dans le domaine de la culture langagière,

Nous pouvons constater que la langue est encore considérée, dans la plupart des cas, comme un ensemble de règles de grammaire et de mots. De cette représentation découle la place importante qui est attribuée à la grammaire et au travail sur le lexique; ce qui implique un recours systématique à l'outil dictionnaire. Il y a par contre une assez nette perception de la différence existante entre langue orale et langue écrite. En ce qui concerne la dimension culturelle d'une langue, les représentations ne peuvent être regroupées en une seule tendance. Par moment, le rôle du socioculturel paraît être bien perçu comme le signale l'évaluation très positive de l'utilisation de documents authentiques (extraits de journaux ou de revues...) utilisés par certains enseignants. Cependant, d'autres indicateurs, comme le choix du matériel en fonction des différents objectifs, apportent certaines restrictions. Nous pourrions donc en déduire que les représentations sur le rôle du socioculturel se caractérisent par une sensible évolution,

tout au long de l'apprentissage. Par ailleurs, nous aimerions souligner cette « évolution » des représentations, particulièrement repérables chez les étudiants du niveau3, en l'occurrence du cinquième et du sixième groupe, sur le rôle du lexique, de la différence entre langue écrite et langue parlée et de l'importance des aspects socioculturels.

Ceci paraît indiquer que plus un contact diversifié avec la langue est prolongé, plus les possibilités sont grandes de la percevoir comme un ensemble complexe qui va bien au-delà d'une simple juxtaposition de règles de grammaire et de listes de mots.

Dans le domaine de la culture d'apprentissage,

Les représentations restent bien traditionnelles, en particulier celles sur l'évaluation. L'autoévaluation est encore totalement sous-estimée et le professeur conserve sa place dominante en tant que décideur pour les activités à réaliser au CEIL ainsi que pour le choix du matériel et que l'appréciation des résultats. Par ailleurs, l'acquisition est en général perçue comme le résultat d'un stockage par répétition.

L'apprentissage comme activité de construction et d'internalisation d'un système n'a jamais été évoqué par les étudiants au cours de cette enquête. Il nous semble cependant qu'il y ait une évolution sensible, en ce qui concerne l'acquisition par stockage au cours des deux derniers semestres (niveau3) : les étudiants du niveau3 manifestent une vision plus dynamique de l'apprentissage.

Pour le dernier domaine pris en considération, celui de la **méthodologie d'apprentissage**, nous avons remarqué que les étudiants ne signalent pas d'obstacle majeur pour accéder à l'information. Quant au matériel, sa sélection n'est pas vraiment effectuée en fonction d'objectifs très précis mais plutôt parce que le professeur l'a recommandé.

Bilan et synthèse

D'une manière générale, nous pourrions dire que le choix du matériel est inféodé au choix des enseignants plutôt qu'aux besoins des étudiants. En ce qui concerne les méthodes et les techniques mises en œuvre pour la réalisation des activités, le constat est plutôt négatif.

Peu de référence à des techniques précises en accord avec chaque type de support (écrit, oral, audiovisuel): techniques qui pourtant sont utilisées en classe mais apparemment les étudiants n'en sont pas conscients. Le dictionnaire reste l'instrument incontournable, omniprésent, celui qui permet de solutionner toutes les difficultés de compréhension. Il reste donc, dans ce domaine, un important travail de prise de conscience à effectuer. Il faudrait que les enseignants, en classe, explicitent systématiquement la méthodologie appliquée pour l'exploitation des différents documents.

La mise en place d'un dispositif d'auto apprentissage nous oblige à passer du paradigme de l'enseignement, où l'enseignant prédétermine un parcours de cours, au paradigme de l'apprentissage, où l'apprenant gère son apprentissage. La plupart des apprenants algériens sont habitués à suivre les cours en présentiel sous l'influence des pratiques de leur cursus scolaire: ils apprennent une langue étrangère en suivant le programme prédéterminé par leur enseignant. Mais dans l'auto-apprentissage, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage : il détermine son objectif d'apprentissage, planifie son apprentissage et choisit ses ressources. Par conséquent, pour réaliser un auto-apprentissage, non seulement les formateurs mais aussi les apprenants, tous se rendent compte qu'ils doivent se dégager du paradigme de l'enseignement et passer au paradigme de l'apprentissage.

Conclusion

Nous constatons qu'il reste de nombreux obstacles à surmonter, en Algérie en général et dans notre université en particulier pour répandre ce genre de pratiques.

Par ailleurs, notre expérience dans la formation d'enseignants nous a confrontée à un phénomène particulier de la discipline des langues étrangères : l'orientation généralement linguistique des buts de l'apprentissage, et très peu pragmatiques ou culturels lors d'une utilisation de matériaux vidéo des différentes méthodes utilisées dans l'apprentissage du Français au CEIL de notre université. De cette conception découle un handicap à leur introduction régulière dans les cours de langue : la seule perspective de compréhension de la langue, limitée à son énoncé, rend leur introduction difficile, car les apprenants sont submergés par la somme même des informations véhiculées, et ces documents semblent bien être réservés aux plus avancés. Nous dirons également que l'introduction d'un apprentissage en autonomie qui nécessite un travail dans une salle équipée d'ordinateurs et un centre de ressources conduit à des modifications majeures de la situation d'enseignement, de la place de l'enseignant dans la classe de langue. Si l'on admet que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, comment définir la relation: document /langue à enseigner/apprenant et où situer l'enseignant ? A son époque, la méthodologie audiovisuelle avait apporté certains principes qui ne correspondent plus à ceux de l'ère communicative, les techniques ont évolué, les attitudes des enseignants vis à vis des techniques aussi, et les apprenants également.

Désormais, pour encourager les apprenants à bénéficier des possibilités de l'acquisition du sens à travers le dispositif de l'auto apprentissage en l'occurrence de l'accompagnement du conseiller et d'accéder ainsi à des ressources de la langue cible correspondant à leurs besoins, il est nécessaire d'approfondir trois aspects : « la formation de conseiller », « la construction d'un dispositif d'auto apprentissage », « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage ».

Bibliographie

ABRIC, Jean-Claude (2001a), « Les représentations sociales : aspects théoriques ».In ABRIC Jean-Claude(coord.) *pratiques sociales et représentations*.3è édition ;1è éd.1994.Paris,PUF,pp.11-36

ADAMI H., ANDRE V., BAILLY S., CARTON F., CASTILLO D., PONCET F., RILEY P. (2003), « L'étranger compétent. Un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères ? ».In GROUX D., HOLEC H. (eds.) *Une identité plurielle*.Mélanges offerts à Louis Porcher.Paris :L'Harmattan, pp.535-550.

AUSTIN, J.L. (1970), *Quand dire, c'est faire*.Paris, Editions du Seuil, 208 p.

BENSON ,Phil (1996), "Self –access and collaborative learning ".In the newsletter of the Hong Kong Association for Self-Access Learning&Development,pp.3-7

BENSON ,Phil (1997), "The philosophy and politics learner autonomy".In BENSON Phil,VOLLER Peter (eds.),*Autonomy and Independence in Language Learning*,Londres,Longman,pp.18-34

BENSON, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*.Harlow,Pearson Education Limited.260 p

BRUNER, Jérôme, S. (1977), *The Process of Education*.1è parution 1960.Cambridge,Harvard University Press,92 p.

BRUNER, Jérôme S. (1991),...*car la culture donne forme à l'esprit-De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*.Paris,Edition Eshel.173 p.

BRUNER, Jérôme S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture-Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*.Paris, Retz.225 p.

CIEKANSKI, Maud (2004), « De l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité :quelles interactions entre apprenant et conseiller pour promouvoir le développement de l'autonomie dans les apprentissages en autoformation ? ». (24/01/05)

En ligne : <http://www.inrp.fr/Acess/Biennale/7biennale/contrib/longue/7227.pdf>

- CIEKANSKI, Maud, DUDA Richard, HORWINSKI Katherine (2003), « Apprenants plurilingues au centre de langues du Luxembourg ».In *Le français dans le Monde : Vers une compétence plurilingue. Recherches et applications*, juillet, pp.155-162
- CUQ, Jean Pierre (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.Paris, Clé Internationale.
- FREIRE, Paulo (2001), *Pédagogie des opprimés*.1^è impression 1974.Paris, La Découverte ; Maspeiro.200p
- GRMMO Marie-José (1995a), « Former les apprenants à apprendre : les leçons d’une expérience ».In *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy .PP.9-32.
- GRMMO Marie-José (1995b), « Conseiller n’est pas enseigner : rôle du conseiller dans l’entretien du conseil ».In *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy, pp 33-61.
- GRMMO Marie-José (2003), « Aider l’apprenant à mieux apprendre :le rôle du conseiller dans l’entretien du conseil ».In *Mélanges Pédagogiques*,N° 24,CRAPEL,Nancy,pp.59-89.
- GREMMO, Marie-José, RILEY, Phil (1995), “Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning:the history of an idea” .In *system*,vol.23,n.2,pp.151-164.
- HOLEC, Henri (1996a), « L’apprentissage autodirigé :une autre offre de formation ».In *Stratégies dans l’apprentissage et l’usage des langues*.Conseil pour la coopération culturelle,Strasbourg,Conseil de l’Europe,pp.77-132.
- HOLEC, Henri (1996b), « De l’apprentissage autodirigé comme une innovation ».In *Mélanges Pédagogiques*,N° .24 ?PP.91-110.
- HYMES, Dell(1972), « On communicative competence ».In DURANTI, Alessandro (ed) *Linguistic Anthropology-A Reader*.Malden,Blackwell Publisher,pp.53-73.
- ILLICH, Ivan (1971), *une société sans école*.Collection Points.Ligugé, Edition du Seuil,222p.

JODELET, Denise (1995), représentations sociales. Un domaine en expansion ». In MOSCOVICI Serge, BUSHINI Fabrice (dir) Les méthodes des sciences humaines. Paris, PUF, pp 139-162.

KELLY , Rena (1996), « Language counselling for learner autonomy : the skilled helper in self-access language learning » In PEMBERTON R., LI E., OR W., PIERSON H., (eds) Taking Control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong University Press, pp. 93-133.

LITTLE, David (1999), « Learner autonomy is more than a western cultural construct ». In COTTERALL Sara, CRABBE David (eds) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Bayruth Contribution to Glottodidacts, vol. 8 Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 11-18.

LITTLE, David (2001), « We're all in together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy ». In KARLSSON Leena, KJISIK Felicity, NORDLUND, Joan (eds) All together now. Helsinki University of Helsinki Language Center, pp. 45-56.

MARTINEZ, Pierre (2002), La didactique des langues étrangères. Collection *Que Sais-je?*, 3^{ème} édition ; 1^{ère} édition. 1996. Paris. PUF, 128 p.

MEIRIEU, Philippe (1987), Apprendre... oui mais comment ?. Paris, ESF éditeur, 193p.

MEIRIEU, Philippe (1998), Frankenstein pédagogique. 3^{ème} édition ; 1^{ère} édition 1996. Paris ESF éditeur, 128p.

MEIRIEU, Philippe (1999), Le choix d'éduquer - Ethique et pédagogique. 7^{ème} édition ; 1^{ère} éd. 1991. Paris, ESF éditeur, 198p.

MOZZON-Mc PHENZON, Marina (1996), « The language adviser : a new type of teacher ». In LITTLE David, VOSS Bernd (eds.) Language Centres: planning for the new Millennium. Cercles, pp. 97-109.

MOZZON-Mc PHENZON Marina (2001), « Language advising: towards a new discursive world ». In MOZZON-Mc PHERSON Marina, VISMANS Roel (eds) Beyond language Teaching toward Language Advising. Londres, CILT? PP. 7-22.

O'DELL, Felicity (1997), "Confidence building for classroom teachers working with self-access resources". In BENSON Phil, VOLLER Peter (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres, Longman, pp.150-163.

RILEY, Philip (1997a), "Bats "and "Balls": beliefs about talk and beliefs about language learning". In *Mélanges Pédagogiques N.23*, University Nancy 2, pp.125-153.

RILEY, Philip (1997b), "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access". In

RILEY, Philip (1999), "On the social construction of the learner". In COTTERALL Sara, CRABBE David (eds) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Bayrout Contributions to Glottodidactics, vol.8. Franffurt, PeterLang GmbH, pp.29-39.

RILEY, Philip (2000), "What has posterity done for us? The language classroom in the third millenium". In SJOHOLM Kaj, OSTERN Anna (eds) *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*. Vassa, pp.17-40.

RILEY, Philip (2003), "Drawing the threads together in learner autonomy in the foreign language classroom". In LITTLE David, RIDLEY Jennifer, USHIODA Ema (eds) *Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin, Authentik, pp.237-252.

BENSON, Phil and VOLLER, Peter (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres, Longman, 114-131.

PEMBERTON, Richard (1998), "An e-portfolio that will foster autonomy". Communication dans un congres AILA 2005 The future is now. Madisson, Etats Unis, 29 juillet.

ROGERS, Carl (1961), *Le développement de la personne*. Paris. Dunod, 286 p.

ROGERS, Carl (1969), *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod, 364 p.

SEARLE, John R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003 p.

SPERBER, Dan (1999), "L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives". In JODELET, Denise (Dir.). Les représentations sociales. 6^{ème} édition ; 1^{ère} édition 1989. Paris, PUF, pp. 133-148.

VOLLER Peter, MARTY Elaine, Pickard Valerie (1999), "One-to-one counseling for autonomous learning in a self access centre: final report on an action learning project". In COTTORALL Sara, CRABBE David (eds) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change, Bayruth Contributions to Glottodidactics, vol. 8. Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 111-126.

WENGER, Etienne (1998), Communities of practice-Learning, Meaning, and Identity. New York, Cambridge University Press, 318 p.

L'apprenant algérien et identité en question : entre l'arabe enraciné et le français réadapté

Mlle Ben Hedid Karima

Université Kasdi Merbah Ouargla

« Pour l'individu, voire pour les groupes, des régions, des nations entières, la langue sert à marquer l'identité culturelle tout comme d'autres marqueurs culturels tels que l'habillement, le logement ou les institutions sociales »¹M.Byram

La langue est le symbole de l'identité d'un pays et la marque de son existence. Elle constitue l'un des facteurs puissants, et les composantes fondamentales, qui associée à son histoire, sa culture et sa religion contribuent à développer un sentiment d'unicité et de cohésion sociale et nationale dans chaque individu partageant avec son pair la même identité nationale et collective en parlant la même langue nationale en conservant à ce pays ses valeurs et ses coutumes partagées et héritées depuis des milliers d'années.

En Algérie, la Langue Arabe est langue nationale et officielle selon la Constitution algérienne menée en 1963 par le Conseil National de la Révolution, laquelle est la langue de l'administration, de l'éducation et de la communication. La langue arabe a constitué avec l'Islam et constitue la force résistante contre toute tentative de dépersonnalisation exercée par les autorités coloniales pendant l'époque de l'occupation, elle était la deuxième face de la personnalité algérienne résistante.

¹ BYRAM M. *Langues et identités* :Etude préliminaire, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

En revanche, La complexité linguistique due au quadrilinguisme social en Algérie particulièrement renfermant l'Arabe classique/ l'Arabe dialectal / le Français et le Tamazight présente un certains chevauchement où rencontrent ces différentes langues ; ce qui amène à une certaine variété linguistique et identitaire de fait que l'individu parlant le berbère peut avoir plus qu'une identité : celle la berbère incluse sous l'identité arabo-musulmane, comme le souligne *M.Byram* : « *Chaque être humain appartient à plusieurs groupes sociaux et possède de nombreuses identités sociales. Ainsi, une personne peut être à la fois « enseignante », « supporter du Real Madrid », « allemande », « parisienne »*² ; mais cela n'a jamais empêché l'union de son peuple quelque soit la variété de langue qu'il pratique, c'était par contre une raison de force face à tout déracinement.

La langue ou les langues nationales sont enseignées à l'école comme des matières ou également elles sont utilisées pour enseigner d'autres disciplines et pour les langues ayant des

variétés, les apprenants apprennent à lire et à écrire une nouvelle variété de langue qui diffère complètement de celle acquise dès sa naissance et c'est le cas de l'Algérie où l'apprenant venant avec un certain acquis et bagage linguistique constitué de sa langue maternelle confronte une variété langagière qui lui avait complètement différente.

Le statut de la langue française demeure ambigu, même si elle est qualifiée de langue étrangère, elle continue d'être la langue de travail et de communication dans les différents secteurs (économie, administration, médecine, pharmacie, l'industrie, l'enseignement supérieur...etc.) et elle ne cesse plus de s'officialiser même si elle ne l'est pas en s'imposant de jour en jour notamment avec l'augmentation de la courbe démographique ce qui implique celle du nombre des locuteurs qui n'a pas dépassé quelques milliers après l'indépendance pour atteindre plus de neuf millions des locuteurs parlant le français dans la société algérienne actuelle.

² BYRAM M.ibid

Or, l'usage de la langue française en Algérie, s'est largement étendu après l'indépendance, mais en raison de la politique d'arabisation, il acquiert le statut de langue étrangère enseignée dès la 4^{ème} année du primaire, puis lors de la réforme du système éducatif, son enseignement a été introduit en 3^{ème} année du cycle primaire dès l'année scolaire 2006/2007.

D'ailleurs, le progrès que connaît l'université algérienne et les horizons culturels qu'elle a offerts y compris la mondialisation et l'ouverture sur le monde peuvent bien montrer l'expansion des chiffres présentant le taux des locuteurs parlant et utilisant le français soit par le contact et les échanges interculturels, soit par l'ouverture des nouvelles filières et domaines de recherche où la langue française devient leur moyen d'étude, ce qui fait qu'elle prend place même par la force à côté de la langue arabe et faisant partie du dialecte algérien arabe et berbère se qui se manifeste dans le nombre élevé des mots français dans le parler quotidien des algériens :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de

l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration

et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. »³

Ce qui résulte que l'apprenant se trouve obligé à mi chemin entre sa langue de départ avec un lexique enrichi par des mots et des néologismes venant d'autre langue et une autre langue réadapté et qui vient pour superposer sur le premier système originel et son apprentissage sera une nécessité qui lui oblige de changer d'attitude ou de

³ Sebaa, R. 2002. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Edition Dar el Gharb, p.85

représentation vis-à-vis de cette seconde langue et les questions que nous pouvons poser seront les suivantes :

Apprendre une langue étrangère et notamment le français n'incite pas son apprenant à savoir au moins un de ses aspects culturels ou historiques ?

Quelle(s) représentation(s) peut avoir un algérien à nos jours ? Et comment cela se manifeste ?

A quelle mesure l'apprenant algérien peut-il être attaché à son identité arabo-musulmane ?

De toute évidence, la place de la langue française en Algérie est imposée même si on l'accepte ou pas et elle constitue la trace la plus durable de l'occupation française de l'Algérie, pourtant cette place n'a bénéficié d'aucune étude scientifique fondée qui la prouve grâce à l'enracinement d'une littérature algérienne d'expression française avant l'indépendance et l'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères et notamment la langue française de la part de président de la République Algérienne Mr Abdelaziz BOUTEFLIKA dernièrement dans le cadre de l'ouverture sur le monde par le biais des langues étrangères qui constituent une extrême nécessité à nos jours tout en valorisant la langue Arabe : « *La langue française et la haute culture qu'elle véhicule 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* »⁴ et cela se manifeste au niveau du système éducatif et la politique de l'enseignement de français qui a atteint son but dans une situation sociolinguistique difficile à remanier.

De ce fait, la sorte l'acculturation est inévitable même si elle est involontaire et cela peut être traduit dans le mode de vivre, de s'habiller, de se comporter et de penser en empruntant

⁴ Discours du Président de la République algérienne Monsieur Abdelaziz Bouteflika à l'Assemblée nationale française, le 14 juin 2000.

certains comportements et pratiques loin de notre religion, nos traditions et nos coutumes arabo-musulmanes chez les jeunes générations en particulier (les étudiants universitaires) qui voient dans l'usage de français une langue de prestige et de modernité reflète leur personne et leur appartenance social et moyen de se libérer des contraintes sociales, culturelles et économiques qui s'imposent plus qu'un code usé au service d'autres domaines de savoir et de recherche :

« La maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression. »⁵

Les présentes observations peuvent dévoiler un certain état de carence au niveau de la conscience culturelle, sociale et historique qui mène à une ambiguïté d'appartenance identitaire du sujet de fait qu'il s'est trouvé à mi-chemin, tiraillé, dans un contact de deux langues, deux cultures, en quête de son identité perdue.

La langue française a prouvé sa présence enracinée, si j l'ose dire, depuis longtemps et dès la naissance d'une littérature algérienne d'expression française pendant le colonialisme français en Algérie, et après l'indépendance, en tant que langue étrangère et seconde après la langue arabe et son usage permanent dans tous ses secteurs vitaux font de l'Algérie le deuxième pays francophone au monde, le français a pu dépasser le stade d'un moyen d'échanges, pour qu'il soit la langue d'ouverture sur le monde, mais sans avoir l'attitude figée vis-à-vis de cette langue qui nous appris sa culture.

⁵ Dabène, L. *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994 , p.191

Par ailleurs, la nécessité d'apprendre les langues étrangères renforce le lien existant entre la personne, sa religion et les conseils de son Prophète « Que le salut soit sur lui » conseillant les musulmans d'apprendre les langues pour leur paix et leur sécurité avant même que cela soit objet des discours politiques des pays.

En résumé, si à chaque langue apprise est une nouvelle identité prise, on risque de porter dans chacun de nous un amalgame dans lequel se chevauchent nos différentes identités mais nous pouvons le résoudre pour dire que la question identitaire reste tributaire de l'individu qui veut peut être « être » et non « avoir » cette langue ou l'inverse.

Références bibliographiques :

BYRAM M. *Langues et identités* :Etude préliminaire, Division des politiques linguistiques, Strasbourg

Dabène, L. *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994 .

Discours du Président de la République algérienne Monsieur Abdelaziz Bouteflika à l'Assemblée nationale française, le 14 juin 2000.

Laboratoire création d'outils pédagogiques en langues étrangères, *PASSERELLE* ; numéro spécial : langues et modernité, Éd. Dar Elgharb, Oran,2004 .

Sebaa, R. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Edition Dar el Gharb ,2002 .