

Siham SAIL

Université Mouloud MAMMERY, Tizi-Ouzou

## La dimension sociolinguistique en classe de français

### Résumé

L'article analyse l'aspect social de l'enseignement du français en salle de classe. L'objectif est de montrer l'intérêt accordé à la sociabilité de l'apprenant, à sa diversité culturelle et linguistique, en séance de français. L'on sait tous que l'enseignement de la langue, jusqu'au jour d'aujourd'hui, privilégie l'aspect linguistique : posséder un répertoire lexical riche et varié, une bonne prononciation et une grammaire correcte. Quant à l'aspect sociolinguistique, il semble être négligé dans ce domaine d'apprentissage et enseignement des langues. Il n'est pas pris en sa juste valeur.

**Mots-clés :** sociolinguistique, classe de français, lien, plurilinguisme.

## Abstract

The article analyzes the social aspect of the teaching French in classroom. The objective is to show the interest granted to the sociability of learning, with its cultural and linguistic diversity, in French session. It is known that language teaching, until today privileges the linguistic aspect: to have a rich and varied lexical repertory, a good pronunciation and a correct grammar. As for the sociolinguistic aspect, it seems to be neglected in this field learning and teaching languages. It is not taken in to its right value.

**Keywords:** sociolinguistic, class of French, bond multilingual

## Introduction

« Quand on met en évidence ainsi tout ce qu'implique la maîtrise d'une langue comme instrument de communication, on se rend compte immédiatement que les théories et les descriptions linguistiques sur lesquelles se fondait la pédagogie des langues secondes, qu'il s'agisse des grammaires traditionnelles, structurales ou génératives transformationnelles, sont insuffisantes » (ROULET, 1976 :51).

L'enseignement des langues étrangères dans le cadre des méthodologies traditionnelles est limité. En fait, comme le faisait remarquer Eddy ROULET en 1976, elles se restreignent uniquement à décrire le système, et non pas l'emploi de la langue. Elles abordent seulement la structure de la phrase au détriment des unités de communication comme le texte et le dialogue. Elles traitent uniquement la fonction référentielle, négligeant les autres

## La dimension sociolinguistique en classe de français

fonctions du langage. Elles se focalisent seulement sur une seule variété de langue, considérée comme homogène, représentative, et négligent les autres variétés qui sont incluses dans le répertoire verbal d'une communauté linguistique. WINDMÜLLER (2006) ajoute, après une analyse détaillée des manuels scolaires de français langue étrangère, que les manuels contextualisés de FLE renferment une partie civilisation, mais aucun d'entre eux n'intègre l'approche culturelle, c'est-à-dire ils ne comportent aucune activité à vocation culturelle ou métaculturelle, aucun objectif ou contenu visant une compétence culturelle. Pour le contexte algérien, après une consultation minutieuse du programme et du manuel scolaire, des faits culturels nationaux diversifiés sont introduits. En d'autres termes, l'éducation nationale vise à transmettre la culture algérienne en langue française, et non la culture française en langue française.

Afin de pallier les insuffisances de l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères, il faut se tourner vers une autre discipline qui a connu un développement sans précédent ces dernières années et qui s'intéresse précisément à l'utilisation des langues dans les sociétés : la sociolinguistique. (ROULET, 1976).

L'acquisition de la compétence linguistique ne constitue pas, à elle seule, une condition préalable à l'usage du code ; d'autres compétences acquises dans des situations d'échanges sont

considérées comme plus pertinentes, y compris dans l'apprentissage du français langue étrangère, où la contribution que peut constituer l'environnement social extra-scolaire est plus limitée qu'en français langue maternelle (VIGNER, Gérard, 2001). Ces données, bien connues, méritent d'être rappelées, car perdues de vue ces dernières années, elles risquent d'enfermer les enseignants dans des choix trop restreints et de limiter de la sorte l'acquisition du code à l'acquisition de la compétence linguistique.

Les apprenants parviennent à la production et à l'interprétation du langage en fonction d'un réseau de conventions et de présupposés socioculturels qui sous-tendent non seulement leur communication verbale, mais aussi l'ensemble de leur vie en société. Pour apprendre à parler, il faut que l'apprenant soit sensible à ces conventions et à ces présupposés socioculturels qui doivent façonner son comportement verbal. (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :187).

Il s'agit donc pour l'apprenant d'atteindre une maîtrise générale de la communication langagière plutôt qu'une maîtrise purement linguistique, c'est-à-dire de la langue située dans son contexte social. L'aspect sociolinguistique est une composante fondamentale de la compétence communicative langagière, qu'il est nécessaire de connaître et développer, y compris en classe de langue.

La salle de classe algérienne, en séance de français, rend-elle compte, réellement, de la sociabilité de l'élève, de sa diversité

## La dimension sociolinguistique en classe de français

linguistique et culturelle ? Le sens social de la vie ordinaire est-il privilégié, dans nos salles ?

L'environnement social de nos élèves se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et cultures : kabyle, arabe, français et anglais. Les apprenants généraliseraient cette situation de plurilinguisme dans leur milieu scolaire. Ils tisseraient des liens divers que ce soit entre eux ou avec les enseignants, comme ils le feraient dans la vie quotidienne avec les amis, la famille, les inconnus ; et cela en adoptant le style de langue le plus adéquat, en fonction du statut de la personne à laquelle ils s'adresseraient.

Pour répondre aux questions posées, je me suis basée sur un corpus composé d'un enregistrement de trente minutes, collecté durant l'année scolaire 2014/2015. Il comporte des petits groupes d'élèves des classes terminales (du lycée d'enseignement polyvalent situé au centre-ville de Tizi-Ouzou), en train d'interagir sur des sujets variés, dans le cadre du programme scolaire.

### 1. Analyse sociolinguistique du milieu scolaire

La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens « de l'usage française » d'entrer en rapport les uns avec les autres. (MARTINET, 1960 :09).

La langue permet, en premier lieu, d'assurer la compréhension mutuelle entre les membres d'une même communauté et même de communautés différentes. D'autres linguistes ajoutent que même si la communication est l'unique fonction du langage, elle n'est pas le seul but pour lequel la langue est employée (SMITH, 1979, cité par BERGERON, PLESSIS-BELAIR, LAFONTAINE, 2009). Selon ces linguistes, la modification ou le contrôle du comportement constitue une motivation essentielle à l'utilisation de la fonction de langage. Modification ou contrôle de son propre comportement en se parlant à soi-même, mais également possibilité d'entrer en contact avec sa pensée et sa propre connaissance.

C'est dans ce sens que le français parlé peut aider des élèves dont le français n'est pas la langue première mais la langue d'apprentissage, à consolider des liens logiques, dans le cadre d'une discussion. D'une part, c'est une langue, à utiliser en classe, avec la conscience chez l'enseignant de favoriser ainsi, par ses questions et par son soutien à l'élaboration de la pensée, le développement du langage et de la pensée de l'élève dans un contexte d'échanges sur la matière à l'étude. D'autre part, c'est une langue, à étudier pour elle-même, avec ce qu'elle comporte d'accents régionaux et nationaux, de vocabulaire comprenant des mots de français standard, d'anglais, de vieux français, de registres qui se concentrent en trois volets : familier, courant, soutenu.

## 2. Variétés linguistiques et sujets de conversation

Certains sociolinguistes (GUMPERZ, 1960) ont pu montrer que le concept d'interaction sociale joue un rôle capital dans l'étude des phénomènes de plurilinguisme dans la mesure où le changement de registre est généralement relatif à la nature des rapports sociaux. Plusieurs variétés coexistent dans les conversations, le passage d'un sujet à l'autre implique l'emploi de telle ou telle variété linguistique. C'est ce qui a été démontré à travers notre corpus, prenons, à titre d'exemple :

- Pour lui c'est un, un homme mais oui Rǧla→ viril
- Y avait une un prof déjà parti en retraite ismis taǧixott l fRãse (comment elle s'appelle l'enseignante de français ?) umbaed (après) Madame...
- C'est comme un livre ouvert, c'est pour se souvenir, pour que les générations futures se souviennent de l'histoire, de c'qui s'est passé.

Les élèves interfèrent beaucoup de mots et expressions de leur langue source (le kabyle), quand ils sont amenés le plus souvent, soit à traduire des impressions personnelles en français langue étrangère : le bilan de l'année scolaire, le programme, le choix de filières à l'université en cas de réussite au baccalauréat ; ou à parler de la drogue, comme un fléau qui touche en premier lieu, leur

tranche d'âge (les lycéens). Mais nous remarquons que les élèves s'expriment presque entièrement en français (le cas du dernier exemple) lorsqu'ils abordent des thèmes qui ont trait à la violence, l'histoire et le sport, même si là encore les élèves font appel à leur langue première (le kabyle), mais à moindre degré c'est-à-dire sans exagération, en se limitant à quelques mots d'un passage à l'autre, ou de plusieurs passages à d'autres.

Les thèmes abordés dans l'interaction peuvent être mis en corrélation avec le type de relation instituée entre les interlocuteurs : si cette relation est distante, on aura affaire à des thèmes généraux et impersonnels ; si elle est plus familière, les sujets de conversation seront eux-mêmes privés, personnels, ou intimes. Se confier, c'est aussi se livrer à autrui. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :55).

Les langues, les variétés linguistiques, régionales, sociales font partie du répertoire verbal que notre apprenant de français possède en propre, dans la mesure où elles coexistent ensemble au sein du même environnement scolaire. Il s'agit d'une interaction transactionnelle (GUMPERZ, 1960). Cette dernière est prévisible à partir du statut des acteurs sociaux ; c'est le cas des élèves en classe.

En fait, le passage d'un style à l'autre ou d'un parler à l'autre, d'un mode d'expression à l'autre, ne se fait pas selon des déterminations situationnelles, mais souvent selon le sujet abordé

La dimension sociolinguistique en classe de français dans la conversation. Nous parlons donc d'un réseau fermé où sont en co-présence des apprenants qui entretiennent entre eux des relations étroites d'interconnaissance (groupes d'amis, etc.).

### 3. Variétés linguistiques et relations interpersonnelles

L'environnement scolaire de nos apprenants est connu par la coexistence de plusieurs langues apprises à l'école : l'arabe, le berbère, le français et l'anglais. Ce répertoire verbal des élèves se traduit de manière claire dans le corpus recueilli. A vrai dire, dans leurs interactions, les quatre langues sont employées ensemble. Citons, par exemple :

- Pharmacienne engagée axir (de préférence).
- Si on voit psychologiquement laxoR (l'autre).
- C'est pour ça au bac y a trop d'matières twenty-one (21).

Les élèves passent d'une langue à une autre : du français à l'arabe, du français à l'anglais, mais le plus généralement du français au kabyle. Afin de maintenir le contact entre eux, les élèves utilisent toutes ces langues tour à tour. Les échanges entre élèves nous montrent à quel point les comportements linguistiques sont liés aux phénomènes de relations interpersonnelles (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981). L'emploi de ces diverses

langues, inadéquates pour la situation, s'explique par le fait que les élèves, dans des moments d'intimité, recourent au kabyle pour exprimer leurs sentiments, leurs points de vue, leurs idées, ils utilisent ces quatre langues qui sont l'indice d'une attitude de rapprochement vis-à-vis des valeurs communes. Le français est employé dans des moments formels ; il est l'indice d'une attitude de distance à l'égard de certaines valeurs qui impliquent l'objectivité. Ce caractère mouvant des interactions sociales mène à découvrir les mécanismes de la dynamique conversationnelle et notamment de l'interprétation du message.

#### 4. Variétés linguistiques, interprétation et contextualisation

La compréhension du monde passe par l'interprétation de la réalité que font les acteurs sociaux, qui jouent un rôle actif dans la construction du monde. De même, la compréhension d'un message se fait essentiellement par l'interprétation que fait le récepteur des structures verbales dont s'est servi l'émetteur. Cette interprétation dépend en majorité des circonstances de la situation (GUMPERZ 1971). C'est uniquement en présence d'un récepteur et en fonction de ses réactions qu'un sujet parlant décide d'utiliser telle ou telle langue pour lui faire comprendre ses intentions. Les normes sociales s'adaptent aux circonstances de la situation : s'agit-il d'une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas, ou au

## La dimension sociolinguistique en classe de français

contraire d'une conversation intime avec une personne connue ? Dans le premier cas, il faut prendre en considération l'étendue des connaissances en commun, des présupposés culturels et individuels qui pourraient faire obstacle à la compréhension ou à l'acceptation du message. Dans le second cas, il faut procéder à des sous-entendus en acceptant de les rectifier si le récepteur juge le message trop mystérieux malgré une expérience commune.

Dans une situation de classe, les élèves se connaissent généralement entre eux, mais ce n'est pas toujours le cas, puisque les apprenants peuvent ne pas se connaître aussi. C'est le cas dans notre corpus, où il y a des conversations entre des élèves qui ne se connaissent pas forcément, mais il y a d'autres conversations où les élèves se connaissent intimement. Donc, les deux cas se manifestent clairement dans les conversations entre élèves, ce qui engendre des changements au niveau de l'utilisation des différentes langues en présence (kabyle, arabe, anglais, français) dans le milieu scolaire des apprenants, en séance de langue française. C'est dans la conversation ordinaire que le caractère changeant des relations interpersonnelles se manifeste le plus (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981). La conversation ordinaire, intime, entre camarades se déroule dans un cadre de normes souples qui sont basées en majorité sur les procédures d'interprétation des participants.

Ce sont, en fait, les présupposés socioculturels des participants qui affectent l'interprétation des messages. C'est ainsi que le même message peut avoir plusieurs sens, et que seule une personne ayant le bagage socioculturel nécessaire saura décoder le message. Les mêmes éléments de communication ne seront pas interprétés de la même manière par des participants ayant des présupposés socioculturels non identiques. A cet effet, nous devons nous servir de la notion de contextualisation.

Les marques de contextualisation sont multiples, d'où la possibilité des malentendus dans des communications interculturelles. Plusieurs phénomènes paralinguistiques (le paraverbal, le geste, le mouvement, etc.) contribuent aussi à l'interprétation des messages. En fait, le niveau des connaissances est très important dans le domaine de l'expérience socioculturelle et de son rôle dans la communication, dans la mesure où elle affecte les relations sociales en créant des distances ou en établissant des liens entre les personnes. Nous citons, quelques exemples relevés du corpus des apprenants qui sont susceptibles d'éclairer toutes ces notions :

- Elève A : Comme notre Madame aussi.
- Elève B : Malgré qu'elle m'a enl've déjà un sujet...si j'me souviens très bien au composition, vous étiez là-bas.
- Elève C : Tu viens avec moi, j'te fais rentrer au lycée tu vas voir mes amis.

## La dimension sociolinguistique en classe de français

- Elève D : Le Monsieur (ni) surveillant général Guibs, Monsieur Guibs, il nous a dit.
- Elève B : Oui Madame, j'étais au bac avec Madame Hamal et avec vous.
- Elève C : Eh ! Hamid.

Ces exemples, nous permettent de comprendre, grâce aux marques socioculturelles qu'ils comportent, que dans le milieu scolaire plusieurs types de relations sont tissés. Dans les conversations entre camarades, à l'intérieur de la salle de classe, les élèves emploient des termes comme « tu », appellent un camarade par son prénom uniquement (Hamid, par exemple) qui sont des signes de rapprochement entre les personnes qui les utilisent dans leurs échanges. Appeler une personne par son prénom ou la tutoyer implique un rapport de proximité ou de familiarité avec elle.

Le tutoiement symbolise en effet mieux que toute autre forme une relation de familiarité (comme en témoigne l'expression « être à tu et à toi »), et/ou de solidarité –c'est-à-dire qu'il permet, en un double mouvement d'inclusion/exclusion, de circonscrire un groupe d'individus qui « partagent » le « tu » (membres d'un clan, d'une famille, d'un parti, etc.), ce « tu » fonctionnant comme un ciment social qui soude efficacement l'ensemble communautaire. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :45).

Dans le même corpus, comme le montrent les exemples ci-dessus, les élèves emploient également des termes tels que : « vous », « Madame », « Monsieur », avec leurs noms : « Guibs », « Hamal »

qui sont des marques ou signes de respect entre les individus qui les utilisent dans leurs conversations.

Le vous peut être défini comme le pronom d'adresse obligatoire chaque fois que les relations entre les participants n'engagent pas l'usage du tu. En dehors de la famille, il est de règle dans la société française d'employer le vous [...] le vous est donc bien le pronom d'adresse de base en français contemporain. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :66).

A vrai dire, le vouvoiement pour une seule personne ainsi que les formes d'adresse : « Madame, Monsieur +nom » (par exemple, Monsieur Guibs pour le surveillant, Madame Hamal pour l'enseignante de français, Madame tout court pour l'enseignante), sont utilisés par les élèves quand ils parlent à l'enseignant, au surveillant ou lorsqu'ils parlent d'eux. Cela implique un rapport de distance entre les interactants. C'est une situation formelle.

Le choix des pronoms comme action sociale effective [...] change les rapports reconnus entre entités culturelles. Le choix d'un pronom familier ou formel [...] peut redéfinir ces rapports de façon permanente. Et les éléments mêmes auxquels mène une analyse de la notion de langage, langues distinctes, niveaux ou registres, peuvent être utilisés à cet effet. (HYMES, 1991 :195).

La détermination de la relation entre les interlocuteurs repose donc sur le choix du pronom personnel.

## La dimension sociolinguistique en classe de français

Dans certains cas, y compris en salle de classe, nous rencontrons l'utilisation non réciproque du pronom personnel : l'un des participants s'adresse avec « tu », l'autre lui rétorque avec « vous ». Dans les sociétés modernes, par l'implantation d'une idéologie de type démocratique et égalitaire, c'est l'emploi mutuel du pronom personnel qui est le plus fréquent, même si quelques cas exceptionnels peuvent être observés lors des conversations publiques ou en situation de classe. A vrai dire, en salle de classe, ce genre de phénomènes est très répandu. Le choix du pronom personnel, qui joue un rôle décisif dans le marquage des types de relation, est tributaire du statut hiérarchique des participants à la conversation : supérieur et inférieur ; en ce qui nous concerne, enseignant et élève. En voici quelques exemples tirés du corpus des apprenants :

- Enseignant : Et toi « Mokrane » ?
- Enseignant : Pourquoi tu n'es pas prêt ?
- Elève : Madame moi j'ai, je n'ai pas passé mon bac sportif...

L'enseignant emploie le pronom personnel « tu », et même le prénom (Mokrane) pour s'adresser à son élève, par contre ceux-ci utilisent « Madame » et « vous » pour répondre ou parler à leur enseignant. Les élèves n'appellent pas donc l'enseignant par son « prénom », et n'emploient plus le « tu » pour s'adresser à lui. Ces scènes sont très courantes dans des conversations scolaires, que ce

soit entre enseignants et élèves ou entre administrateurs et élèves. Par voie de conséquence, l'enseignant se comporte vis-à-vis de l'élève sur le mode « proche », alors que l'élève se comporte vis-à-vis de l'enseignant sur le mode « distant ».

Cette idéologie de la camaraderie ne va d'ailleurs pas sans créer parfois une certaine gêne dans l'interaction, par exemple dans la relation entre professeur et étudiant : lorsqu'un professeur trouve « généreux et démocratique » d'appeler ses étudiants par leur prénom (ou en France, de les tutoyer), cela peut mettre ces derniers dans l'embarras, et en position fautive : pas question qu'ils donnent en retour du « Monsieur » à leur professeur (une telle dissymétrie est, on l'a vu, inacceptable dans ce contexte), mais s'ils osent la réciprocité du prénom, c'est avec le sentiment qu'il a là quelque imposture (qu'ils usurpent une identité et une place qui ne sont pas véritablement les leurs). (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :133) .

## 5. Le non-verbal, le para-verbal et la nature de la relation instituée

Les participants à la conversation se montrent coopératifs, soit à l'aide de petites phrases (« je vais t'expliquer... », soit par une interjection « oui », « d'accord »...soit par un mouvement (signe de tête, mouvement oculaire...). En effet, des indices non-verbaux (proxémie, geste) servent à désigner la relation de nature généralement intime.

Il suffit par exemple d'observer dans les lieux publics la façon dont les gens se tiennent-en tous les sens de ce terme, qui recouvre à la fois les gestes de contact corporel, et les postures- pour pouvoir se faire une idée relativement précise, grâce à ces éloquents « indices de contextualisation », de la nature du lien qui unit les membres des groupes envisagés [...] Les gestes de salutation (mouvement de tête, clin d'œil, poignée de mains[...] peuvent être des marqueurs de familiarité, d'intimité, ou de complicité ; mais aussi de solidarité. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :42).

D'autres indices, classés à la fois dans le non-verbal et le paraverbal, tels que les rires, le sourire, car ils sont visuels et auditifs en même temps, permettent également de comprendre le type de relation entre les interactants. En plus de ces marqueurs, à moitié non-verbaux et à moitié paraverbaux, il en existe d'autres

essentiellement paraverbaux comme l'intensité articulatoire. Il est considéré comme un indice principal du lien, de nature intime.

L'intensité articulatoire (elle-même liée aux données proxémiques), et le timbre de la voix-le chuchotement, et ce que les phonéticiens appellent « la voix de proximité » (cette « voix de nuit » qui s'entend sur les ondes, et se caractérise à la fois par sa faible intensité, ses attaques douces, et l'importance du souffle par rapport au timbre) étant ainsi associés à une relation d'intimité. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :43).

Le débit de la voix change et varie d'une situation à une autre : il s'accélère en situation familière, et ralentit en situation formelle.

Ce genre de signes est omniprésent dans les échanges conversationnels. Ainsi, nous avons relevé dans le corpus les exemples ci-dessous :

a/

- A : Est-c' qu'tu penses (penses) que les Algériens sont intéressés la langue française.
- Elève B : Bon ! À mon point de vue, oui.
- Elève C : Voilà
- Elève A : Ils fument pour se faire remarquer.
- Elève C : Ouais (avec un signe de tête) ils font ça pour s'faire remarquer...

b/

- Elèves A. + B : (Ambiguë) (Ils parlent entre eux à voix basse).

## La dimension sociolinguistique en classe de français

- Enseignante : vous avez à faire à quel type de texte ?
- Elève C. +B : (froncent les sourcils).
- Enseignante : Il lance un appel à qui ?
- A Madame la ministre de la culture.(avec un mouvement de tête de haut en bas pour un oui)

c/

- Elève A : Madame (rire) non, j'ai pas encore décidé (décidé).
- B : Le programme, il est trop chargé, on peut pas suivre, y a trop d'leçons.( main sur la joue).
- Elève C : Y a trop d'matières inutiles (en retournant le buste vers son amie).
- Elève D : (Ambiguë) (se retourne vers son amie et lui parle à voix basse)

Les élèves parviennent à tisser des liens de diverses natures ; différents marqueurs permettent de mesurer le type de relation qui s'établit entre les participants à la conversation. Dans ces exemples, nous relevons des signes verbaux (oui, non, bon ! voilà, etc.), non-verbaux (froncent les sourcils, main sur la joue, en retournant le buste vers son amie, avec un mouvement de tête de haut en bas), paraverbaux (à voix basse, ils parlent entre eux à voix basse), non-verbaux et paraverbaux (les rires). Froncer les sourcils est un signe d'incompréhension de la consigne ; la main sur la joue est une

marque de déception face à l'échec au baccalauréat ; se retourner vers son amie : c'est manifester son intérêt à l'égard de l'information apportée ; un mouvement de tête de haut en bas signifie que l'autre a acquiescé et se précipite à répondre, c'est un signe de réconfort dans tout échange ; ces marqueurs sont souvent des indices de relations intimes et familières. Dans les mêmes illustrations, nous avons cité des énoncés formulés à voix basse, généralement mentionnés dans notre corpus par le terme « ambiguë ». En effet, nos élèves glissent beaucoup d'énoncés, entre eux, articulés avec une intensité faible ; ils sont la marque d'un lien d'intimité entre les élèves. Par contre, lorsque les apprenants s'adressent à leurs enseignants, ils utilisent une intensité moyenne ; ceci est l'indice d'une relation de distance, dans le cadre d'une situation formelle. Nous avons également rencontré dans le discours des élèves d'autres indices, qui sont à la fois non-verbaux et paraverbaux : les rires. Les conversations des élèves sont parsemées de rires, tantôt entre eux, tantôt avec l'enseignant ou encore avec soi-même. Ils sont, généralement considérés comme des marques de lien d'intimité ou de familiarité.

D'emblée, tous les extraits que nous venons de citer montrent la coopération des élèves dans la conversation, en utilisant plusieurs marques ou indices : emploi d'interjections, d'adverbes et de prépositions (bon ! oui, voilà), de phrases qui invitent l'autre à

## La dimension sociolinguistique en classe de français

participer à la conversation (*est-c' qu' tu penses que les Algériens sont intéressés par (à) la langue française ? / Pourquoi pensez-vous que nos jeunes lycéens consomment la drogue ?*). Ces conversations contextuelles, comme nous le voyons, permettent aux apprenants d'établir un lien entre eux et surtout le maintenir, jusqu'à une dizaine de minutes sans s'arrêter, et cela avec une coopération remarquable.

Cela permet de mesurer ce que les sociolinguistes appellent la synchronie interactionnelle. Les actions de l'émetteur et les réponses du récepteur sont synchronisées de façon à suivre un certain rythme observable. Deux types de moments se dégagent d'une conversation : des moments de synchronie et des moments inconfortables (asynchroniques) où la coordination ou la coopération, entre les participants, ne s'effectue pas.

### 6. Les moments asynchroniques en conversation de classe

Ce phénomène se produit dans les conversations entre les apprenants, mais de manière assez réduite. Sinon, il se produit le plus souvent dans des échanges entre des locuteurs d'origines socioculturelles différentes.

Voici un exemple d'asynchronie rencontré dans les échanges de nos élèves, même s'il n'est pas le seul :

- Enseignante : c'est un site historique, tout à fait.
- Elève A : C'est international.
- Enseignante : ce n'est pas international.
- Elève B : C'est prestigieux
- Elève A : Cinquième ville...

Ces énoncés sont jugés asynchroniques, ils produisent un moment inconfortable entre l'enseignante et l'élève dans la mesure où l'un parle de la place du site (le site de Constantine), et l'autre répond de sa grandeur et de sa valeur. Nous ressentons alors une certaine incompréhension qui se révèle de part et d'autre. Cette incompréhension qui marque la conversation se manifeste par de fausses réponses et interprétations. Nous avons voulu mettre en exergue ce phénomène, car il interrompt la conversation et la gêne ; le lien est rendu distant entre l'enseignante et les élèves puisqu'ils ne se comprennent pas.

Nous tenons à souligner, en dernier lieu, un autre moment inconfortable et embarrassant pour une conversation en situation pédagogique : le silence de certains élèves. En fait, il y a des élèves qui n'interagissent pas avec l'enseignant, ni avec leurs camarades ; ils ne participent pas aux débats de la classe. Ils ont fait preuve d'indifférence aux activités scolaires, d'absence d'esprit de compétition, en bref d'une attitude générale de retrait. C'est ce qui nous a été révélé, du moins, par les enseignants au sujet de ces

## La dimension sociolinguistique en classe de français

élèves qui refusent catégoriquement de prendre la parole pour exposer leurs points de vue, exprimer leurs sentiments, traduire leurs impressions, etc. De telles attitudes, ont été généralement attribuées, selon les élèves, à un déficit linguistique en premier lieu, mais aussi à la timidité. Ces deux raisons majeures empêchent nos élèves à échanger avec les autres, que ce soit avec un camarade ou avec un supérieur hiérarchique, dans la salle de classe, en séance de français langue étrangère.

Dans certains cas, les enseignants les forcent à prendre la parole, à répondre à des questions relatives aux leçons, à corriger des activités proposées pour éclairer un point de langue, mais en vain ; les élèves sont passifs, ils se contentent d'écouter sans répondre, et dans certains cas leurs réponses se limitent à de simples : oui, non, je ne sais pas, prononcés d'une voix à peine audible. Cela nous amène à dire que ces élèves ne participent pas à la situation pédagogique, et la coopération à ce moment-là ne peut pas avoir lieu. De ce fait, les rapports sociaux dans le milieu scolaire tendent à se réduire. Mais fort heureusement nous avons des élèves bavards, qui animent les conversations, aiment débattre de tout, forcent leurs camarades à prendre la parole, et participer aux échanges et au mouvement de la classe.

Dans ce contexte, nous avons relevé plusieurs cas où des élèves invitent d'autres, qui manquent d'expressions ou de nature timide,

à prendre la parole, et ce, contre leur gré ; une sollicitation qui se fait par moment en langue maternelle : le kabyle.

- Enseignante : si tu as le bac, qu'est-ce-que tu veux faire?
- Elève A :. Madame (rire) non j'ai pas encore décidé (décidé) ah, vétérinaire.
- Elève B : Rien ala (non) il est timide Madame, il est timide.
- Elève C : Inas (dis-lui) vɣiy adfɣay da ʃɔmœr (je veux devenir chômeur).

Cet extrait, nous montre que les élèves timides sont poussés à prendre la parole et à participer aux débats de la classe, d'abord par l'enseignant comme le confirme le premier énoncé (*si tu as le bac, qu'est-ce-que tu veux faire ?*); et aussi par leurs camarades en disant à l'enseignante qu'il est timide, dans l'énoncé 03, et l'invitant eux-mêmes à parler en continuité dans le quatrième énoncé : « *dis-lui, je veux devenir chômeur* ». Cette phrase s'explique par le fait que l'élève ne participe pas aux activités de sa classe, il est silencieux ; sa réponse, entrecoupée à peine audible, exigée par l'enseignante le montre amplement, il dit : « *Madame* », il s'arrête un moment (pour des rires du groupe auquel il adhère) et rajoute : « *j'ai pas encore décidé* », il s'arrête encore un petit moment et termine par un dernier mot : « *vétérinaire* ». Ce genre de

## La dimension sociolinguistique en classe de français

situations inconfortables et nuisibles en classe est très récurrent d'un apprenant à un autre. Ces derniers acceptent de parler avec sollicitation répétée de l'enseignant ou des camarades.

En somme, les relations sociales entre les interactants en situation pédagogique s'interprètent et changent, effectivement, en fonction des pronoms employés, de la langue utilisée (variétés linguistiques, etc.) et aussi du registre de langue (familier, standard, soutenu).

### 7. Niveau de langue et contextes formels ou informels

Quant au niveau de langue utilisé, c'est toujours [...] un excellent indicateur de la relation : en situation familière, on utilise une langue dite par métonymie « familière » [...] En situation formelle au contraire, on recourt à un langage soutenu, voire châtié [...] il ne faut pas en contexte formel utiliser de mots « bas », tout comme il est déconseillé de se curer le nez en présence de personnes non intimes. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :56).

Les élèves respectent le plus souvent le niveau de langue exigé en contexte pédagogique, que ce soit à l'oral ou à l'écrit : le français standard. Mais il se trouve que par moment, ils le transgressent en recourant au registre familier (réservé aux situations non-contraignantes : famille, ami, etc.), même lorsqu'ils s'adressent à leurs enseignants. En voici des exemples :

- Elève A: Les Juifs...étaient sauvegardés pour la mémoire universelle. → (français standard)
- Elève B: Ils trouvent leur joie...en fumant. → (français standard)
- Elève C : Et (ils) étaient en train d’papoter entre eux → bavarder (français familier)
- Elève D : Physiquement, j’sais pas→ je ne sais pas, physiquement (français familier)

Les élèves, en interagissant entre eux et avec l’enseignant, emploient une langue correcte suffisamment maîtrisée : cas du premier et deuxième exemple, qu’ils alternent, d’un temps à autre, avec une langue familière, comme dans le troisième et quatrième exemple.

## Conclusion

Pour la réussite de leur communication, les élèves coopèrent entre-eux; en apportant sa contribution, chacun d’entre eux cherche à animer la conversation en faisant appel à leur répertoire linguistique varié (kabyle, arabe, français, anglais), et cela en fonction du sujet abordé et des contextes interpersonnels diversifiés. Pour les spécialistes de la communication, une vraie conversation est celle qui est construite autour d’un processus

## La dimension sociolinguistique en classe de français

essentiellement coopératif et harmonieux, dont l'objectif est d'établir un consensus entre les participants.

Les élèves disposent d'une autonomie discursive dans la mesure où ils arrivent à établir le contact entre eux et avec l'enseignant, et surtout à le maintenir parfois pendant des dizaines de minutes, de manière harmonieuse, c'est-à-dire savoir écouter l'autre. C'est généralement dans un climat de coopération que les participants à la conversation interagissent et tissent des liens divers en fonction de la situation de communication et du statut de la personne à laquelle ils s'adressent. Tisser des liens avec autrui et s'appropriier des styles de langue en fonction de la situation de communication constituent également des traits fondamentaux de l'aspect sociolinguistique, que nous rencontrons, bien évidemment, en classe algérienne de français. Celui-ci est considéré comme un aspect essentiel de la maîtrise de la langue.

Nous venons de montrer, à travers cette brève analyse, le caractère dynamique des interactions sociales. A l'aide des marques et des indices socioculturels, différentes relations se tissent, de différentes manières, entre les participants à une conversation notamment dans la salle de classe où elles sont souvent qualifiées de monotones, mais en vérité les relations dans cet environnement sont multiples et variées.

Il y a une multitude de façons de parler, et le choix que l'on effectue a un sens social qui se trouve transmis aux auditeurs. Ces derniers vont à leur tour opérer un choix dans leur inventaire linguistique en fonction, entre autres choses, de leurs rapports interpersonnels. (BACHMANN, LINDENFELD, SIMONIN, 1981 :180).

La dimension sociolinguistique de la compétence de communication langagière est essentielle, espérant que l'éducation nationale lui accorde davantage un intérêt particulier. L'établissement scolaire est un milieu d'acquisition des rudiments de la langue, mais également un milieu où l'apprenant se socialise.

## Bibliographiques

- BACHMANN, C, LINDENFELD, J, SIMONIN, J, 1981, *Langage de communications sociales*, éd. Hatier-Credif, Paris.
- BEACCO, J-C, 2000, *les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd. Hachette, Paris.
- BERGERON, R, PLESSIS-BELAIR, G, LAFONTAINE, L, 2009, *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, éd. Presses de l'université du Québec, Canada.
- CALVET, L-J, 1993, *La sociolinguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- COÏANIZ, A, 1996, *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, éd. Travaux de didactique, Montpellier, France.
- GUMPERZ, J-J, FERGUSON, C, 1960, *Linguistic diversity in south Asia, Introduction*, in *International Journal of American Linguistics* 26 :3, part3,vii-18.

## La dimension sociolinguistique en classe de français

- GUMPERZ, J-J, HERNANDEZ-CHAVEZ, E, 1971, *Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction*, In: C. Cazden, V. John and D. Hymes (eds), New York: Teachers College Press.
- HALTE, J-F, RISPAIL, M, 2005, *L'oral dans la classe, compétence, enseignement, activités*, éd. L'Harmattan, Paris.
- HYMES, D. 1991, *vers la compétence de communication*, éd. Didier, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1992, *Les interactions verbales*, T.II, éd. Armand colin, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1994, *Les interactions verbales*, T.III, éd. Armand colin, Paris.
- MARTINET, A., 1960, *Eléments de linguistique générale*, éd. Armand Colin, Paris.
- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2007/2008, *Manuel scolaire de français 3A.S*. Alger.
- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2011(Juin), « *Document d'accompagnement du programme* », Alger.
- ROULET, E., 1976, *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, ELA21.
- VIGNER, G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, éd. CLE International, Paris.
- WINDMÜLLER, F., 2006, « *Pour une réelle compétence culturelle* », dans le français dans le monde, éd. CLE Internationale, Paris.