

## Contexte plurilingue et représentations : quels effets sur l'apprentissage de l'oral en FLE ?

**Plurilingual context and representations: what effects on oral learning in French as a foreign language?**

**Sarah BRAHMI**<sup>1</sup>

Université Ali Lounici (Blida2), brahmisarah24@gmail.com. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, université de Médéa.

**Ouardia ACI**

Université Ali Lounici (Blida2), ouardia.aci@gmail.com. Laboratoire LISODIP, ENS d'Alger.

**Date de réception : 21/01/2021**

**Date d'acceptation : 25/05/2021**

**Date de publication : 27/09/2021**

### Résumé

Le présent article se veut une contribution dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. En effet, nous partons de la réalité du contexte sociolinguistique algérien qui est plurilingue par excellence, car on y reconnaît la présence de plusieurs langues nationales, régionales et étrangères ce qui favorise la genèse des représentations sociolinguistiques. Celles-ci peuvent avoir, selon les spécialistes, un impact sur l'apprentissage des langues en classe. A travers cette étude, nous voulons mettre en lumière les représentations des élèves débutants sur l'apprentissage de leur première langue étrangère, qui est le français, et en particulier son aspect oral. Nous avons tenté, également, d'établir un lien entre ces représentations et le niveau d'avancement de ces élèves en classe.

**Mots-clés** : représentations sociolinguistiques, plurilinguisme, oral en FLE.

### Abstract

This article is intended to be a contribution in the field of didactics of plurilingualism. indeed, we start from the reality of the Algerian sociolinguistic context which is plurilingual because we recognize the presence of several national, regional and foreign languages that promote the genesis of sociolinguistic representations. According to experts, these can have an impact on language learning in the classroom. Through this study, we want to highlight the representations of beginner students on learning their first foreign language, which is French, and in particular its oral aspect. We also tried to link these representations to the level of advancement of these students in class.

**Key words**: sociolinguistic representations, plurilingualism, oral in french as a foreign language.

### **1. Introduction :**

Le plurilinguisme algérien est l'un des centres d'intérêt de plusieurs domaines : didactique et sociolinguistique, entre autres. Ce phénomène sociolinguistique est une preuve de la richesse, de la diversité, et de l'hétérogénéité du contexte linguistique et culturel algérien. Ce dernier constitue un objet d'étude dont la dynamique et la complexité ne cessent de nourrir plusieurs recherches (Menguellat 2013 et Aci 2016 et 2019). Les répercussions de ce contexte

---

<sup>1</sup> Auteur correspondant

linguistique pluriel sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est à prendre en considération, dans la mesure où il pourrait être une arme à double tranchant, montrant un côté positif, une richesse linguistique et une ouverture sur les autres cultures, dont l'élève pourrait bénéficier pour apprendre de nouvelles langues, mais également un autre côté négatif où un ensemble de représentations, pas toujours positives, s'entremêlent.

Nombreux sont les travaux élaborés dans ce sens, notamment pendant la première décennie des années deux mille, nous citons à titre d'exemple, l'ouvrage coordonné par Danièle Moore (2001) où on aborde la notion de représentation en didactique des langues sous différents angles théorique et méthodologique. Une autre collaboration du même auteur avec Blanchet et Assellah Rahal (2009) donne naissance à un ouvrage collectif qui s'intéresse à la didactique contextualisée où les représentations sont vues comme une notion clés. Sans oublier les travaux de Rispaïl et Dabène (2008) auxquels nous ferons appel un peu plus loin. En Algérie, plusieurs contributions scientifiques (articles, thèses de doctorat, mémoire de magister et de master) ont fait des représentations un objet d'étude comme ceux d'Acî (2012 ; 2016 ; 2019) où elle s'intéresse aux représentations sociolinguistiques des enseignants et des étudiants et leurs influences sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Bensekat (2016) évoque, dans son article, l'importance des représentations dans le domaine de la sociodidactique. Chachou (2018) publie un ouvrage sur la sociolinguistique des pays du Maghreb où les représentations sont abondamment évoquées, et la liste reste non exhaustive.

Etant donné que notre étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique, nous mettons en lumière dans cette contribution l'influence des représentations sociolinguistiques des élèves sur leur niveau scolaire en français. C'est en suivant cet enchaînement que nous posons deux questions principales :

Quelles représentations ont les élèves de 3<sup>ème</sup> année primaire de la langue française et de son oral ? Et quel est l'impact de ces représentations sur son apprentissage en classe ?

En guise de réponse provisoire à ces questions, nous avons émis l'hypothèse, selon laquelle les représentations des élèves quant à la langue française et à son oral auraient une influence, positive ou négative, sur son apprentissage en classe.

Nous avons effectué le choix de ce terrain (cycle primaire) car nous avons constaté que la majorité des travaux qui s'intéressent à la relation qu'entretient le contexte plurilingue avec le contexte didactique se focalisent essentiellement sur les cycles secondaire et universitaire. Par ailleurs, nous nous intéressons à ce niveau (3<sup>ème</sup> année primaire) car c'est la première année où se fait l'intégration effective d'une langue étrangère à l'école. Ainsi, et en accord avec notre hypothèse de départ, nous estimons que la prise en compte des représentations des élèves quant à la langue qu'ils vont apprendre pourrait améliorer la qualité des apprentissages en classe.

Notre article se divise en deux parties principales, une partie théorique qui s'intéresse au plurilinguisme en Algérie et aux représentations qu'il génère autour des langues en présence y compris le français. Une seconde partie, expérimentale, dans laquelle nous allons exposer la méthode de recueil des données que nous avons adoptée (entretiens semi-directifs et observation de classe), avant de passer en dernier lieu à une analyse des informations recueillies.

## **2 - Cadre théorique**

Dans cette partie théorique, nous abordons deux axes principaux, le premier concerne le contexte sociolinguistique algérien, et le second s'intéresse de près aux représentations sociolinguistiques et leur rapport avec l'enseignement/apprentissage des langues à l'école.

## 2.1 Le plurilinguisme en contexte algérien

Comme nous l'avons déjà souligné en introduction, plusieurs langues cohabitent et constituent la complexité du terrain algérien. Khaoula Taleb Ibrahimy les classe en trois sphères : *arabophone, berbérophone et la sphère des langues étrangères* <sup>(1)</sup>

- Pour ce qui est de la sphère arabophone, elle comprend l'arabe standard et l'arabe algérien. L'arabe standard a le statut de la langue officielle du pays, en effet « *l'Algérie tente de promouvoir la langue arabe dans sa version standard (langue de l'école, des médias, de la production intellectuelle)* » <sup>(2)</sup>, c'est aussi la langue des discours officiels, religieux, de l'administration, du domaine juridique... Il est à clarifier que cette langue n'est pas utilisée dans les communications quotidiennes des algériens.

- Socialement perçu comme étant la langue première de la majorité des algériens, l'arabe algérien est une variété orale « *souvent réduite au statut de dialecte* » <sup>(3)</sup> qui a une connotation « *péjorative pour le distinguer de « langue » comme si ce que parle la majorité des Algériens au quotidien ne méritait pas le nom noble de langue.* » <sup>(4)</sup>. Nous adhérons à l'avis de K. Taleb Ibrahimy pour dire qu'il ne s'agit pas d'un dialecte algérien, mais de dialectes algériens, car ce parler, qui est un métissage de plusieurs langues arabe, français, turque, espagnole et autres, varie en fonction régions du pays dans lesquelles elle est utilisée, elle précise que c'est « *le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés, ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlars qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales.* » <sup>(5)</sup>

- La deuxième sphère concerne le berbère et ses différentes variétés, celui-ci a réussi à imposer son statut en tant qu'une langue nationale en 2002 puis officielle en 2016. Le tamazight est la plus ancienne langue utilisée dans les pays nord-africain et subsahariens ; en Algérie on y reconnaît plusieurs variétés comme le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le tergui... Ces variétés forment la langue première d'une partie de la population algérienne.

- En dernier, la sphère des langues étrangères inclue principalement le français et l'anglais. Le français placé dans le rang de la première langue étrangère et est enseigné depuis la 3<sup>ème</sup> année primaire ; malgré la confusion que trouvent les chercheurs pour cerner le réel statut de cette langue qui renvoie à l'ancienne puissance coloniale en Algérie, nous adoptons l'affirmation qui suppose que le français est une « *langue étrangère à statut particulier* » <sup>(6)</sup> vu les circonstances historiques qui entourent son apparition en Algérie. En dernier, figure l'anglais qui occupe le statut de la deuxième langue étrangère et est enseigné à partir de la première année du cycle moyen.

Avec toute la polémique qui entoure ces langues, leurs statuts et leurs utilisations ainsi que les enjeux sociaux et idéologiques qu'elles suscitent, les familles algériennes ne peuvent être épargnées de ce débat, transmettant ainsi un ensemble de représentations, d'idées et de préjugés à leurs enfants faisant que ces derniers aient, avant même d'aller à l'école, des images et des présuppositions concernant les différentes langues.

Nous développerons cette idée dans le prochain point, où nous allons nous focaliser sur l'intérêt de la prise en compte des représentations sociolinguistique dans le domaine de la didactique des langues.

## 2.2 Les représentations sociolinguistiques et la didactique des langues

La notion de représentation est transversale, c'est-à-dire qu'elle figure dans plusieurs domaines relevant des sciences humaines et sociales comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la didactique des langues... Elle désigne un ensemble d'idées et d'images mentales construites et partagées par une communauté sans avoir pour origine une source savante, mais plutôt un ensemble d'expériences personnelles, référons-nous à N. Guenier qui définit les représentations comme « *une forme courante (et non-savante) de connaissances*

*socialement partagées qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels* »<sup>(7)</sup>.

La langue constitue une composante sociale cruciale : elle est à la fois objet et moyen de transmission de ces représentations. Par conséquent, les locuteurs sont amenés, volontairement ou pas, à construire des représentations sur leur(s) langue(s) et celles des autres, celles-ci ne se font pas uniquement par rapport à la langue, mais elles peuvent concerner, aussi, les gens qui la parlent, et les pays dans lesquels elle est pratiquée. H.Boyer affirme que : « *la notion de représentation et d'imaginaire langagiers désigne l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique* »<sup>(8)</sup>. Nous reprenons aussi les termes de D.Moore qui partage la même idée et voit dans les représentations linguistiques un miroir qui dévoile et reflète le positionnement des locuteurs par rapport à tout ce qui pourrait avoir un lien avec les langues qui les entourent :

Dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage, qu'il s'agisse de langues maternelles, secondes ou étrangères [...], les représentations sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation [...] qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. [...] . Elles donnent lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques "en général", mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres [...]<sup>(9)</sup>

Les représentations sociolinguistiques sont plus apparentes et plus présentes quand il s'agit d'un milieu plurilingue, comme c'est le cas du contexte algérien, où les langues et leurs locuteurs sont en perpétuel contact. Elles sont également transmissibles à l'école et peuvent avoir une influence sur la motivation des apprenants et la qualité des apprentissages des différentes langues. Nous appuyons nos propos en nous référant à V. Castellotti<sup>(10)</sup> qui insiste sur l'importance de la prise en considération de « *l'influence* » de ce qu'elle appelle des « *facteurs extra-disciplinaires, sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs* » dans le domaine de la didactique des langues. Elle précise que la notion de représentation en fait partie et qu'elle est « *particulièrement opératoire et productive dans ce domaine, 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.* » .

De ce fait, la didactique des langues se trouve contrainte de ne pas limiter son intérêt exclusivement à l'aspect linguistique de la langue cible, mais elle doit aussi se superposer au contexte sociolinguistique qui entoure tout processus d'enseignement/apprentissage s'inscrivant, ainsi, dans le cadre d'une sociodidactique promue par L. Dabène et M. Rispaïl.

M. Rispaïl<sup>(11)</sup> affirme que « *la langue comme fait social, déjà affirmée par Saussure, doit aider à définir le sujet parlant comme lieu de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires* ». Il s'agit dans le cadre d'une telle perspective de valoriser « *le déjà-là* » des apprenants, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances qu'ils ont sur la langue cible, pas forcément linguistique, mais sous forme de discours métalinguistiques et épilinguistiques sur les langues et d'en faire un soubassement pour installer de nouveaux apprentissages, c'est pour cela qu'il faudrait :

Considérer l'élève comme porteur de connaissances linguistiques et métalinguistiques fécondes, qui vont l'aider à aborder l'apprentissage d'autres langues, mais aussi de se dire que l'élève en sait parfois plus que l'enseignant ! Non en termes de langue à apprendre (le français par exemple) mais en termes de réflexion sur les langues, d'opérations de transferts, de passages, de traduction, etc., suivant la richesse de ses expériences passées et actuelles<sup>(12)</sup>

Nous citons également M. Bensekat<sup>(13)</sup> qui adhère au recours à une sociodidactique qui s'adosse aux pratiques langagières des élèves en dehors de la classe et « *s'engage autant dans*

*la mise en regard des phénomènes de discours dans la classe avec le positionnement socio-linguistique des élèves et du contexte* ». Cette mise en valeur des phénomènes transmis par le contexte sociolinguistique vient de leur importance « *comme des paramètres éclairants des situations scolaires, réelles ou potentielles.* ».

Ainsi, nous pensons que la prise en compte du contexte sociolinguistique et des représentations qu'il véhicule, surtout dans les situations d'apprentissage des langues, est devenue, désormais, une nécessité avec ce qu'il peut apporter comme éclairage et clarification à des phénomènes scolaires tels que la réussite ou l'échec.

Nous passerons dans le prochain point à la partie expérimentale de notre article.

### **3. Cadre méthodologique**

Dans cette deuxième partie à caractère expérimental, nous mettons le point, d'abord, sur la réalisation de l'enquête, avant de passer, ensuite, à l'analyse des résultats obtenus.

#### **3.1 Outil de recueil de données : entretiens semi-directifs**

Nous rappelons que l'objectif de notre contribution est de mettre en lumière les représentations des élèves de 3<sup>ème</sup> année primaire concernant la langue française<sup>(14)</sup> (l'oral en particulier) et l'impact de ces représentations sur leur apprentissage de la langue française.

L'enquête a été menée durant le mois de janvier 2019, dans une école en plein centre-ville de Médéa<sup>(15)</sup>, celle-ci a été choisie aléatoirement. La classe concernée par notre enquête est composée de 32 élèves (18 filles et 14 garçons). Ces derniers sont âgés de 08 à 09 ans.

Pour connaître les représentations des apprenants, nous avons fait le choix de procéder par le biais des entretiens semi-directifs pour pouvoir, d'un côté, les laisser s'exprimer librement à l'oral, et, d'un autre côté, nous pensons que le niveau actuel des apprenants ne leur permet pas de répondre aisément à des questions ouvertes, par écrit, même si celles-ci sont posées en langue arabe, ce qui a exclu, pour nous, le recours à des questionnaires écrits. En outre, nous précisons que suivant les travaux de Ph. Blanchet et M. Rispail (2011), H. Menguellat (2013), l'entretien semi-directif est l'outil le plus approprié pour extraire les représentations des discours d'autrui.

Nous avons effectué un entretien composé de 8 questions qui portaient toutes sur le français oral. Ces questions peuvent être réparties en deux thèmes :

- Les représentations des apprenants de 3<sup>ème</sup> AP par rapport à la langue française et son oral afin de déterminer si ces dernières sont positives ou négatives.

- L'origine de ces représentations : nous voulions déterminer la source des représentations de ces élèves sur la langue française pour les mettre en relations avec le contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent.

#### **3.2 Le déroulement de l'enquête et traitement des données**

Au début, nous avons voulu faire des entretiens individuels pour que l'élève ne soit pas influencé par les réponses données par ses camarades, mais après s'être entretenue avec les 05 premiers apprenants nous avons constaté rapidement qu'ils étaient surpris par nos questions et qu'ils avaient du mal à formuler des réponses.

Nous expliquons ce blocage par la simple raison que les apprenants ne seraient pas familiarisés avec ce genre de questions, autrement dit, ils ne seraient pas habitués à ce qu'on leur demande de donner leurs opinions à l'école, car les discours scolaires sont généralement d'ordre explicatif ou prescriptif.

Par conséquent, nous avons décidé de réunir l'ensemble des apprenants pour refaire les entretiens au sein du grand groupe de la classe et d'enregistrer l'intégralité de cette rencontre, qui a duré environ 45 minutes. Nous avons voulu, à travers la modification de la démarche de recueil des données, mettre les apprenants plus à l'aise afin qu'ils puissent s'exprimer.

En changeant de procédure, nous avons abouti à des interactions qui étaient, cette fois-ci, animées. Les réponses étaient riches et diversifiées. Tantôt, les apprenants donnaient leurs propres avis sur le français, tantôt, ils commentaient les réponses de leurs camarades.

Les données enregistrées ont été transcrites suivant le code ci-dessous :

**Elève numéro/numéro** : chaque réplique est précédée par l'identifiant de l'élève et le numéro de sa place en classe suivant le schéma ci-dessous. Le deuxième numéro renvoie aux tours de parole. Par exemple : « **Elève 12 /3** » signifie la 3<sup>ème</sup> prise de parole de l'élève 12 (voir le schéma ci-dessous).

+ : renvoie à une courte pause moins de deux secondes.

++ : renvoie à une pause qui dépasse deux secondes.

/ : renvoie à la fin de la réplique.

Nous signalons, aussi, que nous avons traduit les discours des élèves en italique et entre parenthèses à la fin de chaque réplique. Voici un exemple :

**Elève 24/5** : ma machi ghir el adawate kayan bzaf kalmate wahdokhrin++ bssah nsithom (Rires)/(pas que les affaires scolaires il y a plein d'autres mots ++ mais je les ai oubliés (Rires)) /

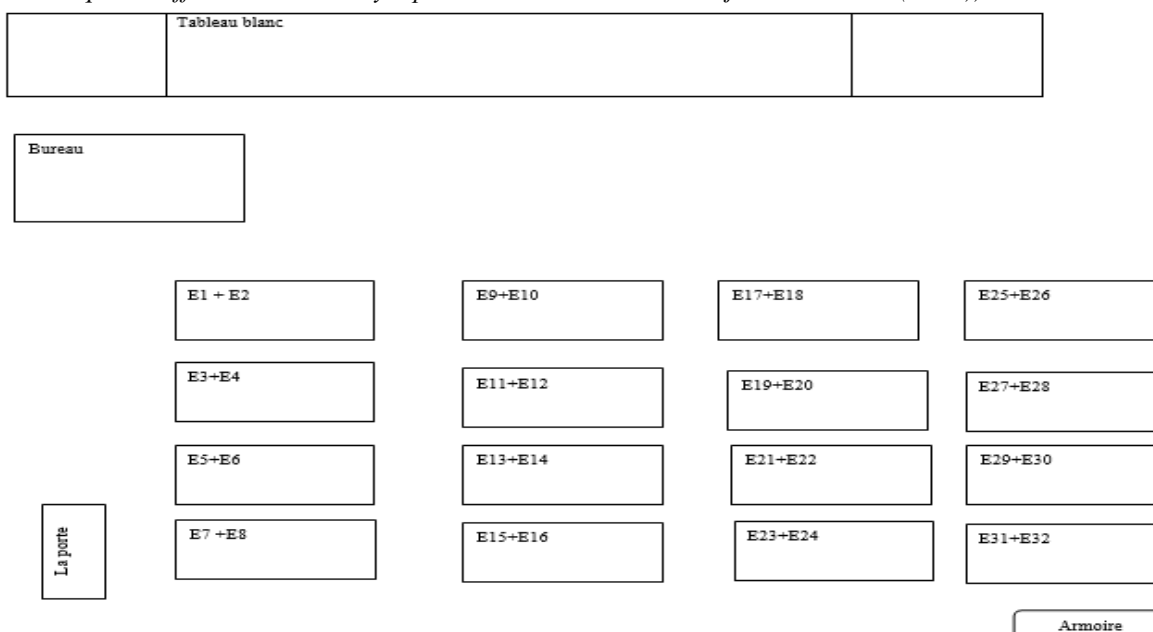


Schéma N°1: Schéma de la classe.

Les résultats obtenus suite à l'analyse des entretiens sont présentés dans ce qui suit.

### 3.3 Analyse et interprétation des résultats

Nous récapitulons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous, avant d'en faire analyse.

- Ce que représente la langue française pour les élèves :

**Tableau N°1: représentations des élèves de la 3<sup>ème</sup> année primaire de la langue française.**

| Représentations positives  | Représentations négatives   |
|--|---|
| - J'aime cette langue.<br>- Une langue facile et utile.<br>- Une langue présente dans notre langage quotidien.<br>- Une langue qui permet la communication surtout avec les étrangers.<br>- Une langue qui permet la réussite scolaire surtout à l'université. | - Je déteste cette langue.<br>- Une langue difficile.<br>- La langue du colonisateur. |

Suite aux entretiens menés, nous avons pu classer les représentations des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année primaire, par rapport à la langue française, en deux axes : représentations positives et d'autres négatives, mais ce sont les premières qui ont pris le dessus suivant leur fréquence et leur diversité.

#### 3.3.1 Les représentations positives

Avoir des images positives quant à la langue à apprendre pèse lourd dans la balance de l'apprentissage, comme nous l'avons expliqué antérieurement. Dans notre étude plusieurs apprenants ont parlé de façon très positive de la langue française exprimant de ce fait leur désir de l'apprendre. Leurs déclarations peuvent être regroupées dans les points suivants :

#### A/- Un intérêt particulier pour le français

Certains apprenants ont affirmé qu'ils aiment la langue française et qu'ils veulent l'apprendre pour communiquer. Ils justifient cet intérêt envers le français par le fait qu'ils trouvent que c'est une langue facile et nouvelle ce qui suscite leur curiosité pour la découvrir. D'autres n'ont pas manqué de parler de leurs craintes par rapport à l'apprentissage de cette « nouvelle » langue à l'école, une crainte qui s'explique par la peur de l'incompréhension et de l'échec scolaire.

Nous appuyons nos propos à travers quelques passages transcrits<sup>(16)</sup> à titre d'exemple :

**Elève 3/2** : n'hab l français lakhatar jini sahla / (*J'aime le français parce que c'est facile pour moi de l'apprendre*) /

**Elève 17/1** : ana m lawal konte khayaf manha jini sîiba w euh ma nafhamhache mais la maitresse tfahamna mlih wlate jini sahla / (*au début j'avais peur de ne pas pouvoir la comprendre (elle veut dire la langue française) mais notre maitresse nous l'explique bien donc c'est devenu facile pour moi*) /

#### B/- Le plurilinguisme et la favorisation des différents usages linguistiques

Le métissage linguistique dont résulte algérien fait que les apprenants ont précédemment acquis quelques mots ou expressions de la langue française ce qui a réduit sa difficulté et son étrangeté. En effet, quelques élèves ont évoqué le fait qu'ils ont appris rapidement à dire quelques mots et quelques phrases en français parce qu'ils ont découvert qu'ils les employaient déjà en arabe « algérien », mettant en valeurs l'aspect plurilingue qui domine la situation linguistique en Algérie, ce qui prouve que les apprenants ont des connaissances de la langue française, surtout son aspect oral, avant même de les apprendre à l'école ce qui leur a permis d'établir des stratégies de passages d'une langue à une autre :

**Elève 3/1** : n'har lawal ki krina t'âalamna kifach euh kiifach nssamiw les affaires tawaâna bal fronsi jawna sahline stylo wla cartable/ (*dès le premier jour nous avons appris euh à nommer nos affaires en français c'était facile stylo ou cartable*) /

**Elèves 8 /1** : dija kona naâarfohom m lawal b darja ngolo stylo w cartab bark nzidolha l twali cartable/ (*déjà on les connaissait avant, en arabe dialectal on dit stylo et cartab en lui ajoutant un l ça devient cartable*) /

**Elève 10 /2**: troussa hiya trousse/ (*troussa c'est trousse*) /

**Elève 24/5** : ma machi ghir el adawate kayan bzaf kalmate wahdokhrin++ bssah nsithom (Rires)/ (*pas que les affaires scolaires il y a plein d'autres mots ++ mais je les ai oubliés (Rires)*) /

**Elève 17/3** : ana dahakni kalmate école kifah rajaânaha likoul n'aawjoha ghir chwi twali bal fronsi (Rires)/ (*ce qui me fait rire c'est le mot école que nous prononçons likoul, si on le déforme un peu ça devient du français*) /

#### C/- Le français : langue du savoir

Dans notre pays, la langue française est enseignée dans tous les cycles (primaire/moyen/lycée) comme première langue étrangère, puis elle prend le statut de langue d'enseignement à l'université notamment dans les spécialités scientifiques et techniques.

Les apprenants n'ont pas manqué de faire allusion à ce point dans la mesure où quelques-uns se sont projetés dans le futur pour parler de l'enseignement supérieur qui se fait dans plusieurs filières en français. Ils affirment qu'ils veulent maîtriser cette langue pour réussir leurs futures études universitaires. Les passages ci-dessous le démontrent :

**Elève 4/1** : thani fal jamiâa nahtajo l'fronsi bach nakraw biha+ khti l'kbira takra tbiba kolach bel fronsi / (*aussi à l'université on aura besoin du français pour apprendre+ma grande sœur fait des études en médecine tout est en français*) /

**Elève 3/3** : ih lazam nakrawha bien pask+ psk tfidna fi bzaf hajate kima lkraya fal jamiâa/ (*oui on doit bien l'apprendre parce que+ parce que elle est très utile dans beaucoup de choses comme les études à l'université.*) /

### **D/ Le français : la langue d'ouverture sur le monde**

La question de l'utilité du français oral a aussi fait surface, les apprenants ont déclaré qu'ils pensent qu'il est important d'apprendre à parler en français pour communiquer avec des étrangers quand ils voyageront une fois devenus adultes. Certains ont parlé de leurs familles qui vivaient en France (surtout leurs cousins(es) car ils sont du même âge), et qu'ils devraient apprendre le français pour pouvoir comprendre ce qu'ils disent.

**Elève 23/2** : ih lazam natâalmo nahadro en français pask mohima bach nwaliw nafahmo nas ++euh ki n'roho l fransa/ (*oui nous devons apprendre à parler en français parce que c'est important pour comprendre les gens++euh quand on partira en France*)/

**Elève 6/1** : ana mama gatli lazam tatâalam tahdar bel fronsi bach ki yjiw wlad âamak fal ôtla talâab mâahom + bach nafhamhom w yafahmoni (*sourire*)/ (*ma maman m'a dit que je dois apprendre à parler en français pour pouvoir jouer avec mes cousins quand ils viendront pendant les vacances+ pour que nous puissions nous comprendre*) (*sourire*)/

Effectivement, la plus grande communauté d'émigrés algériens se trouve en France, ces derniers profitent des périodes de vacances pour rendre visite à leurs familles en Algérie. De la sorte, les enfants ayant grandi en Algérie trouvent des difficultés à communiquer avec les membres de leurs familles à cause de la langue, ce qui a créé une volonté chez eux d'apprendre cette langue en classe car ils en ont senti le besoin dans leur vie quotidienne.

Il est vrai que les représentations liées à la langue française sont, jusque-là, positives, mais cela n'a pas empêché la présence de quelques représentations négatives sur l'apprentissage de la langue française que nous allons étaler ci-dessous :

#### **3.3.2 Les représentations négatives**

Suite à notre analyse, nous avons constaté la présence d'images négatives de la langue française dans les propos de quelques apprenants. Ces dernières étaient principalement dues à des raisons historiques ou à des raisons en relations avec la langue elle-même et sa composition.

##### **A/- Le français : langue du colonisateur**

Effectivement certains apprenants (même s'ils ne sont pas nombreux) n'ont pas manqué d'établir le lien entre le français et l'ancien colonisateur, ils avancent que c'est la langue de ceux qui ont opprimé nos ancêtres :

**Elève 10/3** : ana jadi yaâraf yahdar mlih bal fronsi même l joran w yakrah bal fronsi lakhtar kan yakra bakri âand fransa fi wakte el istiimar bsah++ ana jini chwi sîba +kalimatha saab bach nantakhom/ (*mon grand-père parle bien en français, il lit même le journal en français parce que à l'époque il a fait ses études dans une école française pendant la colonisation++ pour moi c'est un peu difficile+ ces mots sont difficiles à prononcer*)/

**Elève 8/2** : aslan lougha firanciya machi hadratna+ hiya lougha taâ frança jabouhalna kima htalouna [...]/(*de toute façon le français n'est pas notre parler+c'est la langue que les français ont ramené avec leur occupation [...]*)/

Nous expliquons cette position par le fait qu'historiquement parlant, la France a occupé l'Algérie pendant plus d'un siècle dans le cadre de la colonisation armée, ce qui a engendré plusieurs conséquences dont l'imposition de la langue française au détriment des langues premières présentes en Algérie, à l'époque, à l'instar de l'arabe et le tamazight. Ce fait historique a conduit à une volonté de rompre avec tout ce qui se rattache à la colonisation y compris la langue.

##### **B/- Le français : une langue difficile**

Certaines déclarations sont d'ordre affectif puisque quelques apprenants ont dit qu'ils « n'aiment pas » le français car, pour eux, c'est une langue difficile, ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à la comprendre ni à la parler. Nous pensons qu'il est tout à fait possible de construire un jugement de valeurs par rapport à une langue en fonction de sa difficulté intrinsèque du fait que son acquisition ne soit pas facile pour certains apprenants. De plus le



grand écart entre le français et la langue première des élèves, le dialecte algérien pour la majorité des apprenants (pour ne pas dire tous), fait que l'intériorisation de cette langue et de ces principes grammaticaux, scripturaux, phonétiques et autres soit très pénible.

Les extraits suivants montrent la position de certains apprenants :

**Elève 16/1** : l'âam li fate jabte tlatha fal ikhtibar taâ fronsi ++ manhabach nakraha jini waâra bzaf+hata l'aarbiya/(l'année passé j'ai eu un trois à l'examen de français ++ je ne l'aime pas c'est trop difficile pour moi+même l'arabe)/

**Elève 10/3** : [...] ana jini chwi siiba +kalimatha sâab bach nantakhom/(pour moi c'est un peu difficile+ ces mots sont difficiles à prononcer)/

D'autres enquêtés ont exprimé leur indifférence par rapport à la langue en affirmant qu'ils n'ont pas de sentiments d'appréciation particulier envers le français c'est juste l'obtention d'une bonne note qui les oblige à l'apprendre.

**Elève 2** : ana l'fonrsi jini normal ma nhabha ma nakraha ++ bssah loukan ma njibach nokta mliha baba ywarili(Rires)/ « pour moi le français est une langue normale (ordinaire) je ne l'aime pas et je ne la déteste pas aussi++mais si jamais je n'aurai pas une bonne note mon père me punira(Rires)/

D'après ce qui précède, nous pouvons dire que malgré leur jeune âge les apprenants ont assez de connaissances autour de la langue française. Ce qui nous a amené à nous interroger également sur les origines de ces représentations.

### 3.3.3 Origines des représentations sur la langue française et son oral

Nous avons signalé précédemment que le plurilinguisme est l'une des sources de la formation des représentations, car la société est l'endroit premier où se construisent les discours autour des langues.

Nous avons remarqué, lors de notre rencontre avec les élèves, qu'ils établissaient fréquemment un lien entre ce qu'ils disaient et une personne de leur entourage (petite famille, grande famille, voisinage). Ce qui est intéressant, c'est que nous avons pu classer ses liens selon la nature des représentations (positives /négatives).

Pour plus de clarté nous proposons le tableau ci-dessous :

**Tableau N° 2: origines des représentations sociolinguistiques des apprenants.**

| Parents, grands-parents, tantes, oncles   | Frères, sœurs, cousins(es), amis(es) du quartier  |
|---|---|
| - Encouragement pour apprendre la langue.<br>- Assistance à la maison.<br>- Insister sur l'utilité de cette langue pour les études. | - Langue difficile.<br>- L'anglais est une langue meilleure et plus facile.<br>- Langue du colonisateur |

Nous constatons, d'après ce tableau, que nous pouvons classer l'origine des représentations des apprenants sur la langue française et son oral dans deux grandes catégories l'une favorisant et valorisant cet apprentissage tandis que l'autre va dans le sens contraire.

#### A/ Source des représentations positives

Les représentations issues des parents, des grands-parents, des tantes et des oncles sont largement positives. En effet, ces derniers encouragent leurs enfants à apprendre le français. Ils leur fournissent l'aide nécessaire à la maison pour améliorer leur niveau en général, et à l'oral en particulier. Ils insistent, en outre, sur l'importance de cette langue pour mieux réussir leurs cursus scolaire et universitaire. De la sorte ils participent à un processus de conscientisation de l'importance de la langue française dans la vie quotidienne et scolaire.

#### B/ Sources des représentations négatives

Par contre, les représentations issues des générations plus jeunes vont dans le sens opposé. En effet, ils voient que c'est une langue difficile à apprendre vu sa complexité grammaticale et la multitude d'exceptions qui la régissent. D'un autre côté, Ils insistent sur le fait que c'est une langue peu utile, car elle a perdu son importance à l'échelle mondiale au détriment de l'anglais. Elle ne représente, pour eux, que les restes de l'ancien système colonial.

Les extraits ci-dessous le démontrent :

**Elève 3/4 :** f sif ki golte l'mama b'li Amira jaratna galatli dok lâam ljay tbassi bal fronsi gatli lala makach manha dok+ dok + ghir tabday takrayha twali jik sahla/ (*pendant l'été quand j'ai dit à ma maman qu' Amira notre voisine m'a dit que l'année prochaine tu vas galérer avec le français elle m'a dit non ce n'est pas vrai une fois+une fois+ tu commenceras tes études tu trouveras que c'est facile*)/

**Elève 4/1 :** thani fal jamiaa nahtajo l'fronsi bach nakraw biha+ khti l'kbira takra tbiba kolach bel fronsi++gali papa loukan takrayha bien twali docteur kima khtak / (*aussi à l'université on aura besoin du français pour apprendre+ma grande sœur fait des études en médecine tout est en français++mon père m'a dit que si j'apprendrai bien le français je serai docteur comme ma sœur*) /

**Elève 8/3 :** ana khalti takra fronsi fal jamiaâ+ki ji lina khatrata tahdar m'âaya bal fronsi ki dkhalna nakraw konte naaraf déjà chwi kima je m'appelle Nizar euh+ je suis euh lala lala ghlate+ j'ai 08 ans (Rires)/ (*ma tante fait des études de français à l'université+ quand elle vient chez nous parfois elle parle avec moi en français quand nous avons commencé nos études à l'école je connaissais déjà un peu comme je m'appelle Nizar euh+ je suis euh non non je me suis trompé+ j'ai 08 ans(Rires)*)/

**Elève 13/2 :** baba gali ma tabaâch khok lkbir mayaârafch yahdar bal fronsi w dayman ygolalna longli khir manha w sahla âliha++ ana lazam nataalamhom fi zouj/ (*mon père m'a dit de ne pas être comme mon grand frère il ne sait pas parler en français + il nous dit toujours que l'anglais est meilleur et plus facile++ moi, je dois les apprendre toutes les deux (les deux langues)*)/

Ainsi, il semble évident que les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année primaire ont effectivement des représentations sur la langue française et plus particulièrement sur son côté oral. Celles-ci sont majoritairement positives. Nous allons voir dans ce qui suit le rapport entre ces représentations et le niveau des apprenants en français.

### 3.3.4 Relation entre les représentations et les résultats scolaires

Nous avons fait notre enquête en mois de janvier 2019, au début du 2<sup>ème</sup> trimestre. Pour établir un lien entre les représentations des apprenants de cette classe et leurs résultats en français, nous avons consulté leurs carnets scolaires qui contenaient les remarques de leur enseignante concernant leur niveau pendant le premier trimestre. Rappelons que le nombre d'élèves de cette classe est de 32. Les appréciations de l'enseignante étaient satisfaisantes dans la majorité des cas.

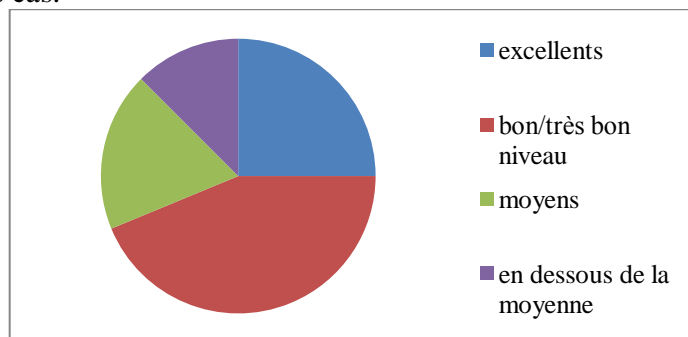


Figure N°1 : Résultats obtenus durant le premier trimestre

En effet, 08 élèves ont mérité l'appréciation « excellent (e) », 14 élèves entre « très bon » et « bon niveau », 06 élèves « moyen (ne) », seulement 04 élèves sont estimés (es) être en dessous de la moyenne, 02 d'entre eux sont des répétitifs.

Nous constatons qu'environ 68,75% des élèves de cette classe ont, donc, un niveau satisfaisant en français.

Nous expliquons ces résultats par la présence des représentations positives que les élèves ont développées par rapport à la langue française à partir de leur environnement social et familial. Par conséquent, cela a accru leur motivation pour l'apprendre. Par contre, les quatre élèves ayant un résultat en dessous de la moyenne ont montré leur désintérêt envers tout

apprentissage (l'un d'entre eux a déclaré qu'il n'aime ni le français ni l'arabe) chose qui a eu des répercussions négatives sur leurs rendements scolaires.

En comparant ces résultats avec d'autres travaux qui portent sur les représentations des étudiants d'autres cycles, à l'instar des recherches menées par Aci (2012 ;2019), Outaleb-Pellé (2014), Touadi (2016) et Ali-Bencherif et Mahiddine (2016), nous soulignons que le français est toujours objet de représentations contradictoires. Cette langue est à la fois vue positivement comme une langue renvoyant à la modernité et à l'ouverture sur le monde, et négativement en la reliant avec le passé socio-historique des deux pays, ce qui les a amenés à conclure que l'étude des représentations reste indispensable dans le domaine des recherches en didactique.

Nous tenons à préciser que les facteurs sociolinguistiques représentés, dans notre contribution, par « les représentations » ne peuvent être qu'une possible explication, parmi tant d'autres, de la réussite ou l'échec scolaire. Plusieurs facteurs cognitifs, affectifs, sociaux... entrent en jeu dans le processus d'apprentissage, et sont à prendre en considération.

#### 4. Conclusion :

Dans ce travail, nous sommes parties de la nécessité de prendre en considération les représentations des apprenants sur la langue cible dès le début de son apprentissage. Notre hypothèse qui portait sur le fait que les représentations des apprenants sur le français et son oral pourraient influencer la qualité de l'apprentissage est validée.

En effet, nos résultats ont montré que les élèves avaient des représentations positives, dans la majorité des cas, sur le français. Ils étaient motivés pour apprendre à parler cette langue qui est, pour eux, à la fois étrangère et familière, puisqu'elle est omniprésente dans le dialecte algérien, ce qui est un avantage résultant du contexte plurilingue en présence. Ces représentations avaient pour origine le milieu social restreint qui entoure un enfant (famille, amis). Nous avons constaté également un écart entre les représentations issues des générations jeunes, qui sont négatives par rapport au français, et les générations moins jeunes portant un regard assez positif à l'égard de cette langue ce qui s'est manifesté à travers les encouragements et les aides qu'ils fournissent à ces petits apprenants.

En perspective à cette recherche, nous pensons qu'un sérieux travail de déconstruction puis de reconstruction des représentations négatives autour de la langue cible devrait être fait dès le début de l'apprentissage. En effet, agir positivement sur les représentations des élèves pourrait garantir un meilleur résultat par rapport à l'acquisition de la langue, pour cela, il faudrait les identifier puis les réguler en utilisant différentes démarches pédagogiques. Ainsi, nous estimons qu'il serait intéressant, notamment pour notre public, d'étudier au futur le lien entre les représentations autour de l'oral et d'autres stratégies d'apprentissage : le jeu <sup>(17)</sup> en est une.

#### Marges :

1- Taleb Ibrahim.K, « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 26 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

2- Idem

3-Aci.O. (2012) . *L'impact des représentations socio-langagières et du plurilinguisme algérien dans l'enseignement du français oral en classe de terminale « S »*, <https://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/viewFile/5388/5281>. Consulté le 20/03/2019

4-Menguellat, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture :Etude comparative - Le cas des élèves du cycle moyen*. Université de Blida : Thèse de doctorat, p54 .

5-Taleb Ibrahim.K, op.cit.

6-Aci.O, op.cit, p24.

7-Guenier, N. (1997). *représentation linguistique, in MOREAU Marie-Louise, sociolinguistique,concept de base* . Liège : Mardaga, p246.

- 8- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique, territoire et objets*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, p96.
- 9-Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Didier. Paris, p9.
- 10- Castellotti, V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, collection Dyalang, p 24.
- 11- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral, thèse de doctorat, Dir.Louise Dabène*. Grenoble : Université de Grenoble, p446.
- 12- Dinvaut,A.Rispail,M. (2012). Préface . *Synergies Pays Riverains du Mékong n°4* , p 6.
- 13- Bensekat, M. (2016). *Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives ? In Pour un plurilinguisme algérien intégré :Approches critiques et renouvellement épistémique*. Paris : Riveneuve éditions, p129.
- 14- Cette nouvelle langue dite « étrangère » est la deuxième langue apprise à l'école primaire après la langue arabe standard.
- 15- Médéa est la 26<sup>ème</sup> wilaya d'Algérie. Elle est située à environ 80 kilomètres au sud-ouest de la capitale Alger.
- 16- Les passages transcrits et présentés dans cet article ne forment pas l'intégralité des entretiens. Ce ne sont que des échantillons sélectionnés pour clarifier nos propos.
- 17- Aci, O. op.cit, p32.

## 6.Liste de références :

- 1- Aci O. (2012). *L'impact des représentations socio-langagières et du plurilinguisme algérien dans l'enseignement du français oral en classe de terminale « s »*, in, N°7 de la Revue des Lettres et des Langues, de la faculté de sciences humaines et sociales, Université de Blida 2.
- 2- Aci, O. (2016). *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue. Le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie)*. Editions universitaires européennes. Allemagne.
- 3- Aci,O (coord), Rispail M. (2019). *L'oral: un objet complexe en terrain plurilingue*. In Revue Socles, N°12, Laboratoire LIDODIP, ENS Bouzaréah, Alger. Pp. 5-38. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/104984>.
- 4- Ali-Bencherif, Z. Mahidinne, A. *Représentation des langues en contexte plurilingue algérien*. (2016). In Circula, N°3, pp 163-196.
- 5-Bensekat, M. (2016). *Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives ? In Pour un plurilinguisme algérien intégré :Approches critiques et renouvellement épistémique*. Paris : Riveneuve éditions.
- 6-Blanchet, Ph. Moore, D. Assellah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Edition des archives contemporaines. Paris.
- 7-Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique, territoire et objets*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- 8-Castellotti V., « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, collection Dyalang, 2001, pp 9-38.
- 9-Dinvaut,A.Rispail,M. (2012). Préface . *Synergies Pays Riverains du Mékong n°4* , pp. 5-10.
- 10-Guenier, N. (1997). *représentation linguistique, in MOREAU Marie-Louise, sociolinguistique,concept de base* . Liège : Mardaga.

- 11- Menguellat, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture :Etude comparative - Le cas des élèves du cycle moyen*. Thèse de doctorat, Dir. Marielle Rispaïl. Blida : Ali Lounici.
- 12- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Didier. Paris.
- 13- Outaleb-Pellé, A., « L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie », SHS Web of Conferences, Volume 8, 2014, pp.1719-1729, [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01060.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01060.pdf), consulté le 13/07/2020.
- 14- Rispaïl, M. (1998). *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, thèse de doctorat, Dir.Louise Dabène. Grenoble : Université de Grenoble .
- 15- Rispaïl, M. (2012), « *La sociodidactique au service de la complexité algérienne.... Et de quelques autres* », Didacstyle, n° 4, pp. 7-10.
- 16-Taleb Ibrahimi, K. « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 26 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305
- 17- Touadi, C. (2016). *Les représentations linguistiques de la langue française et motivation de son apprentissage: cas de la première année secondaire de Béchar , mémoire de magister*, Dir. Karima Ait Dahmane. Sétif : Université de Mohamed Lamine Debaghine.