

***La crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf : Analyse de l'impact des représentations de la langue française sur son enseignement- apprentissage dans la région.***

Afaf BOUDEBIA

Université de Besançon France

**1- Présentation de la recherche.**

La communication que je propose n'est entre autre que la présentation de mon travail de recherche mené en vue de l'obtention d'un diplôme de doctorat à l'université de Franche Comté. L'intérêt à la situation de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf n'est pas le fruit du hasard. Etant moi-même originaire de cette région et y ayant pratiqué l'enseignement du français dans le secondaire, j'ai constaté des attitudes qu'on peut qualifier de négatives chez les deux protagonistes de la situation : un rejet de la part des apprenants et une démotivation chez les enseignants. Ces constats qui viennent à l'origine d'une expérience professionnelle personnelle ont donné lieu à une réflexion sur la spécificité de la région du Souf en ce qui concerne l'enseignement- apprentissage de la langue française et sur le rôle que peuvent jouer les représentations des langues en présences, et notamment de la langue française, dans ce contexte que je juge particulier.

Les études menées en Algérie sur l'ambiguïté du statut de la langue française et sur son enseignement n'accordent pas d'intérêt aux spécificités régionales qui semblent très importantes car elles pourraient déterminer ce que Dabène appelle le statut informel<sup>1</sup> des langues et les différentes attitudes envers leur enseignement- apprentissage. En ce qui concerne la région du Souf deux principales raisons peuvent être avancées pour expliquer sa particularité : l'histoire de la région et sa situation géographique. Le Souf a la particularité de tout territoire du sud : sa population a été isolée, pendant longtemps négligée par la colonisation et le seul contact qu'elle avait avec le colonisateur français se limitait aux militaires. Cet isolement était renforcé par la situation géographique : le Souf est implanté dans le Grand Erg oriental (100 km de dunes au nord, autant à l'est et à l'ouest, et 400 km de dunes vers le sud), et, contrairement à toutes les oasis sahariennes qui constituaient des points de relais pour les flux transsahariens du Moyen Age, l'isolement du Souf a fait de cette oasis un espace refuge (du X<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle). Différents groupes de population, en en fuyant d'autres, venaient s'y réfugier. L'histoire de la région et son isolement expliquent l'originalité de cette population socialement et linguistiquement différente.

Mon étude s'interroge donc sur l'influence que pourrait induire cette particularité de la région sur les représentations qu'ont les apprenants et les enseignants soufis de la langue française et de son enseignement- apprentissage. Elle portera aussi sur le fait de savoir si ces représentations pourraient expliquer la crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf, crise marquée

essentiellement par un rejet de la part des apprenants et une démotivation des enseignants.

La première étape de cette étude a consisté à formuler des hypothèses qui tentent d'expliquer les attitudes citées ci-dessus. Deux types d'hypothèses ont été dégagés : celles relatives à l'enseignant et celles concernant l'apprenant.

En ce qui concerne l'enseignant, les hypothèses formulées sont :

- 1- Le manque de motivation chez les enseignants aurait une raison historique : les changements incessants dans les politiques linguistiques du pays, et surtout celles concernant l'enseignement du français, ont mis l'enseignant dans une situation de remise en question de la valeur de son travail, ce qui entraîne la perte d'assurance et de motivation.
- 2- L'une des causes de ce manque de motivation serait par ailleurs le rejet que manifestent les apprenants soufis envers la langue française.
- 3- Les représentations de l'apprenant soufi, de la société soufie et des enseignants eux-mêmes sur leurs compétences linguistiques et leur capacité à enseigner seraient de plus en plus négatives. L'origine de cette négativité serait à chercher du côté de la formation des enseignants de français.
- 4- Le manque de motivation chez l'enseignant pourrait provenir de la contrainte institutionnelle qui l'oblige à suivre un programme non adapté ni au niveau des apprenants ni aux spécificités de la région.

Les hypothèses relatives à l'apprenant sont les suivantes :

- 1- Les représentations des apprenants sur la langue et la culture françaises entraîneraient un rejet de la langue et entraveraient son apprentissage. Ces représentations seraient largement façonnées par la société et par l'histoire de la colonisation dans la région.
- 2- L'environnement linguistique quasi arabophone de la région ne faciliterait pas l'apprentissage de la langue française.
- 3- L'environnement familial soufi pourrait entraîner le rejet de la langue française.
- 4- Le rejet de la langue française pourrait provenir de l'inadaptation du programme au niveau des apprenants et aux spécificités de leur région et de leur histoire.

Afin de vérifier ces hypothèses, plusieurs méthodes de collecte de données ont été adoptées. Au près des enseignants, le premier outil de recueil de données choisi est le questionnaire. Celui-ci comprend six parties. En plus de la première partie qui vise à cerner le profil des enquêtés (âge, sexe et statut administratif), la deuxième partie porte sur l'expérience et la formation des enseignants (années

d'expérience, raison du choix de l'enseignement du français, la formation suivie...); la troisième partie porte sur les difficultés rencontrées, sur la spécificité de la région et sur le programme appliqué ; la quatrième sur les réactions et les représentations des élèves ; la cinquième sur les politiques linguistiques concernant l'enseignement du français et des langues étrangères en général et la sixième sur les représentations des enseignants. Le deuxième outil utilisé avec les enseignants est l'entretien où j'ai choisi le maintien des mêmes thématiques abordées dans le questionnaire. Après des apprenants, trois méthodes de collectes ont été choisies : le test des « mots associés », une expression écrite et un entretien semi directif. Étant donné que je ne traiterai pas des données recueillies auprès des élèves dans cette communication, je ne m'attarderai pas sur ces méthodes.

Vu que cette étude n'est pas encore achevée et que la partie d'analyse n'est pas approfondie, je ne prétends pas présenter des résultats exhaustifs de mon enquête. Seuls quelques points pertinents du questionnaire seront analysés dans cette communication. Cette analyse sera précédée par un éclairage théorique sur l'une des notions clés de notre travail, à savoir la notion de-représentation. En ce qui concerne les représentations de la langue, j'adhère au point de vue de Boyer pour qui : « *on peut raisonnablement considérer que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales* ». <sup>ii</sup> Afin d'aborder les représentations des langues, un passage par le champ théorique d'origine, celui de la psychologie sociale, s'impose donc.

## **2- Les représentations en psychologie sociale.**

La notion de représentation sociale a connu son véritable essor avec Moscovici dans son ouvrage « La psychanalyse, son image et son public » paru en 1961. Étant décrite comme une interface entre le psychologique et le social, la notion a dépassé la psychologie sociale pour être utilisée dans d'autres sciences sociales et humaines : de la sociologie à l'anthropologie en passant par l'histoire, les sciences de la cognition, les sciences du langage, l'ethnologie, la psychanalyse et la didactique des langues.

Depuis l'apparition de l'ouvrage de Moscovici, de nombreuses recherches se sont développées autour des représentations. Elles ont traité de leur émergence, leur nature, leur structure et leur dynamique. La multiplicité d'ouvrages traitant des représentations implique une multiplicité de définitions. J'ai choisi celles de Jodelet, de Doise et d'Abrieu qui me paraissent complémentaires et auxquelles j'adhère.

Jodelet définit la représentation sociale comme une

*« Forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ;*

3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. »<sup>iii</sup>

Alors qu'Abric considère que

« La représentation est le produit d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. »<sup>iv</sup>

Quant à Doise, les représentations sociales sont :

« Des principes générateurs de prises de positions qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux »<sup>v</sup>

Ces trois définitions permettent de dégager les deux composantes d'une représentation sociale. La première est la **composante cognitive**. Cette composante est mise en évidence dans la définition de Jodelet qui la considère comme une forme de connaissance. La représentation est une représentation de *quelqu'un* et de *quelque chose* qui met en œuvre un processus cognitif qui concourt à la reconstruction du réel en impliquant une relation d'un sujet à un objet. Ce processus est déterminé par les conditions sociales dans lesquelles il s'élabore. Il s'agit là de la **composante sociale** des représentations. La (re)construction du réel ne dépend pas de l'objet même, elle est relative à l'individu ou au groupe social qui élabore sa propre représentation de cet objet. Les représentations des uns ne sont pas les représentations des autres, ceci est dû à plusieurs facteurs comme l'histoire de l'individu ou du groupe, le positionnement social, culturel et idéologique, les croyances religieuses...

Les représentations sont certes sociales car elles sont socialement élaborées et partagées. Elles le sont également parce qu'elles jouent un rôle primordial dans la dynamique des relations et des interactions sociales. Elles assurent quatre fonctions essentielles :

**-La fonction de savoir** en permettant de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles définissent un cadre de référence commun, et régissent toutes les connaissances nouvelles en les intégrant dans ce cadre déjà établi, donc compréhensible et assimilable.

**-La fonction identitaire** : les représentations permettent de renforcer la cohésion du groupe et de le différencier des autres. Chaque groupe en élaborant sa propre représentation d'un objet lui accorde une compréhension spécifique qui le distingue des autres.

**-La fonction d'orientation** : la représentation est considérée comme « un guide d'action » ; en se représentant la situation d'interaction, l'individu établit un système d'anticipation et d'attentes qui déterminera son comportement. Les

représentations reflètent les règles et les liens sociaux en définissant ce qui est licite, tolérable, interdit ou inacceptable, elles prescrivent ainsi le comportement.

**-La fonction justificatrice** : elles permettent de justifier les prises de positions et les comportements. En partageant une représentation, on partage une position commune à l'égard d'un objet. C'est ainsi que les représentations justifient et maintiennent les différenciations sociales. Elles peuvent même justifier les comportements discriminatoires qu'on a à l'égard de l'autre.

Nombreux sont les études et les travaux de recherches qui se sont intéressés à **l'élaboration et l'organisation** des représentations. Dans son travail princeps, Moscovici décrit les deux processus qui sont à l'œuvre dans la formation et le fonctionnement des représentations sociales : **l'objectivation et l'ancrage**. Ces processus sont actualisés lors d'une confrontation à l'inattendu ou à l'inexplicable. *L'objectivation* rend concret ce qui est abstrait, c'est un processus par lequel un objet abstrait, un concept se transforme en une image ou un noyau figuratif. Parmi les informations auxquelles il est confronté, l'individu sélectionne les plus expressives pour lui puis les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais qui lui sont plus compréhensibles. *L'ancrage* est le processus qui permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier dans un réseau des catégories déjà connues. L'ancrage permet la confrontation et la comparaison d'un objet nouveau avec les autres objets de la catégorie dans laquelle on l'insère.

Concernant l'organisation des représentations, c'est la théorie du « noyau central » développée par Abric et Flament<sup>vi</sup> qui a fourni les éléments nécessaires pour analyser leur structure. Selon cette théorie, toute représentation est organisée autour d'un **noyau central** qui constitue l'élément fondamental de la représentation : il détermine à la fois sa *signification* et son *organisation*. Ce noyau constitue l'élément le plus stable de la représentation. Autour de ce noyau s'organisent **les éléments périphériques** qui constituent la partie la plus accessible, la plus vivante et la plus concrète de la représentation. Ces éléments sont hiérarchisés : quand ils sont plus proches du noyau central, ils jouent un rôle important dans la concrétisation et la signification de la représentation, plus éloignés, ils servent à illustrer ou à expliciter cette signification.

Les représentations sociales sont des structures qui résistent au changement. Cela n'empêche pas qu'elles peuvent évoluer et même se transformer sous la pression des pratiques sociales nouvelles qui apparaissent dans un groupe social donné. Il s'agit là d'une caractéristique des représentations qui intéresse les didacticiens, le fait qu'elles peuvent évoluer représente un enjeu important pour eux.

### 3- Les représentations des langues et de leur apprentissage.

L'intérêt croissant qu'on accorde à la notion de représentation dans le domaine de la didactique des langues n'est pas fortuit. En étant une « notion carrefour », la représentation est la notion appropriée pour étudier un objet d'apprentissage aussi spécifique que la langue :

*« Il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend autant plus cruciale l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. »<sup>vii</sup>*

Les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'étude exempts de toutes représentations. Ces dernières sont directement liées au désir d'apprendre une langue, à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Pour les didacticiens, l'étude des représentations représente un enjeu majeur, puisqu'elle leur permettra de comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et de mettre en place des actions didactiques appropriées pour agir sur les représentations qui : *« sont malléables, elles se modifient (et on peut aussi les modifier) »<sup>viii</sup>*

L'étude des représentations de la langue française dans le Souf ne peut être réalisée sans évoquer l'histoire de la colonisation dans la région. Toutes représentations et tous jugements émis par les locuteurs sur les langues sont « des sédiments de différents processus historiques. »<sup>ix</sup> Dans le contexte de cette étude, la colonisation représente un facteur déterminant des représentations des langues car les conflits historiques se matérialisent par les conflits entre les langues. En effet :

*« Les conflits historiques, politiques, sociaux sont souvent perpétués, symbolisés, actualisés par les conflits de langues et [...] les jugements sur les langues respectives reflètent, dynamisent, fixent ces rapports conflictuels toujours vivants ou inscrits dans une longue tradition culturelle. »<sup>x</sup>*

Les représentations des langues dépendent donc de l'histoire du groupe et de l'histoire de la langue au sein de ce groupe. Elles sont également liées au discours ambiant tenu sur la langue par les membres du groupe. Ce discours détermine ce que Dabène appelle « le statut informel » des langues qui représente la source « des images des langues »<sup>xi</sup>. Le statut informel des langues est porteur d'un jugement qui valorise ou non la langue et qui fait d'elle un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et demandé. Ce jugement se fonde, selon Dabène, sur cinq critères d'appréciation: ce sont les critères économique, social, culturel, affectif et épistémique:

-Le critère *économique* est relatif au monde du travail, une langue peut être plus ou moins valorisée selon l'accès qu'elle offre à ce monde.

-Pour ce qui est du critère *social*, le statut social des locuteurs d'une langue donnée et les possibilités de promotion et d'ascension sociale qu'elle paraît ouvrir déterminent l'appréciation accordée à cette langue.

-Le critère *culturel* correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue et qui est relatif à la richesse culturelle dont la langue est porteuse et de sa propre valeur esthétique. La richesse culturelle se manifeste sous différentes formes d'expression, il peut s'agir de la littérature ou d'autres formes artistiques. Elle peut être également relative à un passé historique glorieux.

-En ce qui concerne le critère *affectif*, il est relatif aux préjugés favorables ou défavorables à l'égard d'une langue « *qui tiennent aux aléas de l'histoire, à leur émergence sur la scène internationale et aux relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle.* »<sup>xii</sup>

-Le critère *épistémique* est relatif à la valeur éducative que représente la maîtrise d'une langue. Cette valeur est déterminée selon les exigences cognitives attachées à son apprentissage et mesurée par rapport aux difficultés rencontrées par l'apprenant. Elle est donc liée à la difficulté ou à la facilité d'une langue. Dabène donne en exemple les langues jugées proches (comme les langues romanes par rapport au français). Ces langues sont jugées faciles à apprendre et sont de ce fait quelque peu dévalorisées par les apprenants qui investissent un minimum de leurs compétences dans l'apprentissage de ces langues. Cela ne veut pas dire que des langues jugées difficiles à apprendre mobilisent plus d'efforts de la part des apprenants. L'image d'une langue difficile à apprendre pourrait entraîner des attitudes négatives à son égard et conduire à un manque de prédisposition pour son apprentissage. Je pense que le cas de la langue française dans le Souf ne peut qu'en témoigner.

#### **4-Les représentations du français, de son apprentissage et de son enseignement dans le Souf :**

##### **4-1-Les représentations des apprenants.**

Les données analysées sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires destinés aux enseignants de primaire<sup>xiii</sup>. Comme il a été mentionné précédemment, la quatrième partie du questionnaire est consacrée à l'étude des opinions et des réactions des élèves par rapport à la langue française et son apprentissage. Seule l'analyse des réponses données à deux questions de cette partie sera abordée. Il s'agit des questions suivantes :

- A votre avis que pensent vos élèves de la langue française ?
- Que disent-ils par rapport à leur apprentissage de la langue française ?

La première question vise à cerner les représentations des élèves à propos de la langue française et la deuxième leurs représentation de son apprentissage.

L'analyse de contenu des réponses obtenues a fait apparaître les mêmes catégories sémantiques pour les deux questions ce qui démontre que les représentations de la langue française sont directement liées à son apprentissage chez les élèves soufis. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce résultat :

1- L'étude est effectuée en milieu scolaire et les informateurs sont des enseignants de langue française. Il semble donc logique que les représentations relatives à l'apprentissage de la langue soient mises en avant.

2- Le contact qu'ont les élèves avec la langue française se limite à l'école (il ne s'agit pas là d'un simple constat mais d'un résultat obtenu à partir d'une autre question qui n'est pas abordée ici). Ce qui fait du critère épistémique un critère saillant dans la représentation de la langue française chez les élèves soufis (ce résultat est confirmé par l'analyse des entretiens effectués auprès des élèves.)

Il reste néanmoins à préciser que les représentations des apprenants présentées ici proviennent de l'analyse de discours recueilli auprès des enseignants et non pas d'un discours produit par les apprenants mêmes ou d'une observation directe. Cela n'empêche pas, à mon avis, de considérer ces représentations comme pertinentes étant donné que l'enseignant est un observateur permanent des apprenants dans le contexte scolaire.

Les réponses obtenues peuvent être classées en deux catégories :

- 1- les réponses où les enseignants citent des images collectives sans distinction entre les élèves.
- 2- et les réponses où les enseignants parlent de représentations différentes entre un élève et un autre, dans une grande partie de ces réponses, il s'agit de couples d'opposés (deux images aux polarités contradictoires).<sup>xiv</sup>

Les réponses seront analysées dans cet ordre.

#### **4-1-1- Les représentations collectives :**

##### *Le critère épistémique, un critère saillant.*

Sur 53 réponses données à la deuxième question, celle concernant le discours des élèves sur leur apprentissage du français, 29 évoquent la difficulté de l'apprentissage de la langue française. Le critère épistémique apparaît donc dans 55% des réponses obtenues. Cette saillance est constatée également dans les réponses obtenues à la première question (la difficulté de l'apprentissage de la langue française est citée dans 25 réponses sur 56, soit dans 45% des réponses.)

Deux enseignants mentionnent que leurs élèves comparent l'apprentissage du français à celui de l'arabe. Dans la majorité des réponses, la difficulté de l'apprentissage de la langue française est évoquée sans précision. Peu nombreuses sont les réponses où les enseignants précisent quel aspect relatif à la difficulté de l'apprentissage est évoqué dans le discours de leurs élèves : la compréhension (5), l'apprentissage des règles (2), la prononciation (1), la pratique, l'utilisation de la

langue (1), la lecture (1). Dans deux réponses la langue française est qualifiée de « *compliquée* » et dans une réponse comme « *impossible à apprendre* ».

Seuls trois enseignants parlent des conséquences de cette difficulté sur le comportement des apprenants : l'ennui des apprenants en classe, le dégoût qu'ils affichent à l'égard du cours du français et la démotivation des apprenants qui ne fournissent aucun effort pour s'améliorer.

Dans trois réponses, on trouve le jugement que les apprenants portent sur leur compétence en français : les élèves se voient faibles, ils pensent qu'ils ont des lacunes et accusent les enseignants et le programme ou ils se jugent meilleurs à l'écrit qu'à l'oral.

#### 4-1-2- Les attitudes des apprenants.

Les réponses qui parlent des attitudes des élèves viennent en deuxième place : 13 réponses pour la première question et 10 pour la deuxième. Les attitudes positives citées sont légèrement plus nombreuses que les attitudes négatives.

Attitudes positives (13)	Attitudes négatives (10)
-ils aiment apprendre le français (8)	-ils n'aiment pas apprendre (5)
-ils veulent apprendre le français (3)	-ils n'ont pas envie d'apprendre (2)
-ils trouvent un grand plaisir à apprendre (1)	-ils rejettent le français (2)
-ils espèrent parler le français comme l'arabe (1)	-ils ont peur du français (1)

#### 4-1-3- Autres éléments de la représentation des apprenants :

\**Le français comme langue de la colonisation* : sur l'ensemble des réponses obtenues pour les deux questions (137), on retrouve la représentation du français comme langue de la colonisation dans 6 réponses seulement. Il apparaît qu'il s'est opéré là une évolution des représentations de la langue française dans le contexte scolaire soufi : l'image de la langue française comme langue de la colonisation ne représente plus un élément prédominant dans la représentation des apprenants. En effet, l'analyse des entretiens effectués auprès des enseignants confirme cette évolution. Les enseignants évoquent une période passée où la langue française était rejetée par les apprenants et leurs parents parce qu'elle représentait la langue du colonisateur.

\**La place du français dans le système scolaire* : la place qu'occupe le français par rapport aux autres disciplines n'apparaît que dans quatre des réponses fournies à la deuxième question concernant le discours des élèves sur leur apprentissage du français. Dans trois de ces réponses, le français semble stigmatisé car les élèves pensent que les mauvaises notes obtenues en français

n'empêchent pas la réussite scolaire et le passage d'une classe à l'autre. Dans la quatrième réponse, le français est comparé à l'anglais : même s'il est considéré par les élèves comme une langue de progrès, il reste pour eux moins important que l'anglais.

*\*Le français comme langue inutile et peu importante ou comme langue utile:* Dans 14 réponses le français est représenté comme inintéressant, inutile, peu important et n'ayant pas de rapport avec la vie quotidienne et professionnelle.

Un seul enseignant avance que ses élèves pensent que le français leur sera utile à l'université. Les représentations valorisantes de la langue française sont peu nombreuses :-une belle langue (2) -une langue de progrès et de prospérité (2)

#### **4-1-2- les représentations en couples d'opposés :**

Sur les 19 réponses contenant des avis ou des discours divergents des élèves, seuls trois ne précisent pas la nature de cette divergence. Dans les autres réponses cette divergence est représentée en couples d'opposés où coexistent des opinions, des attitudes et comportements contradictoires (positif/ négatif).

<i>Le pôle positif</i>	<i>Le pôle négatif</i>
Ceux qui sont pour	Ceux qui sont contre
Ceux qui aiment le français (4)	Ceux qui ne l'aiment pas (ou qui sont indécis)
Une acceptabilité (ou un penchant) (2)	Un rejet
Ceux qui considèrent que c'est une langue qu'on doit apprendre	Ceux qui ne lui donnent aucune importance
Ceux qui ont des parents qui les encouragent et donc des opinions positives	Ceux qui ont des parents indifférents et donc des opinions négatives
L'apprentissage du français est une bonne occasion	L'apprentissage du français est une souffrance
Ceux qui sont optimistes	Ceux qui disent qu'ils ne comprennent rien
Ceux qui essaient de développer leurs compétences.	Ceux qui ne font pas d'efforts.
Ceux qui exploitent tous leurs efforts pour comprendre	Ceux qui souhaitent que cette matière n'existe pas
Ceux qui s'intéressent à l'apprentissage	Ceux qui se désintéressent.
Ceux qui sont motivés	Ceux qui sont indifférents

Ce tableau montre que les apprenants peuvent avoir des représentations individuelles contradictoires. Un seul enseignant mentionne l'origine de ces représentations individuelles qui est la famille (les parents). Ces différences individuelles restent néanmoins peu représentatives sur l'ensemble des réponses recueillies (19 sur 28 soit 15% des réponses).

#### **4-2- Les représentations des enseignants : « les représentations du métier d'enseignant »**

Il s'agit là d'analyser les représentations que les enseignants ont de leur métier dans le contexte précis du Souf.

Pour accéder à ces représentations deux questions ont été posées :

\*Pour vous, l'enseignement du français dans le Souf est-il un métier : Facile ?  
Difficile ?

\*Pourquoi ?

Le tableau suivant représente les réponses obtenues à la première question :

	Nombre de réponses	Pourcentage
facile	3	4.1%
difficile	66	90.4%
Non réponse	4	5.5%
Total	73	100%

Une majorité absolue des enseignants considère que l'enseignement du français dans le Souf représente un métier difficile. Les réponses obtenues à la deuxième question permettront d'expliquer les raisons.

Pour deux des trois enseignants qui considèrent que leur métier est facile, cette facilité ne va pas sans des conditions qu'ils posent dans la réponse qu'ils fournissent à la question suivante (des conditions bien adaptées, les formateurs compétents, les programmes efficaces et la volonté des élèves.), le troisième justifie cette facilité par l'amour qu'ont les habitants de la région pour l'apprentissage.

En ce qui concerne les enseignants pour qui l'enseignement du français dans le Souf représente un métier difficile, plusieurs justifications ont été avancées. Elles sont regroupées dans le tableau suivant et présentées selon leurs récurrences dans les réponses données (une réponse peut contenir plusieurs justifications) :

Justifications	Nombre de citations	Pourcentage
Raisons relatives à l'entourage de l'élève	25	30%
Raisons relatives à l'élève lui-même	16	20%
Le statut de la langue dans la région	8	10%
Les conditions institutionnelles	7	9%
Le programme	6	7%
La formation des enseignants	5	6%
Le rôle de l'enseignant en tant que seul acteur	4	5%

Le manque de soutien	3	3%
Des considérations d'ordre général sur l'enseignement	3	3%
La non correspondance entre l'effort fourni et le résultat obtenu	2	2%
Renvoi aux difficultés citées dans des réponses précédentes	2	2%
Le statut de l'enseignant	1	1%
Total	82	100%

Dans les raisons relatives à l'entourage de l'élève, deux types de raisons peuvent être distinguées : celles liées aux parents (3) et celles liées au milieu social en général (22). Dans la première catégorie, les enseignants reprochent aux parents leur manque d'intérêt à l'égard de la langue qui aboutit à un manque d'aide et de motivation à l'apprentissage à l'égard de leurs enfants. Les raisons relatives au milieu social sont plus nombreuses. Les enseignants considèrent que la société soufie ne favorise pas l'apprentissage du français parce qu'elle :

- — ne présente pas d'aide ni de motivation à l'élève et l'enseignant,
- — néglige le français, son apprentissage et le savoir en général,
- — rejette la langue française parce qu'elle est très attachée à la langue arabe.

Les raisons relatives à l'élève se divisent aussi en deux catégories : celles concernant son niveau jugé comme faible et même médiocre (6) et celles relatives à ses représentations, ses attitudes et son comportement par rapport à l'apprentissage de la langue française (10). Les enseignants trouvent que les élèves refusent d'apprendre, qu'ils n'aiment pas cette langue et qu'ils sont négligents et désintéressés. Un enseignant explique qu'enseigner le français dans le Souf est difficile car il nécessite, en premier lieu, une action visant à modifier les représentations et les attitudes des élèves : « *on a besoin de faire aimer le français aux élèves et [...] changer l'opinion que c'est une langue difficile et qu'elle constitue une punition* ».

En ce qui concerne le statut de la langue française, deux enseignants attribuent la difficulté de leur métier au statut de la langue française dans le Souf qu'ils qualifient de « langue étrangère ». Dans les autres réponses (6), cette difficulté est liée, d'une part, au manque d'usage du français dans la société soufie et, d'autre part, au niveau de maîtrise de cette langue par les habitants jugé faible par les enseignants.

Les conditions institutionnelles que les enseignants citent pour justifier la difficulté de leur métier concernent le volume horaire insuffisant, le manque de moyens humains et matériels (notamment les nouvelles technologies), l'absence d'un projet de remédiation efficace, et la négligence de la part des responsables conduisant à un relâchement chez les enseignants.

Le programme fait également partie des conditions institutionnelles, mais il sera étudié comme catégorie à part vu son importance dans les hypothèses de départ et la fréquence de sa mention comme élément problématique dans les réponses données à d'autres questions. Pour les enseignants, les programmes de français représentent une source de difficulté pour leur travail car ils sont inadaptés, difficiles et continuellement modifiés. Un enseignant renvoie l'origine de cette difficulté à la conception des programmes qui tient compte de la réalité des enfants du nord et ne prend pas en considération le contexte de l'enfant soufi.

La formation des enseignants et les critères de leur recrutement sont aussi remis en cause : les « bons » enseignants se font rares et beaucoup d'enseignants ne sont pas qualifiés et maîtrisent mal la langue.

Quelques enseignants justifient la difficulté du métier par le fait qu'ils se trouvent comme les seuls médiateurs entre l'élève et la langue. C'est à l'enseignant qu'incombe la mission de « rapprocher l'univers du français » de l'élève, de l'amener à « s'y attacher ». Ils se voient comme « la seule source de la langue », « la base de référence » et le « véritable acteur ».

Enfin, d'autres aussi pensent que leur métier est difficile parce qu'ils manquent de soutien, d'aide et de motivation ; que la société ne leur accorde aucune importance ni aucun avantage ; que les efforts qu'ils fournissent n'aboutissent pas à un résultat satisfaisant ; ou qu'en général, le métier d'enseignant est un métier qui nécessite une grande endurance.

En définitive, je peux conclure que dans le contexte didactique lié à l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le Souf, la « *difficulté* » constitue le trait dominant dans la représentation des deux protagonistes de la situation, à savoir les apprenants et les enseignants, chacun en ce qui concerne sa tâche respective l'apprentissage de la langue ou son enseignement. En ce qui concerne les apprenants, d'un point de vue diachronique, une évolution de la représentation de la langue française est constatée. Le critère affectif qui représente la langue française comme langue de la colonisation n'est plus prédominant et peut même être considéré comme périphérique. Il ne s'agit là que d'un résultat transitoire. La non saillance de ce critère affectif serait à confirmer ou à infirmer en analysant le corpus recueilli auprès des apprenants. Il irait de même pour l'évolution de la représentation qui serait à vérifier suite à l'analyse des entretiens effectués avec les enseignants.

Quant aux enseignants, ils lient, en premier lieu, la difficulté de leur tâche à l'entourage direct et au milieu social de l'élève qui rejettent la langue française et ne favorisent pas son apprentissage. Ils citent également d'autres facteurs moins récurrents. Quelques uns de ces facteurs à savoir les attitudes des élèves, le programme et les lacunes de la formation des enseignants sont en même temps des éléments constitutifs des hypothèses que j'avance pour expliquer le manque de motivation chez les enseignants. A ce stade de la réflexion, une interrogation s'impose : la représentation qu'ont les enseignants de l'enseignement de la langue

française en tant que métier difficile, pourrait-t-elle expliquer, même en partie, le manque de motivation constaté chez les enseignants ? Autrement dit, la difficulté du métier pourrait-elle entraîner un manque de motivation chez les enseignants ?

Cette analyse a permis, certes, de cerner quelques éléments de la représentation de la langue française chez les apprenants soufis (représentation rapportée par l'enseignant) et sur la représentation qu'ont les enseignants de leur métier mais elle reste cependant incomplète. Elle peut être enrichie par des croisements entre les résultats exposés ci-dessus et les résultats obtenus de l'analyse des autres questions posées dans le même questionnaire, des entretiens effectués avec les enseignants et du corpus collecté auprès des apprenants. Ceci permettra de mettre en relation les différents éléments constitutifs de la situation d'enseignement-apprentissage du français dans le Souf en vue de proposer des remédiations possibles à la crise constatée.

**Références Bibliographiques :**

**ABRIC (J. C.), 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, Cousset.**

**ABRIC (J.-C.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF.**

**BOYER (H.), 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques, Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, n° 85 : *Les représentations des langues : approches sociolinguistiques*, p.102**

**CASTELLOTTI (V.), MOORE (D.), 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. », in [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf).**

**COTE (M.), 2006, *Si le Souf m'était conté : Comment se fait et se défait un paysage*, éd. Saïd Hannachi, Média-Plus.**

**DABENE (L.), 1997, « L'image des langues et leur apprentissage. », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, pp.19-23.**

**DOISE (W.), 1986, « Les représentations sociales : définition d'un concept », in Doise et Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.**

**FLAMENT (C.), ROUQUETTE (M. L.), 2003, *Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales*, Armand Colin.**

---

GRINE (N.), 2007, « Le français et la réussite sociale en Algérie : Analyse des représentations linguistiques des enfants des cadres de la Sonalgaz. », in *Travaux de didactique de FLE*, n°58, pp. 135-141.

JODELET (D.), 1991, «Représentation sociale», *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse.

MOLINER (P.), (s/s dir.), 2001, *La dynamique des représentations sociales*, Presse universitaire de Grenoble. (BU 672 579)

MOORE (D.) et all., 2001, *les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Didier, Paris.

PERREFORT (M.), 1997, « Et si on hachait un peu la paille, aspects historiques des représentations langagières. », *TRANEL*, n° 27, p. 52.

PERREFORT (M.), 2001, *J'aimerais aimer parler allemand*, Anthropos, Paris.

---

<sup>ii</sup> Cette notion sera définie ci-dessous.

<sup>ii</sup> BOYER (H.), 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques, Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, n° 85 : *Les représentations des langues : approches sociolinguistiques*, p.102

<sup>iii</sup> JODELET (D.), 1991, «Représentation sociale», *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, p.668.

<sup>iv</sup> ABRIC (J. C.), 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, Cousset, p.64.

<sup>v</sup> DOISE (W.), 1986, « Les représentations sociales : définition d'un concept », in Doise et Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 89.

<sup>vi</sup> ABRIC (J.-C.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF.

<sup>vii</sup> CASTELLOTTI (V.), MOORE (D.), 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. », in

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf), p.7.

<sup>viii</sup> Ibid., p.10.

<sup>8</sup> PERREFORT (M.), 1997, « Et si on hachait un peu la paille, aspects historiques des représentations langagières. », *TRANEL*, n° 27, p. 52.

<sup>x</sup> PERREFORT (M.), 2001, *J'aimerais aimer parler allemand*, Anthropos, Paris, p. 34.

<sup>xi</sup> DABENE (L.), 1997, « L'image des langues et leur apprentissage. », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, pp.19-23.

<sup>xii</sup> DABENE (L.), *ibid.*

<sup>xiii</sup> Sur 150 questionnaires distribués, seulement 73 ont été récupérés.

<sup>xiv</sup> Vu le rapprochement des catégories sémantiques repérées dans les réponses données aux deux questions, j'ai opté pour analyser les réponses regroupées sauf pour quelques éléments où la distinction entre la première et la deuxième question m'a semblé significative. Au total, 137 réponses ont été obtenues mais seulement 128 seront analysées. Les neuf restantes me semblent représenter plus les opinions des enseignants que celles de leurs élèves (4 réponses pour la première question et 5 pour la deuxième). Sur les 128 réponses, 109 véhiculent des représentations collectives (56 pour la première question et 53 pour la deuxième) et 19 des représentations en couple d'opposés.

Les chiffres inscrits entre parenthèses représentent le nombre de questionnaires où l'élément de la représentation dont il est question est cité.