

Contexte, représentations et pratiques langagières des apprenants

*Djouimâa Nabila
université Batna 2*

Résumé :

Cet article pose la question de l'influence des contextes sociaux, culturels et politiques sur les représentations et les pratiques langagières des apprenants algériens. Considérés comme une exposition informelle d'une durée indéterminée, ces contextes dotent les apprenants d'habitudes langagières spécifiques qui les influencent dans leurs discours en classe de langue.

Mots clés : espaces plurilingues, contact de langue, locuteur/acteur social, acquisition, représentations, continuum linguistique, apprenants, interactions.

ملخص:

هذا المقال يعالج مسألة تأثير السياق الاجتماعي، الثقافي والسياسي على التصورات و الممارسات اللغوية للتلاميذ الجزائريين، التي تعتبر كعرض غير رسمي لمدة غير محددة، كما تكسب هذه الظروف للمتعلمين مهارات لغوية ستعكس على خطابهم في قسم الفرنسية لغة أجنبية.

كلمات مفتاحية : فضاء متعدد اللغات، حوار اللغات، المتكلم/العضو الاجتماعي، اكتساب تصورات، الاتصالية اللغوية، المتعلم، تبادلات لغوية.

Introduction

De nombreux chercheurs tels que Rémy Porquier et Bernard Py (2004) mettent l'accent sur le rôle important des contextes plurilingues dans l'acquisition des langues secondes et étrangères. D'après les deux spécialistes, ces derniers ont un impact non négligeable sur les représentations des apprenants et leur conception de l'apprentissage des langues en question. Ils constituent notamment un bain linguistique qui les dote de compétences langagières spécifiques. Autrement dit, en reprenant les termes de Pierre Bourdieu (1982), ils participent dans le développement d'un « habitus langagier » chez ces apprenants.

L'apprenant algérien du français langue étrangère est un locuteur acteur social (Gumperz, 1989). Il est influencé par le système de valeurs imposé par l'Etat et l'ordre social. Ses représentations sont le reflet de ses expériences individuelles et collectives effectuées durant son processus de socialisation. Lors de ses conversations, à l'école et en dehors de l'école, il développe une compétence communicative. Celle-ci est le résultat de l'association ou la dissociation des différentes langues acquises, à travers ses multiples expériences langagières. La question que l'on se pose alors est : comment le contexte social, politique et culturel influence les apprenants dans leurs représentations et leurs pratiques langagières en langue française ?

Afin d'apporter des réponses à cette question, nous avons mené une enquête auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne, dans un collège de la ville de Batna. Cette enquête avait deux objectifs. Le premier consistait à avoir une idée sur leurs

représentations du statut et de l'apprentissage de la langue française. Quant au second, il visait à jeter un regard sur les interactions orales produites avec leur enseignant, en classe de français langue étrangère, dans le but de connaître les effets du contact des langues sur leur discours.

Deux outils d'investigation ont été exploités lors de notre investigation sur le terrain. Des entretiens semi-directifs effectués auprès de dix collégiens et un enregistrement de l'échange interactionnel durant la séance de l'oral.

L'étude de l'acquisition des langues étrangères, dans les contextes multilingues, fait appel à une approche pluridisciplinaire. Dès lors, nous avons eu recours, pour la réalisation de notre travail, à trois disciplines, qui sont à la fois nécessaires et complémentaires : la didactique des langues étrangères, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication.

1-Plurilingue et continuum linguistique en Algérie

Le plurilinguisme spécifique à la société algérienne a toujours été au centre des préoccupations des dirigeants du pays. Dès l'indépendance de l'Algérie, l'Etat visant l'expansion du champ d'utilisation de la langue arabe, s'est lancé dans un projet d'arabisation du peuple qui a été mis en application dans plusieurs domaines.

Face à la politique linguistique dite « in-vitro » exercée par l'Etat algérien dans la gestion de la pluralité linguistique de la nation, les citoyens dans les diverses villes du pays, exercent, à leur tour, un autre type de politique linguistique dite « in-vivo » (Calvet, 1994). Celle-ci représente les résolutions que la pratique sociale apporte au problème du plurilinguisme.

Les langues appartiennent, en effet, aux personnes qui les emploient. Celles-ci franchissent les frontières établies par les dirigeants du pays qui les séparent et délimitent leur domaine d'utilisation. Confrontés à ce purisme désiré par l'Etat, les locuteurs transgressent la règle aussi bien dans leurs représentations que dans leurs discours. Ils gèrent les langues et les façonnent à leur manière. Sur ce point, Valérie Spaëth note que les représentations des locuteurs « entrent souvent en opposition avec la vision officielle qui tend à penser les frontières comme linguistiquement homogènes, comme rempart face au mélange des langues » (2005 : 27).

Les deux types de gestion du plurilinguisme sociétal instaurent, à travers le temps, des rapports harmonieux ou conflictuels entre les différentes langues. Ces rapports qui se traduisent à travers une polarité ou un continuum linguistique, apparaissent dans les pratiques langagières des citoyens.

Le contact des langues en Algérie, n'est pas caractérisé par une situation diglossique où il y a une répartition fonctionnelle de chacune d'elles dans des domaines précis. Les citoyens, selon les régions, ont recours dans leurs pratiques langagières quotidiennes, à l'alternance codiques (Derradji, 2004 : 22). Ce métissage linguistique est remarqué notamment dans diverses situations de communication telles que les émissions télévisées, la radio, la chanson, les prêches religieux, le discours politique et l'environnement graphique.

Le « continuum linguistique » (Blanchet, 2000 : 22) spécifique à la situation sociolinguistique algérienne, illustre l'absence de frontières entre les différentes langues présentes sur le territoire algérien dans les discours des interlocuteurs. Il peut notamment influencer l'apprenant en tant que locuteur/acteur social sur le plan émotionnel, cognitif

et social. « Les espaces urbains plurilingues, de par leurs espaces partagés, génèrent des contacts de langues fréquents et intenses, qui présentent tant des occasions d'apprentissage que de recherches » (Brohy, Py : 2012).

2-L'apprenant comme locuteur acteur social

La description de l'apprenant comme locuteur acteur/social met en exergue la relation d'interdépendance qui le relie à un cadre social (histoire, culture, religion, langues, politique). Son identité, ses capacités et les rôles qu'il joue dans son quotidien sont désormais reconnus. C'est un être social qui appartient à plusieurs réseaux communicatifs. Son répertoire langagier plurilingue est désormais reconnu. Les stratégies de communication qu'il met en œuvre lors de ses interactions avec son enseignant et ses camarades, ne sont plus évaluées d'une façon négative. Elles sont plutôt considérées comme des moyens lui facilitant la mobilisation de ses aptitudes et ses ressources afin de mener à bien des tâches communicatives en classe de langue étrangère.

Les collégiens de 3^{ème} année moyenne que nous avons enregistrés appartiennent à une ville marquée par son multilinguisme. Ils participent à plusieurs situations de communication et occupent différentes positions de locuteurs. Dans leur vécu d'acteurs sociaux, ils ont déjà une culture éducative et linguistique qui constitue leur identité individuelle et collective. Leur appartenance, dans leur vie quotidienne, à plusieurs communautés sociales et linguistiques leur a permis de développer une compétence de communication plurilingue. Lors de leurs conversations au sein des divers groupes sociaux, ils acquièrent des rituels d'échanges particuliers.

Communiquer avec des interlocuteurs ne sert pas uniquement à exprimer des idées et transmettre des messages. Les pratiques langagières sont des actes identitaires. Ils permettent aux apprenants d'exister et d'agir sur les langues. La prise en compte du profil extrascolaire de ces derniers comme locuteurs acteurs sociaux fait de l'apprentissage du français « un processus subjectif dans lequel les éléments personnels, individuels, sociaux, culturels et linguistiques de l'apprenant sont toujours en jeu et forment son apprentissage et ses actions. L'évaluation d'un tel apprenant ajoute à la détermination objective de ses connaissances une appréciation des aspects subjectifs de son usage de la langue et de sa réflexion sur cet usage » (Kern, Liddicoat, op.cit : 33). Dès lors, l'analyse des représentations des collégiens de 3^{ème} année moyenne s'avère fondamentale.

3-Les représentations des apprenants

L'étude des représentations des apprenants met l'accent sur leur conception de la langue française et de son apprentissage. Elle permet notamment d'avoir une idée sur les régularités qui caractérisent leur perception, en tant qu'acteurs sociaux, de l'étranger (proximité, éloignement, ignorance, xénophobie ou affinité).

Les entretiens que nous avons menés avec les collégiens de 3^{ème} année moyenne afin de faire ressortir leurs représentations ont démontré le poids de la politique linguistique « in-vivo » et « in-vitro » sur leur conception de la langue française. Cette dernière a le statut de première langue étrangère, en Algérie. Elle est employée cependant, seule ou en alternance codique avec d'autres langues, dans différentes situations de communication par les locuteurs. Cette omniprésence du français dans l'environnement immédiat des apprenants a eu un impact non négligeable sur leurs représentations. Dans leurs réponses, ils jugent cette dernière comme étant importante dans leur vie quotidienne :

E : vous apprenez le français depuis sept ans.

A : madame oui.

E : est-ce que cette langue que vous apprenez euh (..) à l'école depuis sept ans (..) vous sert dans votre vie? Est-ce que vous considérez qu'elle est importante ?

A : oui.

E : oui, elle est importante.

A₁ : madame oui.

E : elle vous sert à quoi alors en dehors de l'école ?

A₂ : madame (...) madame dans la communication.

E : encore.

A₃ : madame elhadra.

E : oui (.) encore.

A₄ : discuter euh Hiwar.

E : oui.

A₅ : la communication.

A₆ : j'utilise des mots de français euh (...) quand je parle.

A₇ : moi aussi.

E : et les autres.

A₈ : madame moi aussi euh (..) avec mes amis.

A₉ : oui.

D'autres extraits ont révélé des représentations négatives de la langue française. Influencés par la politique linguistique et éducative de l'Etat algérien qui vise la promotion de l'identité nationale, les collégiens développent un discours xénophobe vis-à-vis de l'étranger. Autrement dit la France, les Français et la langue française.

L'attachement des dirigeants aux valeurs du pays trouve ses origines dans le passé douloureux de la France en Algérie. Il s'est surtout répercuté sur les programmes de français au collège, qui se caractérisent par une absence totale de l'enseignement de la culture française. Un enseignement considéré par les didacticiens comme étant indispensable dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère.

La relation des apprenants algériens avec l'étranger est fondée par conséquent sur l'ignorance et la haine de l'autre. Elle est surtout caractérisée par une valorisation de la langue et l'identité nationale au détriment de la culture étrangère. Ceci apparaît clairement dans les propos des collégiens :

E : est-ce que vous voulez continuer à apprendre le français ?

A₁ : madame ma nhabech cette langue khatermachek je n'aime pas #

A₂ : les personnes.

E : Vous n'aimez pas la langue euh parce que vous n'aimez pas les Français.

A₁ : madame oui.

E : et vous.

A₃ : madame j'aime l'arabe ou (...) nabghi nahdar biha parce que hia loughati mais euh je n'aime pas le français.

E : pourquoi ?

A₄ : c'est la langue de la France euh des Français.

E : vous n'aimez pas la France et les Français tous ?

A : madame oui.

E : pour quelle raison ?

A₅ : istiâmar.

A₆ : mazelna nakarhouhem.

E : oui.

A₇ : madame loughat el-koufar.

A₈ : madame madame (..) madame.

E : oui.

A₈ : le français est la langue de l'ennemi bessah l'arabe loughat bladi.

Nous constatons à partir de la lecture des réponses des collégiens que leurs représentations sont contradictoires. Cette contradiction est un moyen descriptif efficace (Zarate, 2012 : 37). Les apprenants sont conscients de l'importance du français dans le contexte social. Ils sont cependant, influencés par la politique linguistique et éducative de l'Etat. C'est ce qui explique sans doute leur dévalorisation de la langue française, de ses locuteurs et de la culture qu'elle véhicule au bénéfice de la langue, la culture voire l'identité nationale. Ces représentations conflictuelles sont le reflet d'un rapport de concurrence qui se traduit sur le plan linguistique par une guerre des langues (Calvet, 1999).

Afin de démontrer l'impact des représentations des enseignants et des apprenants sur les interactions pédagogiques, Castelloti avance que « dans des processus d'interactions communicatives, interviennent alors de façon significatives des facteurs d'ordre psychologique, social, cognitif, idéologique, ou affectif notamment, qui font apparaître de manière massive le rôle des représentations » (2001 : 30). Ceci est valable pour les interactions en classe de français langue étrangère.

4-Les interactions pédagogiques en classe de français

Comme nous l'avons déjà souligné auparavant, les pratiques langagières sont des actes d'expression de soi qui s'effectuent en fonction des représentations des langues chez les interlocuteurs (valorisation, dévalorisation, frontières ou continuum linguistique). Ceci dit, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas uniquement dans l'acquisition de la norme linguistique, il dépend notamment de l'appropriation des normes sociales d'utilisation de cette langue. « Apprendre une langue n'est pas simplement l'acquisition d'un système linguistique autonome mais le développement d'un mode d'expression que partagent les membres d'une communauté linguistique donnée » (Kramsh, 2008 : 36).

Les apprenants de 3^{ème} année moyenne objet de notre recherche apprennent le français à l'école, depuis le primaire. Bien que cette langue ait le statut de première langue étrangère, les collégiens sont exposés dans les contextes formels et informels, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, avec les amis, les voisins et les membres de la famille à des formes alternées du français avec les autres langues. Cette exposition les dote d'« habitus langagier » qui les influencent dans leurs interactions en langue française, dans le contexte scolaire.

L'analyse des interactions pédagogiques que nous avons enregistrées a révélé l'utilisation de la langue française en alternance codique avec l'arabe. Malgré l'interdiction du recours à une autre langue dans le cours de français, par les instructions officielles, nous avons constaté que les collégiens se sont approprié ce mode d'expression qu'ils mettent en œuvre comme stratégie communicative, en classe avec leur enseignant. L'extrait ci-dessous illustre ce constat :

E : êtes-vous pour ou contre le travail des enfants ?

A₁ : je suis contre.

E : pourquoi vous êtes contre ?

A₁ : liyakoun lahoum moustakbel zahir.

E : quelqu'un d'autre.

A₂ : le travail est très dangereux pour les enfants jassadienne.

E : est-ce qu'il y a quelqu'un qui travaille parmi vous ?

A₃ : madame oui.

E : pourquoi tu travailles ?

A₃ : nâaouene baba.

E : Younes.

A₄ : je travaille bach nachri wach nabghi.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons mis l'accent sur la relation étroite qui existe entre le contexte, la conception des apprenants de la langue française et leurs pratiques langagières. Cette relation met en question la vision traditionnelle de l'apprentissage qui incombe à l'école l'ultime responsabilité de la construction des connaissances.

Les apprenants en tant que locuteurs/acteurs sociaux développent des représentations et s'approprient des rituels d'échanges particuliers, qui les influencent lors de leur apprentissage du français au sein de l'école. Partant de ce principe, des spécialistes tels que Genviève zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch (2008) considèrent que la prise en compte des acquisitions effectuées en dehors de l'école, est désormais cruciale pour tout apprenant qui s'engage dans un processus d'apprentissage d'une langue donnée, dans un milieu institutionnel. C'est une « exposition informelle » (Dabène, 1990), qui doit être prise en considération par l'enseignant en classe de langue.

Les concepteurs des programmes de l'enseignement du français en Algérie doivent donc avant toute action, effectuer une analyse des besoins des apprenants. Cette analyse ne peut se concrétiser sur terrain, sans une définition de leurs pré-requis en langue

française et une détermination de leur relation à l'étranger, à savoir la France et les Français. Un diagnostic de leurs représentations de la langue en question, de son statut et de son apprentissage doit notamment faire l'objet d'une étude minutieuse.

Bibliographie :

-Brohy Claudine, Py Bernard, 2012, « Espaces plurilingues. Les discours dans les villes », in ZarateGenviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Archives contemporaines, pp287-292.

Blanchet Philipe, 2000, La linguistique de terrain. Méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique, Presses universitaire de Renne.

-Bourdieu Pierre, 1982, Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Fayard.

-Dabène Louise., 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris.

-Gumperz Jhon, 1989, Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, les éditions de Minuit, Paris.-Kern Richard, J. Liddicoat, « Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur », in ZarateGenviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Archives contemporaines, pp 27-33.

-Kramsch Claire, « Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre », in Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Archives contemporaines, pp 35-38.

-Lüdi George, Py Bernard, 2003, Être bilingue, Peter Lang, Bern.

-Moore Danièle, Py Bernard, « Discours sur les langues et représentations sociales », in ZarateGenviève, Lévy Danielle,

Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Archives contemporaines, pp 272-279.

-Porquier Rémy, Py Bernard, 2004, Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, Collection Crédif Essais, Didier.

-Spaëthvalérie, 2005, « Frontières : langues, discours et histoire », in J-L Chiss, S Galligani, V.Spaëth, Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme, Synergie France, PP 16-30.

-ZarateGenviève, 2012, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Didier, Paris.