

## L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE

Outaleb-Pellé Aldjia  
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

### *Résumé*

*Dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous relevons différentes méthodologies : de la méthode traduction à l'approche par les compétences en passant par les méthodes directes et l'approche communicative. Certaines ont pour fondements la langue cible, d'autres l'apprenant ce qui implique, pour ce dernier, qu'il n'est plus question de connaître uniquement les caractéristiques linguistiques de la langue (phonologie, lexicale, syntaxe) mais de développer ses capacités pour réaliser des discours à l'oral comme à l'écrit ; en d'autres termes, les formes et les structures linguistiques sont alors mises au service du sens et de la communication (Josiane Boutet, 1994).*

*En dépit de tous ces objectifs nous relevons de nombreuses difficultés auxquelles les élèves se heurtent dans une classe de français langue étrangère.*

*Les difficultés peuvent avoir plusieurs origines ; notre recherche a pour but de dégager la problématique de la présence et de l'interaction des langues dans l'enseignement-apprentissage du FLE.*

*Cet article porte donc sur l'apprentissage du français dans un milieu plurilingue (Henri Boyer, 1997).*

*Nous présenterons, dans un premier temps, les langues en présence dans le milieu de l'apprenant ; nous relèverons ensuite les difficultés auxquelles se heurtent les jeunes apprenants, âgés de 9 à 10 ans, scolarisés à l'école primaire dans la ville de Tizi Ouzou.*

*Nous irons, enfin, interroger les enseignants pour trouver des réponses à ces questions :*

- *Quelles sont les difficultés majeures rencontrées dans l'enseignement du français dans un milieu plurilingue ?*
- *Quelles sont leurs origines ?*
- *A travers quelles langues l'enseignement-apprentissage du français est-il abordé ?*
- *Quelles seraient les propositions pour aider efficacement l'apprentissage du français ?*

### **Mots clés**

*FLE, enseignement-apprentissage, plurilinguisme*

## **INTRODUCTION**

De nos jours, les débats sur le rôle de l'école, de l'enseignement-apprentissage sont des sujets qui intriguent les enseignants, les concepteurs d'ouvrages et notamment les parents d'élèves.

En didactique des langues, en général, du français langue étrangère, en particulier, les innovations et les méthodologies ne cessent d'envahir le terrain de l'enseignement. Elles sont, dans la plupart du temps, le produit des exigences externes à la langue.

Par exemple, le phénomène de la mondialisation (**Michaël Oustinoff**, 2013) « recommande » et encourage les citoyens à apprendre les langues étrangères. La méthode « directe » favorisant l'unilinguisme, basée sur l'apprentissage d'une langue est remplacée par le concept du plurilinguisme.

Dès lors, l'enseignement des langues s'intéresse à la question du plurilinguisme et la priorité des didacticiens est de développer des stratégies d'enseignement afin d'aboutir à l'appropriation efficace des langues étrangères dans un milieu plurilingue (Louise Dabène, 1994).

312

## **ELÉMENTS THÉORIQUES**

L'Algérie, pays de nos enquêtés, est plurilingue (Taleb-Ibrahimi Khaoula, 1995). Les langues se mêlent, se fondent et se complètent. L'arabe classique est la seule langue officielle du pays qui s'inscrit parmi les pays dont l'usage du français est commun et quotidien chez la plupart des locuteurs. Cependant, cette langue porte le statut de langue étrangère ; c'est pourquoi, nous nous interrogeons sur sa place exacte, son enseignement et les représentations qu'en font ses locuteurs.

Pour ce faire, notre article propose un regard croisé sur :

- la diversité linguistique observable à travers un inventaire succinct des langues et parlers en Algérie ;
- l'enseignement du FLE, les difficultés rencontrées et les « erreurs » commises par les élèves.

Dans cette perspective, nous avons demandé :

- à un groupe d'élèves âgés de 9 à 10 ans fréquentant la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire, de rédiger un court paragraphe sur une émission télévisée de leur choix ;

- à un groupe d'enseignants, résidant dans la ville de Tizi Ouzou, de répondre sous forme de débat à un questionnaire. Les questions se rapportent à l'enseignement du FLE dans un milieu plurilingue.

Nous essayerons de montrer, dans cette communication, que ce que révèlent les enseignants peut-être en totale contradiction avec l'enseignement qu'ils pratiquent et ce que pensent leurs élèves.

## **LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE : LA GUERRE DES LANGUES**

Pour Gilbert Granguillaume (1997 : 3), « la société algérienne est pluraliste : dans ses régions, dans ses langues, dans ses conceptions du rapport au passé, à l'avenir, dans ses représentations de l'Occident ou du monde Arabe ». En effet, le paysage linguistique algérien, produit de son histoire, est caractérisé par la coexistence de plusieurs pratiques langagières, des langues qui créent en même temps des conflits qualifiés de champ porteur de tensions idéologiques (Foued Laroussi, 1997).

Ces langues ont des statuts différents : d'un côté les langues nationales (l'arabe et le berbère avec leurs nombreuses variétés), de l'autre, les langues étrangères (français, anglais...).

En Algérie, la question linguistique est longtemps restée étouffée et toute vision consistant à valoriser les langues parlées a toujours suscité des réactions hostiles du gouvernement (Foued Laroussi, 1997). La planification linguistique est, nous le savons, basée sur l'installation d'une seule langue, en rapport avec le nationalisme qui revendique politiquement la valorisation de l'arabe littéral. Du coup, cette langue marginalise les langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère).

A leur tour, ces langues maternelles et aussi minoritaires seront l'élément modificateur de la nouvelle situation linguistique : le printemps berbère de Tizi-Ouzou en avril 1980 va réclamer l'entrée de tamazight à l'école. Cette langue, qui, jusque-là dominée et considérée dialecte régional va ainsi bénéficier, dans un premier temps, d'une reconnaissance comme langue nationale par la Constitution algérienne.

Ensuite, elle est non seulement enseignée mais est aussi objet de recherches dont les travaux ont permis de faire connaître la richesse de la langue et celle de la culture berbère. Ce nouveau statut va modifier le paysage linguistique algérien et les représentations et attitudes qu'avaient les locuteurs

algériens vis-vis de cette langue (Henri Boyer, 1997).

Quant à la langue qui assure l'intercompréhension de la majorité des Algériens dans l'ensemble du pays, c'est l'arabe dialectal, parlé et compris par tous, sauf dans quelques régions berbérophones. L'arabe dialectal est donc la langue des échanges informels et familiaux, la langue de la rue.

Parmi les langues étrangères, le français est la langue qui est employée quotidiennement même si elle est considérée officiellement comme langue étrangère.

Pour revenir au français, il est qualifié de langue de l'ancien colonisateur avec lequel les relations sont représentées tantôt par le rejet et la rancune, tantôt par l'attrait et l'admiration. C'est la langue de la modernité : elle symbolise le progrès et la liberté d'une part ; c'est la langue de l'agression : elle porte atteinte à la culture et l'identité locales, d'autre part.

Avec le temps, le français a influencé tous les autres usages. Il est entré en concurrence avec l'arabe standard, langue officielle restée tout de même en retrait de l'évolution et l'émancipation du monde.

314

En dépit de l'esprit nationaliste, l'Etat, n'ayant pas le choix, a perpétué l'utilisation du français dans tous les domaines (Claude Hagège, 2000). En revanche, certaines institutions telles la justice, l'éducation nationale, le culte religieux, utilisent l'arabe standard.

Ainsi, quatre grandes langues se partagent le paysage linguistique algérien : l'arabe classique, ou standard dispose d'un statut officiel. Le français, première langue étrangère apprise à l'école dès la deuxième année, ne jouit d'aucune reconnaissance officielle même si elle est l'instrument de communication et est l'élément de promotion sociale et professionnelle.

## **L'ERREUR : DÉFINITIONS**

La définition de l'erreur (Clive Perdue : 1980), et les options qui en découlent dépendent de l'attitude adoptée par rapport à une norme fixe, une norme « adoptée » par les locuteurs. Pour Robert Galisson et Bernard Coste (1976 : ٢١٥) « la distinction entre ce qui est erroné et ce qui est correct dépend de la norme choisie ».

Travailler sur l'erreur requiert de bien savoir de quoi l'on parle. Il s'agit de difficultés particulières, dues au fait qu'il s'agit de l'apprentissage d'une LE dans un contexte plurilingue, en l'occurrence les « erreurs » liées aux autres langues pratiquées par les élèves. En effet, les locuteurs algériens

en général et les élèves en particulier pratiquent une variété linguistique du français spécifiquement algérienne, loin du standard prescriptif et loin de la norme exogène.

Or, partant de la définition saussurienne de la langue en tant qu'ensemble de conventions adoptées par les locuteurs d'une communauté pour permettre l'exercice de la faculté du langage, nous considérons que la situation linguistique algérienne en est bien une illustration.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002), se sont mis d'accord pour avancer que l'erreur est également révélatrice d'une activité intellectuelle de l'élève, c'est donc une stratégie d'appropriation par l'élaboration progressive de schémas de connaissances.

Les élèves rencontrent des difficultés du fait qu'ils parlent plusieurs langues et que ces langues s'enchevêtrent.

## **« ERREURS » LIÉES AUX LANGUES PRATIQUÉES PAR LES ÉLÈVES**

Dans un espace plurilingue, où diverses langues et/ou variétés de langues se mêlent, s'inter-influencent, s'interpénètrent ou même se juxtaposent à l'intérieur d'un même discours, une situation favorable aux phénomènes d'interférence et d'innombrables calques lexicaux et grammaticaux, l'observation des pratiques langagières des élèves montre une transgression « relative » de la norme du français standard aussi bien à l'oral qu'au niveau de l'écrit.

Une des causes des difficultés et des erreurs réside dans les interférences de la langue maternelle. D'après Robert Galisson et Daniel Coste (1983 : 291), celles-ci peuvent provenir des différences entre les deux langues et se manifester presque à tous les niveaux « les difficultés rencontrées par l'élève du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement ».

Ces références théoriques éclaireront la lecture et l'interprétation des exemples d'erreurs relevées auprès des élèves et des réponses recueillies dans les réponses du questionnaire soumis aux enquêtés dans le cadre de cette recherche, qui est exploratoire, donc seulement descriptive.

## **MÉTHODOLOGIE**

Nous avons demandé, d'une part, aux élèves de 5<sup>e</sup> année primaire fréquentant une école située dans la ville de Tizi Ouzou, de répondre, à travers un court paragraphe, à la consigne suivante : « Quelle émission télévisée regardez-vous souvent ? Pourquoi ? »

Nous avons sollicité, d'autre part, les enseignants prenant en charge des élèves de 5<sup>e</sup> année, ou autres niveaux, à travers un questionnaire-débat, à réagir à propos :

- de l'enseignement du français dans un milieu plurilingue tel l'Algérie ;
- des difficultés rencontrées par leurs enseignés.

## **DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ERREURS RELEVÉES DES COPIES D'ÉLÈVES**

Le problème principal chez les élèves étudiant le français langue étrangère ne réside pas dans le fait qu'ils commettent des fautes de graphie (orthographe) et de grammaire à l'écrit car même des locuteurs natifs en font mais ce qui « troublant » est le fait que beaucoup de ces erreurs apparaissent de façon récurrente dans leurs écrits.

Dans ce qui suit, nous procéderons d'abord au relevé des erreurs ; ensuite nous les classerons en fonction de leur typologie ; en dernier lieu, nous les analyserons en cherchant éventuellement leurs causes. En effet, afin d'envisager des aides efficaces, il est nécessaire de rechercher les causes des « échecs » et de prendre également en compte les différences entre la langue française et la langue maternelle, ou langue d'origine des élèves.

## **EXEMPLES D'ERREURS RELEVÉS**

Lors de la lecture des récits rédigés par les élèves, nous avons constaté que les difficultés sont très variées : dans le corpus, elles s'étalent du niveau phonético-phonologique à l'interférence, en passant par la syntaxe, la morphologie, le mauvais choix du lexique...

Les plus grandes difficultés de nos informateurs-élèves touchent la maîtrise des structures de base de la langue française : phonético-phonologie, lexique, morpho-syntaxe et sémantique. Nous les classerons selon cet ordre.

## NIVEAU PHONÉTIKO-PHONOLOGIQUE

A ce niveau, les erreurs portent notamment sur les voyelles et sont, la plupart du temps, dues à des interférences de la langue maternelle (LM) kabyle ou l'arabe sur le français. Il s'agit, par exemple, des confusions qui sont à l'origine des voyelles qui n'existent pas dans leur système phonologique, que les élèves transfèrent de l'oral sur leurs écrits.

Ainsi, suivant les erreurs relevées du corpus, sur le plan phonético-phonologique, l'élève remplace respectivement les phonèmes /e/ et /o/, inconnus dans sa LM, par /i/ et /u/ qui, approximativement, leur ressemblent. Ce genre d'erreurs que nous relevons à l'oral se retrouve également à l'écrit.

Nous avons relevé à titre indicatif :

- infourmatéque pour informatique ;
- giografi pour géographie
- alli pour aller
- Pou pour *pot*

Les élèves ne connaissent pas les différences phonétiques phonologiquement pertinentes en français. Ils orthographient mal parce qu'ils ne sont pas suffisamment entraînés à entendre ces voyelles et à les reproduire.

317

## NIVEAU LEXICAL

Sur le plan lexical, lorsque les mots adéquats sont inconnus de l'élève, il favorisera le recours à des termes « impropres au français » d'une langue locale. Dans la plupart des cas, il traduit une pensée conçue en LM pour exprimer une idée en LE. Or, il faut savoir choisir le lexique convenable dans la langue cible car la recherche de l'équivalence doit prendre en considération le sens de chaque unité structurale. Ce n'est plus le sens du lexique général ou du mot qui compte mais c'est le sens global du contexte ou du message. Nous admettons, comme Georges Mounin (1976 : 29) que les langues « découpent différemment l'expérience que les hommes ont du monde ».

Pour pallier l'insuffisante maîtrise de la langue étrangère, les apprenants créent des systèmes d'énoncés proches de ceux qui sont attendus.

Nos informateurs développent des stratégies qui consistent à créer des systèmes de règles, avec des emprunts aux langues locales qui étoffent le lexique de la culture locale (Georges Mounin, 1976).

En se pliant à des adaptations, comme l'emprunt des lexies distinctes de celles de France, le français rompt inévitablement avec la morphologie et la syntaxe imposées par la norme scolaire.

Les exemples sont nombreux, nous en citons seulement quelques uns :

- *ils ont gavaré les tirrounistes au lieu de ils épiaient les terroristes*
- *c'est un grand mech-hah pour c'est un grand radin.*

Pour Véronique Castelloti (2001 : 12), une situation d'acquisition des langues en contexte plurilingue est favorable ; elle demeure une source principale pour l'appropriation de la langue cible « lorsque des apprenants, ont un répertoire plurilingue, ils ont la possibilité de construire de nouveaux apprentissages au moyen d'ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre... ». En effet, des énoncés contiennent des mots arabes portant des marques morphologiques du français comme :

- *tes defchichries me fatiges pour tes bêtises d'enfant gâté me fatiguent.*

Autre exemple, si l'utilisation du terme algérien *hittiste* « chômeur » dans une production écrite, constitue une erreur à corriger, ce terme ne l'est pas lorsqu'il est en usage et en rapport avec le parler français algérien « bien parler, ce n'est pas uniquement respecter les règles de la grammaire c'est aussi respecter un certain nombre de conventions sociales » (Maurais, 2008 : 88). Il est simplement considéré en tant que terme « étranger » à la langue française.

## NIVEAU MORPHO-SYNTAXIQUE

Sur le plan morpho-syntaxique, des interférences affectent les marques grammaticales et la structure de l'énoncé. Ainsi l'élève kabylophone qui ne maîtrise pas le système temporel français, le remplacera-t-il par ce qu'il croit bien connaître. C'est l'exemple du verbe « partir » qui tantôt est accompagné par l'auxiliaire *avoir*, tantôt par être et dans certains énoncés, le verbe est accompagné des deux auxiliaires :

- *j'ai parti chez ma tante au lieu de je suis parti chez ma tante*
- *j'ai été parti avec mon copain au lieu de je suis parti avec mon copain*

La même difficulté se présente également avec le verbe *aller*.

Alors que tout locuteur francophone (natif) emploie instinctivement, par exemple, l'article (déterminant) devant le substantif et le verbe après le sujet, il n'en est pas de même pour un élève kabylophone apprenant le FLE et dont la langue maternelle et aussi la langue arabe présentent l'ordre inverse.

A titre d'exemples, nous avons relevé :

- il couné pa chemin pour il ne connaît pas le chemin
- les onfons la mere surveillance dans la cour pour la mère surveillance les enfants dans la *cour*
- *mange* bébé des gatos pour *bébé mange des gateaux*

Autre exemple : la structure de l'énoncé (relevé du corpus) :

- moi fait cour,

Est une structure qui présente un écart par rapport à la langue française puisque les règles morphosyntaxiques ne sont pas respectées alors que les énoncés, illustrant le double marquage comme :

- il les a pri ses pommes et
- la tarte *que j'ai fait*

Sont des énoncés appartenant au français courant (oral) où le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* reste souvent invariable même lorsqu'il est placé après le complément d'objet direct. Ces énoncés d'usage oral sont considérés comme fonctionnels.

En outre, l'énoncé :

- je vi ahti apartma,

Est un énoncé qui présente deux difficultés :

- une phonologie approximative au regard des normes phonologiques du français ;
- une graphie qui transcrit la langue orale.

Du point de vue morpho-syntaxique, les phrases sont, en majorité, mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée. Enfin, la présence permanente de la langue maternelle demeure la source d'erreurs récurrentes (interférences, calques, etc.).

## NIVEAU SÉMANTIQUE

Les exemples tels que :

- marché des vêtements au lieu de marché aux vêtements ;
- *sortir lé conpo* au lieu de *avoir la moyenne aux compositions*

Présentent un particularisme d'emploi du français (norme endogène) des élèves de Tizi Ouzou, ce qui est donc déterminant quant à l'élaboration d'un énoncé et à la sélection des unités constitutives et leur agencement qui sont directement liés à la situation, au milieu...dans lesquels ils s'inscrivent et sont produits. Le non-respect des règles ne compromet nullement le fonctionnement de la communication (Aldjia Outaleb-Pellé, 2010).

Toutes les langues de leur environnement sont reproduites et sont présentes dans leurs productions écrites, un système linguistique « original dont il est plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviances ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées » Louise Dabène (1994 : 87).

Nous avons relevé ces exemples de traduction littérale (traduction du kabyle au français)

- La maladi est tanbé sur sa santé au lieu de il est gravement atteint par la maladie

Cet énoncé est effectivement le résultat de l'influence des langues locales.

Dans ces autres exemples :

- *sete imaje et tré magnific pour cette image est très magnifique ;*
- *on desent on ba* « on descend en bas »

Nous relevons l'emploi d'un pléonasme :

- *magnifique est déjà un superlatif ;*
- *descendre* indique la direction vers le bas.

Si le lecteur des productions écrites ne connaît pas la langue maternelle des scripteurs, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle dans la compréhension des récits produits et entravent la bonne transmission du message.

## **RÉPONSES ET INTERPRÉTATIONS DU QUESTIONNAIRE**

Dans un deuxième temps, nous avons pensé à un questionnaire-débat. L'enquête a été menée dans la ville de Tizi Ouzou où cohabitent des kabylophones et des arabophones. La situation linguistique de cette ville est, à l'image du pays, plurilingue. Mais nous devons préciser que dans cet espace précis, deux principales langues coexistent : la langue kabyle et le français. Cependant, l'arabe algérien y est également utilisé notamment par les jeunes.

L'objectif de ce questionnaire est de rendre compte de l'enseignement du français dans un environnement plurilingue. Les questions tournent autour de :

- Quels discours les Algériens tiennent-ils sur l'apprentissage scolaire du français ?
- Quelles attitudes expriment-ils à propos de l'exclusion des langues minoritaires du système éducatif ?

*321*

Afin de mesurer le poids de ce discours, en particulier son impact sur l'apprentissage du français, il nous a semblé indispensable d'interroger les acteurs du système éducatif algérien à propos de l'enseignement du français dans un milieu plurilingue.

Le ballottage entre deux pôles de référence identitaire bien distincts va certainement conditionner le discours des enseignants sur le français...

## **LES EFFETS DU PLURILINGUISME SUR L'APPRENTISSAGE DU FLE**

Une enseignante d'un certain âge ouvre le débat :

- « C'est au niveau de l'école primaire que les problèmes se posent avec le plus d'acuité, l'enfant apprend à l'école et à l'extérieur. Chez lui, dans sa famille, il parle une langue ; avec ses pairs, il communique dans une autre langue et à l'école, il en découvre d'autres. Tout est confus dans sa petite tête... »

- « Exactement, soutient sa collègue, lorsque l'enfant entre à l'école, il quitte ses habitudes, sa langue familiale pour aller vers une autre langue étrangère : l'arabe classique. Dans ce cas, le refoulement de sa langue première, le kabyle et le français, peut le perturber et entraîner des effets négatifs sur le développement de sa pratique langagière. »

Pour ces deux locutrices, en Kabylie, la langue étrangère n'est pas le français bien ancré dans la société, mais l'arabe, aussi bien standard que l'arabe algérien.

Un enseignant insistant sur ses origines kabyles nous répond :

- « La société kabyle est préoccupée par diverses questions. Elle est constamment ballotée entre la revendication identitaire liée à ses traditions et cultures et la modernité, représentée par la France, d'où l'intérêt porté sur le français et le rattachement à la France ».
- « Les contacts entre les langues nationales des élèves non francophones et la langue de l'école reste, aujourd'hui encore, fragiles et étroits à l'école primaire. En effet, au fur et à mesure qu'un enfant grandit, il a tendance à utiliser de moins en moins sa langue maternelle. Il arrive que des élèves arrivés au collège ou au lycée n'apprécient plus ce plurilinguisme parce qu'il constitue un frein à l'apprentissage du français. »

D'autres nous diront que :

- « Exclure les langues locales de l'école et couper l'élève de son milieu socioculturel représente une grosse bêtise car l'enfant perd tout indice et repère socio-culturels. »

En effet, comment envisager l'apprentissage de langues étrangères si sa propre langue maternelle n'est pas bien acquise, aussi minoritaire soit-elle.

Pour les Algériens, l'école doit-elle reconnaître et valoriser les langues minoritaires ?

L'école crée-t-elle à l'enfant des conditions qui lui permettent de développer de manière équilibrée un plurilinguisme ?

L'école, réserve-t-elle une place à la diversité linguistique et culturelle ?

La prise en compte des langues locales facilite-t-elle l'épanouissement et la réussite scolaire des élèves ?

Ce sont là, les enjeux sociopolitiques, identitaires, économiques, religieux et pédagogiques qui constituent les défis à relever par l'école.

A la question portant sur le rôle que doit jouer l'école par rapport au plurilinguisme, les réponses des enquêtés sont diverses.

Une enseignante près de la retraite, répond comme suit :

- « L'école devrait prendre en compte la réalité, et la réalité, c'est la mondialisation, c'est apprendre les langues et les cultures des Autres pour les comprendre. Avec ce nouveau phénomène, les gens voyagent beaucoup et vont travailler là où ils trouvent du travail. Notre école est trop fermée sur elle-même et sur l'école arabo-islamique, elle est complètement isolée par rapport au monde extérieur. Le plus grave est que non seulement elle n'est pas ouverte sur l'Autre mais elle ne s'intéresse même pas aux langues minoritaires, les nôtres. »

Un jeune enseignant, apparemment concerné par l'émigration, déclare timidement :

- « Tous nos jeunes souhaitent quitter le pays. Personne ne se demande pourquoi... La réalité, notre école, elle l'ignore... non, elle veut l'ignorer ! »

Pour un autre :

- « Les enseignants ne font pas beaucoup d'efforts pour parler en français aux élèves. Ils s'adressent à eux en langue kabyle et/ou en arabe. C'est une méthode d'enseignement simple et directe. »

Son voisin développe la même idée :

- « Je pense que si les enseignants de français ne font pas l'effort de s'exprimer dans la langue qu'ils enseignent est grave parce que c'est à travers eux que l'apprentissage se réalise. Si l'enseignant ne s'adresse à ses élèves qu'en langue maternelle à chaque fois qu'il faut expliquer, ce qui est naturel quand ils le font de temps en temps, comment voulez-vous que les élèves apprennent cette langue

étrangère ? Moi, personnellement, j'enseigne le français et je communique en français en cours, quitte à perdre un peu de temps... Et même à la maison, nous nous exprimons, la plupart du temps, en français si bien que maintenant, mes enfants n'ont aucune difficulté à suivre les cours. Ce sont de bons élèves. »

Pour d'autres :

- « L'enseignement du français ne doit pas être calqué sur celui de la France. L'enseignement du français doit tenir compte des spécificités culturelles du pays. Le français est une langue étrangère et doit être étudiée comme telle. »

Poursuivant le même raisonnement, l'interlocuteur insiste sur le fait que l'enseignement ne peut réussir que si on intègre les langues locales.

## **BAISSE DE NIVEAU EN FRANÇAIS**

La question du comment enseigner une langue étrangère dans un contexte plurilingue, comment motiver les élèves, est au cœur des préoccupations des enseignants.

- « Les apprenants font des transferts de compétences acquises en langues nationales pour faciliter l'appropriation de la langue étrangère. Ce sont, en fait, des stratégies d'enseignement. Ces transferts s'illustrent par des erreurs de syntaxe, de lexique, de prononciation, de morphosyntaxe. Nous deux (pointant du doigt son voisin), nous encourageons vivement l'apprentissage de cette manière, les élèves sont motivés et se sentent à l'aise. Après, ils progressent », soutient fermement un enseignant ayant cumulé de nombreuses années d'expérience.
- « Malheureusement, interviendra un autre enseignant, les contenus des programmes scolaires insistent trop sur les valeurs arabo-musulmanes, il existe ainsi une rupture entre l'école et le milieu de vie de l'enfant où l'on communique dans les trois langues en même temps : le kabyle, le français et l'arabe algérien ; où les enseignes des magasins sont écrites en français ; où les chaînes télévisées les plus suivies sont françaises... »

- « Les difficultés des enfants face à la langue française sont le résultat des réalités de la société algérienne concrétisant la nature des relations entre communautés algérienne et française, installant des stratégies de préservation identitaire et de repli sur soi. S'ouvrir vers le monde occidental est perçu comme une menace à l'esprit identitaire des Algériens. »

Aux questions : quelle est votre réaction face aux erreurs des élèves ? Est-ce que vous les corrigez systématiquement ?

Qu'est-ce que vous corrigez ? A quel moment ? De quelle manière ?

Les réponses sont diverses :

- « Quand on intervient on adapte la méthode de correction en fonction du niveau des apprenants car la correction ne doit pas déstabiliser les apprenants. Quant aux erreurs de phonétique, on essaie de les corriger, on essaie parce qu'il n'y a pas de labo et les habitudes phonétiques sont déjà installées chez les jeunes apprenants. »

## **LE DISCOURS SUR L'ÉCOLE : ENTRE HIER ET AUJOURD'HUI**

De manière générale, les Algériens sont très critiques vis-à-vis du système éducatif pour les raisons signalées et qu'ils partagent. Quand on leur demande dans quelle langue ils désirent scolariser leurs enfants, ils répondent majoritairement « le français ». La grande majorité d'entre eux sont réalistes et répondent que c'est la langue française qui constitue la langue de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle.

Un ancien nous évoque :

- « Dans le passé, l'enseignement était une vocation, il fallait avoir un très bon niveau et aimer les enfants pour devenir enseignant. Aujourd'hui, il n'en est rien. A toutes ces difficultés, s'ajoutent d'autres liées au mode de recrutement des enseignants. En effet, nombreux sont ceux qui sont recrutés par piston sans qu'ils aient atteint le niveau requis. Je dois vous avouer, car j'en connais un tas, qui ne maîtrisent même pas assez le français. »
- « Lorsqu'un enseignant déclare qu'il est venu à

l'enseignement sans vocation, ni formation, il n'y a pas de quoi s'étonner du niveau de ses élèves. »

- « Ces personnes qui sont devenues enseignantes ne font pas d'efforts pour parler le français lorsqu'elles s'adressent à leurs élèves. Et même si elles le voulaient, elles ne pourraient réellement y arriver. »

Une enseignante d'un certain âge s'interroge :

- « Comment expliquer ce déficit de l'apprentissage du français après un siècle et demi de présence française, de nombreuses années d'enseignement obligatoire en français et un attachement de la part de la population kabyle, surtout, à la France ? »

C'est avec un grand soupir qu'elle poursuit :

- « Nous aurions aimé revenir au temps où l'arabisation n'était pas encore installée dans le système éducatif. A l'époque, le français représentait non seulement la langue enseignée mais aussi la langue d'enseignement ; elle véhiculait la totalité des apprentissages scolaires. Tout fonctionnait bien, l'apprentissage et l'éducation. C'était un bon vieux temps. »

Une jeune fille prend la parole pour la première fois et déclare avec une grande assurance :

- « Il ne faut enseigner à l'école que le français. Si, un jour j'ai des enfants, je n'hésiterai pas à les inscrire dans une école privée rien que pour qu'ils étudient en français. »

Son collègue lui répond immédiatement. Pour lui :

- « Bien que les langues locales symbolisent plus la tradition, le français symbolise la langue de l'ouverture, du développement et de l'épanouissement : faire appel aux langues locales est une question de sauvegarde de ces langues qui risquent de disparaître mais grâce à la langue française, l'esprit de nos enfants sera ouvert vers le monde extérieur et eux-mêmes pourront s'intégrer dans n'importe quel milieu. L'apprentissage des langues étrangères permet aux jeunes la réussite scolaire et avoir un bon avenir. »

En effet, dira un autre, en lui coupant la parole :

- « Tous les Algériens, pas seulement les Kabyles, sont conscients que la maîtrise de la langue française est la condition sine qua non de la réussite scolaire, d'abord, ensuite professionnelle. »

Tous les enseignants sont unanimes pour déclarer que le français est la langue d'avenir, de la réussite scolaire et professionnelle.

## DES DISCOURS CONTRADICTOIRES

À propos de la langue française, le discours identitaire des Algériens oscille entre deux thèses contraires : « Le français est une langue des Algériens, surtout des Kabyles » *versus* « le français n'est pas une langue des Algériens, c'est la langue de l'ennemi. C'est une langue étrangère ».

Bien que la grande majorité des enquêtés affirment que la langue de solarisation doit être le français, à l'exception d'une minorité qui demeure favorable aux langues locales, lorsqu'on les interroge sur les rapports entre langue et identité, ils sont parfois hostiles au français.

Devant ces réactions, il devient important de s'interroger sur la relation entre la langue locale (LM) et la langue française.

Pour une jeune mère de famille et enseignante :

- « La présence de la langue française nous rend esclaves de cette langue. Nous perdons notre vocabulaire local. De nos jours, rares sont les personnes qui peuvent faire une phrase entière en Kabyle et/ou en arabe sans introduire un seul mot de français, cela implique que la langue française gagne du terrain sur notre langue. On risque de perdre notre personnalité, notre culture, notre langue, notre histoire. Plus nous nous éloignons de nos origines plus nous les détesterons. On n'est pas contre le français, on ne veut tout simplement pas qu'il soit la langue exclusive à l'école. »

## **CONCLUSION**

Le corpus, copies élaborées par les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire de la ville de Tizi Ouzou, étudié et analysé, démontre un manque de connaissance des règles de base de la langue.

Les difficultés phonético-phonologiques, lexico-sémantiques et morpho-syntaxiques sont nombreuses, fréquentes et variées. En outre, la plupart des paragraphes ne sont pas clairs, aussi, le lecteur est-il appelé à interpréter pour arriver à comprendre ou suivre le déroulement de l'histoire racontée par l'élève.

Le questionnaire-débat animé par les enseignants nous fait découvrir que les Algériens, en majorité Kabyles, revendiquent le français comme la langue d'enseignement et le considèrent comme la langue de l'avenir, de l'ouverture sur le monde. Les enseignants arabophones dénoncent, quant à eux, un enseignement calqué sur celui de la France qui ignore les langues et cultures locales.

Le rôle de l'école est de former et préparer l'enfant à la vie active. Presque toutes les personnes interrogées sont unanimes sur le fait que l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères ne devrait pas être l'éradication identitaire, culturelle et linguistique d'un peuple mais la contribution à son évolution, son émancipation et son ouverture sur le monde.

**BIBLIOGRAPHIE**

BILLIEZ, Jacqueline (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, LIDILE.

BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas (1999), *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.

BOUTET, Josiane (1994), *Construire le sens*, Berne, Peter Lang.

BOYER, Henri (1997), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, L'Harmattan.

CASTELLOTTI, Véronique (٢٠٠١), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, PU de Rouen.

CHARAUDEAU, Patrick (1994), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français*

*langue étrangère et seconde*, Grenoble, PU de Grenoble.

DABÈNE, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*,

Paris, Hachette.

GALISSON, André et COSTE, Daniel (1983), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GALISSON, Robert et COSTE Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GRANGUILLAUME, Gilbert (1997), « Arabisation et démagogie en Algérie », [www.monde-diplomatique.fr](http://www.monde-diplomatique.fr).

HAGEGE, Claude (2000), *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

LAROUSSE, Foued (2000), « Intégration ou assimilation ? Les comportements langagiers des Maghrébins-francos dans la banlieue rouennaise », dans L. J. Calvet et Moussirou-Mouyama (dirs.), *Le plurilinguisme urbain*, Paris et Québec, Didier Erudition, 309-322.

LAROUSSE, Foued (1997), *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, PU de Rouen.

MAURAI, Jacques (2008), *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Office québécois de la langue française.

MOUNIN, Georges (1976), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

NETTE, Daniel ; ROMAINE, Suzanne (2003), *Ces langues, ces voix qui s'effacent ; Menaces sur les langues*, Paris, Editions Autrement.

OUTALEB-PELLE, Aldjia (2010), *Erreurs d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*, thèse de doctorat, université Nice-Sophia-Antipolis.

PERDUE, Clive (1980), « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », in *Langages*, n° 57, pp. 87-94.