

Résistance à l'apprentissage du français en milieu rural

Mohamed GACEMI
Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem / Algérie
gacemi20univ@gmail.com

Reçu :25/09/2022,

Accepté: 04/11/2022,

Publié: 31/12/2022

Resistance to learning French in rural areas

Abstract: It is no longer necessary to establish the relationship between the success of language learning and the environment in which it takes place. In Algeria, the rural environment is inherently very reserved in terms of its relationship with French and the speakers who use it. French teachers working in rural areas have reported the lack of interest their learners show in French and learning it. If in this non-urban environment French is socially absent, at school where it is taught as French as a foreign language (FLE), its usefulness is similarly not recognized. In this space, this language is not among the essential learning. Worse, the learners' lack of interest in it not only reveals a denigration of it as a language but of everything that refers to it politically and culturally. Knowing how significant the socio-cultural factor is in the rigidification of this resistant posture, this article and based on the testimonies of French teachers practicing in villages located in western Algeria, wonders about the relationship between learners' lack of attraction to French (although the language of instruction at university) and the environment which struggles to integrate it.

Keywords: Learning French, socio-cultural representations, resistance, negative speeches, amotivation

Résumé : Il n'est plus à établir le rapport qui existe entre réussite d'un apprentissage des langues et l'environnement dans lequel il se dispense. En Algérie, l'environnement rural est par essence très réservé quant au rapport qu'il entretient avec le français et les locuteurs qui en usent. Des enseignants de français exerçant dans la zone rurale ont rapporté le peu d'intérêt que montrent leurs apprenants à l'égard du français et son apprentissage. Si dans ce milieu non citadin le français est absent socialement, à l'école où il est enseigné en tant que français langue étrangère (FLE), son utilité est pareillement non reconnue. Dans cet

espace, cette langue ne figure pas parmi les apprentissages indispensables. Pis, le peu d'intérêt des apprenants à son égard ne laisse pas seulement transparaître un dénigrement à son encontre comme langue mais à tout ce qui lui fait référence politiquement et culturellement. Sachant combien le facteur socioculturel est prégnant dans la rigidification de cette posture résistante, cet article et en s'appuyant sur les témoignages d'enseignants de français exerçant dans des villages situés dans l'ouest algérien, s'interroge sur le rapport qu'entretient l'absence d'attrance pour le français des apprenants (pourtant langue d'enseignement à l'université) et l'environnement qui peine à l'intégrer.

Mots-clés : apprentissage du FLE, représentations socioculturelles, résistance, discours négatifs, démotivation

Introduction

En Algérie, la problématique de l'échec scolaire est souvent traitée en termes de conséquences souvent imputable à un entrelacs de causes soit liées au système soit à l'environnement éducatif. Si certaines causes de cet échec sont clairement identifiées et font par conséquent l'objet de discussions, d'autres semblent par contre peu reconnues en raison de l'absence d'études les ayant analysées. C'est le cas de la résistance à l'apprentissage. Popica et Gagné (2021) partent du constat que « si le concept de motivation à l'égard de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères a souvent fait l'objet des recherches linguistiques ou didactiques, celui de résistance à l'apprentissage des langues n'est pas souvent abordé dans les publications scientifiques » (Popica et Gagné, 1 : 2021).

En Algérie, un pays du Maghreb où le français est très enraciné dans la réalité sociolinguistique et socioculturelle, le problème de la résistance à l'apprentissage de cette langue est très présent dans l'environnement socioéducatif. Selon

Calvet, la variation sociolinguistique diffère d'un espace à un autre voire d'une région du monde à l'autre, c'est la raison pour laquelle il n'est pas possible de généraliser les approches lorsqu'il s'agit d'investiguer ces terrains. Pour le sociolinguiste, « une analyse d'une ville africaine ou asiatique très plurilingue ne mène pas nécessairement aux mêmes retombées théoriques que celle d'une ville européenne plus unifiée linguistiquement » (Calvet, 9 : 2005).

Avant d'aborder de manière très poussée le concept de résistance, tentons dans un premier temps de cerner la réalité sociolinguistique du français dans ce pays. Beaucoup de sociolinguistes (Taleb-Ibrahimi 1995 ; Derradji 2002 ; Cherrad-Benchefra, 2002, Chachou, 2013) affirment que le français est non seulement très présent dans les pratiques langagières des locuteurs lorsqu'ils communiquent dans leur quotidien mais il est surtout profondément ancré dans la culture

algérienne en raison de la longue présence française dans ce pays. Si cette affirmation est admise par de nombreux spécialistes de l'Algérie, elle ne concerne cependant pas l'ensemble des régions que compte le pays. Il a été relevé des différences notables de l'usage du français entre milieu citadin et milieu rural. Dans les villages où cette différence est très affirmée, le français brille par son absence.

1. La problématique de la variation sociolinguistique diatopique en Algérie

La différence observée dans l'usage du français entre l'urbain et le rural est bien réelle et beaucoup de travaux de recherches s'y sont intéressés. Ces travaux établissent un rapport étroit de cause à effet entre apprentissage en zone rurale et échec scolaire. Ce constat a même été relevé dans d'autres terrains maghrébins à l'exemple du Maroc où Mekan (2019) abordant la question de l'apprentissage du français en milieu rural, constate que l'échec de l'apprentissage s'explique par la multiplicité des obstacles l'entravent. « La preuve en est donnée par les résultats obtenus par les apprenants, particulièrement dans le milieu rural. À ce propos, les facteurs socioculturels sont considérés comme les premières causes responsables de cet échec scolaire » (Mekan, 17 : 2019).

Par ailleurs, il n'est pas possible d'aborder la question de l'environnement rural, sans pour autant référer assez souvent à la sociolinguistique urbaine (Bulot, 2001). C'est une sociolinguistique des discours qui problématise les rapports entre espace et langues autour de la matérialité discursive. Selon nous, la spatialité qu'elle pose dans ses postulats comme étant multiple devraient également s'appliquer au milieu rural. Bulot et Veschambre définissent la sociolinguistique urbaine comme une sous-discipline qui « pose dans ses postulats, la multiplicité des espaces impartis aux villes, multiplicité qui, à son tour, prend sens et valeur dans les pratiques discursives (dont le discours sur la ou les langues et leurs usages) qui l'énoncent (...) » (Bulot et Veschambre, 305 : 2006).

la sociolinguistique algérienne décrit le contexte sociolinguistique algérien comme éminemment hétérogène. Mais plus largement, cette hétérogénéité est caractéristique des pays maghrébins où cette hétérogénéité « (...) » se pose en termes de trichotomie urbain vs rural vs citadin (Chachou, 99 : 2013). En raison de la forte variation caractérisant les différentes régions linguistiques du pays, les sociolinguistes distinguent « les parlers ruraux des parlers citadins » (Taleb Ibrahim, 207 : 2004). Mais en ce qui concerne le français, outre la dichotomie urbain vs rural, il y a une dichotomie que l'on pourrait désigner de « régionale » qui distingue les deux grandes régions du pays, le nord du pays (le littoral) et (l'intérieur

du pays et le sud), en fonction de leur degré d'usage du français, soit dans la communication formelle soit dans des formes d'hybridation avec les langues maternelles, l'arabe algérien ou le tamazight. C'est une configuration qui intègre l'usage du français selon un continuum géographique qui va du nord au sud : en prenant le départ du nord, on se rend vite compte qu'au fur et à mesure que l'on descend vers le sud, l'usage du français diminue progressivement pour devenir très rare et disparaître totalement dans certaines localités reculées du sud, ce qui fait de cette région, l'une des régions la moins « francisée » mais aussi la plus « arabisée ».

Outre une différence de l'usage du français liée à l'environnement géographique, il faut ajouter à cela un paramètre qui s'implique dans la variation du plus ou moins usage du français dans ce pays. Il s'agit des représentations socioculturelles qui participent à l'élaboration de catégorisations sociolinguistiques et les rendent extrêmement rigides. C'est ainsi le cas par exemple d'une représentation selon laquelle une bonne partie des Algériens apprennent le français en société. Il est vrai que certaines familles apprennent à leurs enfants le français avant l'école.

Ces familles correspondent à une catégorie de la population avec des caractéristiques diastratique, diatopique, et diaphasique (Coseriu, 1969) spécifiques : plus citadine que rurale, plus classe moyenne et supérieure qu'inférieure, plus quartiers favorisés que quartiers défavorisés, plus littoral qu'intérieur du pays, plus nord que sud. Il n'est pas certain que cette accessibilité à l'apprentissage préscolaire du français soit ouverte à tous. Ce genre de représentations, souvent diffusées dans les discours ordinaires, déforment la réalité sociolinguistique dans ce pays et le peu d'enquêtes d'envergure nationale consacrées aux statistiques démolinguistiques laissent plus place à des conjectures qu'à des données tangibles.

Dans ce qui suit, je ne vais exposer que la problématique concernant l'enseignement apprentissage du français à l'école dans l'environnement rural. Cette question fait partie d'un travail de recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat qui étudie la pratique du recours à la langue première (essentiellement l'arabe algérien) en cours de français en Algérie (Gacemi, 2021a). Des entretiens ont été réalisés auprès de 17 enseignants de français exerçant au collège. Ils ont permis de mettre en évidence la gestion que font ces derniers du recours à la l'arabe algérien dans leurs pratiques langagières non seulement à l'école mais aussi hors de l'école. Ainsi, l'analyse de ces entretiens a permis de déterminer la forme que prenait cette gestion lorsqu'elle est réalisée dans un environnement particulier : urbain vs rural. A cette étude, s'ajoute une autre étude qui interroge la résistance à l'apprentissage des langues et en particulier

le français pointant du doigt les attitudes et les discours négatifs à l'encontre du français comme cause principale pouvant générer de la résistance à l'apprentissage du français. Ce lien entre sentiment antifrançais et résistance est établi à chaque fois qu'un différend politique envenime les relations entre l'Algérie et la France. Souvent, « la réaction ne se fait jamais attendre et c'est sur la langue française que s'abat la hargne populaire. Le français en tant que langue est anathématisé par les discours politiques antifrançais » (Gacemi, 2021b : 3).

2. La résistance à l'apprentissage du français en milieu rural

2.1 Le village, un environnement socioculturel spécifique

Le village est un environnement où le parler est caractérisé par des variations phonologiques et lexicales qui en font une variété spécifique à ce lieu. Bien que par l'architecture de ses habitations, la présence de services publics (école, poste, polyclinique, mosquée, magasins...), le village possède quelques traits de l'espace urbain, pourtant il suffit d'avancer quelques dizaines de mètres pour que ce caractère urbain cède le pas devant les images champêtres caractéristiques de l'espace rural. Mais ce n'est pas simplement par la nature de son espace que cet environnement diffère de celui de la ville, il l'est aussi par les pratiques langagières qui s'y déploient, une variation qui se distingue du parler urbain et qui lui spécifique. Mais n'est-ce pas là une différence que partagent la plupart des contextes sociolinguistiques de par le monde ?

Si par ailleurs, cette distinction entre urbain vs rural se limitait en définitive à quelques disparités linguistiques, cette dernière serait mise sur le compte d'une variation diatopique, une variation qui, pour Gadet, existe « pour des raisons évidentes de lien entre locuteur et territoire » (Gadet, 81 : 2003).

Sachant combien « les représentations sociales et collectives occupent une place spécifique au sein de la culture (Jodelet, 117 : 2002), tenter une analyse des rapports entre le français et les locuteurs de l'espace rural sans que soit convoquées les représentations socioculturelles fera perdre de vue l'impact que peuvent ces dernières concernant l'apprentissage du français soit en le motivant soit en lui apportant les arguments d'une résistance.

Si on doit étudier la question de l'espace rural, est-il nécessaire de l'étudier par opposition urbain ? Si c'est le cas, alors ce sont certains aspects socioculturels spécifiques au village (par opposition à ceux de la ville) qui viennent expliquer en quoi un tel espace est vu comme différent. Ainsi, supposer la spécificité d'un environnement implique une mise en rapport entre «la diversité socioculturelle des

locuteurs, de leurs activités et de leurs interactions langagières » (Gadet, 80 : 2003) pouvant constituer un facteur important justifiant des résistances à l'apprentissage du français dans cet environnement.

2.2 Quasi-absence du français en zone rurale

Les enseignants informateurs de cette recherche ont expliqué que l'enseignement apprentissage du français à l'école n'est pas du tout désiré par les apprenants. C'est ce qui explique en partie pourquoi ces enseignants se retrouvent à parler seuls en classe. Ils font par ailleurs le constat encore plus général qu'hors des murs de l'école, le français n'a pratiquement pas d'existence dans les interactions langagières du quotidien des locuteurs villageois. Selon eux, rares sont les locuteurs au village qui s'exprimaient en français. C'est ce que livre dans son témoignage ESG07, un enseignant citadin exerçant dans un village des environs.

E : « où enseignez-vous ?

ESG07/18 : j'enseigne dans la commune de ht¹ E : c'est-à-dire ?

ESG07/19 : c'est en dehors de la ville/ c'est une petite commune assez éloignée assez coupée du monde /non pas coupée du monde je ne peux pas dire (rire) mais je ressens un isolement par rapport à la ville/ ils ne sont pas accoutumés à la langue française/ ils le disent / ils ne sont même pas intéressés/oui/ ».

Souvent le faible niveau en français est justement lié au caractère rural de cet environnement. Si certains des enseignants interrogés ont beaucoup insisté sur le fait que la spécificité de cet environnement est à l'origine du faible niveau des apprenants en français, d'autres enseignants ne partagent pas ce constat. Ils estiment que beaucoup d'autres facteurs pourraient être à l'origine de cette faiblesse du niveau. Par contre tous sont unanimes pour expliquer qu'enseigner dans tel environnement nécessite une gestion différente de celle habituellement faite dans une classe dans un établissement scolaire de la ville. Une gestion différente non seulement dans le rapport à tenir avec les apprenants mais surtout une différence dans la manière d'enseigner le français et d'aborder l'interculturel. C'est ce qui démontre en définitive qu'au village, quels qu'en soient les facteurs évoquant la faiblesse du niveau des apprenants, il faudra désormais beaucoup compter avec l'aspect socioculturel qui caractérise cet environnement si particulier.

¹ Village situé à environ 53 Km de la ville de Saïda.

Les enseignants enquêtés insistent sur le rapport qu'entretiennent l'environnement rural et l'aspect socioculturel abordé plus haut. Ils font part de la prégnance du stéréotype qui considère le locuteur villageois comme incompetent en français. Soulever la question des disparités entre niveau de compétence en français entre locuteurs des zones urbaines et ceux des zones rurales charrie des représentations négatives instituant une stratification socioculturelle qui dévalorise indéniablement le « *parler villageois* ».

Également lié à l'aspect socioculturel, un autre point semble émerger dans les explications données par les enseignants sujets de l'enquête. Il s'agit de l'absence d'un bain linguistique francophone dans cet environnement. En ville, beaucoup de parents s'expriment chez eux en français, interagissent très aisément dans cette langue et sont baignés dans sa culture. A la maison, ils regardent surtout les chaînes françaises créant de fait un bain linguistique francophone dont s'imprègnent leurs enfants dès le bas âge. Au village, le français n'est pas parlé en famille parce qu'il est inconnu. Les chaînes françaises sont totalement absentes, on regarde plutôt les chaînes arabes. Ce bain francophone n'est pas plus présent dans la famille, ni à l'école, ni entre camarades alors qu'en ville, les locuteurs intègrent naturellement le français (à des degrés divers) dans leurs pratiques langagières de tous les jours et dans des situations de communication formelles et informelles. Cette absence du français dans les pratiques langagières des villages entraîne des effets psychoaffectifs chez nombre d'apprenants dont l'altérité à cette langue induit une forme de crispation identitaire engendrant de la méfiance à l'encontre des locuteurs citadins vus comme privilégiés car étant ou supposés être compétents en langue française. Cette même absence du français a été pareillement relevée dans les interactions sociales du terrain marocain. « *Cela s'explique par le fait que le français est réservé aux pratiques de classe. Son usage et son réemploi restent maigres pour ne pas dire absent* » (Makan, 19 : 2019).

Cependant, n'est pas seul mis en cause le facteur socioculturel pour expliquer la résistance à l'apprentissage du français à l'école du village. D'autres facteurs s'impliquent dans la construction dans ce rejet de la langue et de son apprentissage. Amy S. Thompson (2021) aborde les causes directement impliquées dans la résistance à l'apprentissage des langues. Dans un récent article, elle présente des études qui lèvent le voile sur le côté le plus sombre de la résistance à l'origine selon l'auteure de la démotivation. En passant en revue ces études, elle constate que par opposition au concept de base de l'anti-devoir-de-soi qui repose sur l'utilisation d'un sentiment de défi pour finalement réussir dans l'apprentissage des langues, il existe un côté sombre de ce que peut être la résistance à l'apprentissage d'une langue. « *The core concept of the anti-ought-to self hinges on using a sense of*

defiance to ultimately succeed in language learning. However, there is another, darker side of resistance that results in demotivation »²(Thompson, 8: 2021).

2.3 Rapport au français des apprenants à l'école du village

Une revue des entretiens sur la question du début de la carrière au village montre qu'enseigner le français en ce lieu n'était pas chose aisée. Dès leur prise de fonction, les enseignants nouvellement installés se rendent compte que le niveau des apprenants n'était pas celui qu'ils s'attendaient avoir. Cette prise en compte n'est pas réduite au contexte d'enseignement/apprentissage algérien du français mais bien plus étendue, notamment chez les voisins comme le Maroc et la Tunisie. Makan relève les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants qui exercent dans la zone rurale. Dès leur installation, ils constatent que leurs élèves « (...) pensent en arabe maternelle et traduisent leurs idées directement en français selon la structure grammaticale (...), ce qui pose « *le problème des interférences est dû au décalage entre les deux langues, les deux cultures* » (Makan, 19 : 2019).

Selon ESG10, beaucoup d'apprenants n'ont pas appris le français au primaire. Par conséquent, leur niveau en français au collège demeure irrémédiablement faible.

ESG10/25 : « au début oui /parce que j'ai des élèves au village qui n'avaient vraiment aucun contact avec le français/ je leur disais vous n'avez rien appris au primaire ?/on me dit "non madame, on n'a pas bien étudié le français au primaire"/ mes élèves utilisaient des mots en arabe pour me répondre/je m'efforçais d'enseigner le français mais c'était très difficile/ ils ne connaissaient rien /».

Dans cet extrait, l'enquêtée relie la faiblesse du niveau de ses élèves au collège à un enseignement/apprentissage raté au primaire mais en faisant référence au recours à l'arabe par ses élèves, elle ne fait que confirmer cette spécificité langagière de l'apprenant du village qui a souvent tendance à utiliser l'arabe dans le cours de français ou d'attendre que l'enseignant lui explique le cours en arabe.

Dans le sillage de cette question, il est perceptible la pesanteur des représentations au sujet de la variation souvent conjuguée entre diastratique et diatopique, notamment celle qui établit un rapport de cause à effet entre le locuteur et son

² Notre traduction : « Le concept de base de l'anti-devoir-de-soi repose sur l'utilisation d'un sentiment de défi pour finalement réussir dans l'apprentissage des langues. Cependant, il existe un autre côté plus sombre de la résistance, qui entraîne une démotivation ».

environnement sociogéographique. ESG 12 explique pourquoi il existe des différences entre certaines régions de l'Algérie.

ESG12/41³ : « si on veut comparer les enfants d'Alger à ceux de Dd c'est pas la même chose / la majorité des habitants d'Alger parlent le français/ à l'école, la communication est facile entre l'enseignant et l'apprenant mais la communication entre l'élève et l'enseignant à Od à Trn à Tsn⁴ c'est pas la même chose/on peut suivre les instructions ministérielles à Alger mais ces instructions n'ont aucune valeur dans l'Algérie profonde⁵/ ».

3. Spécificités socioculturelles liés à une variation diatopique

La représentation ordinaire selon laquelle une certaine couche de la société algérienne jouirait d'un privilège à la fois géographique (littoral, proximité avec l'Europe), d'un privilège social (classes moyennes et supérieures) et d'un privilège sociolinguistique (maîtrise du français) correspondrait en fait au stéréotype « des Algérois ». Ces derniers seraient des citoyens économiquement, socialement et culturellement avantagés par leur situation géo-ethnocentrique et donc socio-culturellement plus favorisés que le reste de la population du pays. En revanche, ceux que ESG12 désigne par l'expression « les Algériens de l'Algérie profonde » seraient selon lui des laissés pour compte sur le plan éducatif et culturel.

Ce rapport établi entre la situation géo-socioéconomique d'une certaine catégorie sociale d'Algériens et leur compétence en français est à notre sens une généralisation un peu hâtive puisque d'autres enquêtés expriment un point de vue différent. Ce n'est pas selon ESG17 un paramètre généralisable à tous les terrains. Par conséquent, lui et d'autres enseignants refusent de lier situation géographique de l'établissement scolaire et la compétence en français des apprenants. Sur cette question, nous postulons que le critère générationnel joue également un rôle dans l'adoption de l'un ou de l'autre point de vue. Si certains enseignants de français « anciens » considèrent qu'au début de leur carrière cette faiblesse du niveau était surtout une caractéristique des zones rurales, pour les enseignants « nouveaux », le problème concerne indifféremment zone rurale et zone urbaine. Ils estiment que cette représentation longtemps véhiculée selon laquelle les apprenants du village

³ ESG12 correspond au code de l'enquête /41 correspond au tour de parole dans la transcription des entretiens.

⁴ Dd, Od, Trn, Tsn sont des villages situés dans la wilaya de Saïda en Algérie.

⁵ L'enseignant fait probablement allusion au fait qu'à Alger le recours à la LM (l'arabe algérien) est moins évident que dans les villages qu'il cite en exemple. En cours de français en zone rurale, les enseignants recourent invariablement à la LM dans la réalisation des cours.

auraient un niveau de français très bas contrairement à ceux de la ville n'est plus acceptée. ESG17 en explique la raison.

ESG17/71 : « oui bizarrement c'est pareil/ il y a des enseignants qui m'ont dit écoutez vous allez dans un village ce n'est pas pareil / vous allez vraiment être confronté à des difficultés alors que non/il y a toujours ce niveau de A-B-C⁶ / toujours une classe hétérogène et je dirai parfois même il y a des exceptions là (au village) où je trouve des élèves vraiment excellents et disposés à apprendre la langue/ ».

Si pour certains enseignants la disparité du niveau en français entre rural et urbain a été pendant longtemps un leitmotiv, pour d'autres cette disparité entre les deux zones n'a plus aucune réalité puisqu'elle existe aujourd'hui au sein même des établissements scolaires de la ville. Dans certains établissements, le niveau est bon, voire très bon, dans d'autres il est bas. Pis, selon ESG06, certains établissements en ville avaient un bon niveau mais ce dernier a inexorablement périclité ces dix dernières années. ESG06 avec une pointe de nostalgie, raconte comment les apprenants qu'ils avaient à Bsr il y a des années, avaient un bon niveau de français comparé à celui de l'établissement où il enseigne au moment où je réalise cet entretien.

ESG06/61: « avant oui/quand j'enseignais à Bsr⁷ /j'avais des élèves qui comprenaient qui s'exprimaient bien/ je me rappelle bien de l'un d'eux / j'ai des cas que je peux citer/ j'ai des élèves comme par exemple les Rchd⁸ c'est des élèves qui s'expriment couramment en français/ j'avais les fils de Jbr le médecin j'avais pas mal d'enfants qui avaient un très bon niveau/mais maintenant à Mfn j'ai pas ça/ je me retrouve donc si vous voulez seul /c'est pour ça que de temps en temps j'essaie d'intégrer la langue maternelle /l'utiliser comme aide dans le cours<+>».

ESG06/61 est un enseignant « ancien » qui confirme le point de vue d'ESG17 en expliquant que même en ville, le niveau des apprenants en français a décliné. En passant d'un établissement scolaire à un autre en l'espace de quelques années, le niveau des apprenants a faibli à tel point qu'il en est réduit à introduire l'arabe dans l'explication de son cours en français.

⁶ A : bon niveau ; B : niveau moyen ; C : niveau faible traduisant une hétérogénéité des niveaux d'apprenants en français.

⁷ Bsr et Mfr sont deux établissements scolaires situés en ville.

⁸ Rchd et Jbr sont d'anciens élèves d'ESG06.

Conclusion

L'article s'intéresse à un aspect de la variation langagière à l'école en lien avec l'environnement. En effet, l'enquête menée auprès d'enseignants de français ayant exercé en zone rurale et en zone urbaine a permis de dégager non seulement les différences qui existent entre les deux espaces mais également le rapport qu'entretiennent les apprenants dans une école du village avec l'enseignement apprentissage du français. Les entretiens ont permis de montrer qu'une majorité d'apprenants montraient de la résistance envers l'apprentissage du français. L'analyse des entretiens a montré que cette résistance a pour origine les représentations socioculturelles à l'égard du français et des locuteurs qui ont font usage.

Arriver à identifier d'une part l'existence de cette variation et d'autre part les facteurs à l'origine de son existence a nécessité la mise en contraste des deux environnements que certains sociolinguistes ont posé comme antinomiques sur les plans sociolinguistique et socioculturel. Si au village, cette résistance prend la forme d'un dédain pour le français, à l'école, elle prend une toute autre forme. Les apprenants ne s'intéressent pas du tout au cours de français. Ils sont silencieux. Cette résistance génère pour les enseignants des problèmes pédagogiques entraînant souvent le recours à la langue première pour aplanir les difficultés du cours. Cette absence d'intérêt pour cette langue met l'enseignant dans une situation délicate. Il se retrouve désormais seul à prendre la parole dans un cours censé encourager l'interaction et l'échange. Cette résistance peut être à l'origine d'une forme de crispation identitaire qui induit des formes de rejet à l'égard du locuteur compétent en français. Ce rejet de l'apprentissage du français probablement érigé en culture touche pratiquement toutes les catégories sociales du village.

Bibliographie

BULOT Thierry et VESCHAMBRE Vincent, (2006), « Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces », in Presses universitaires de Rennes, PP 305- 324. <https://books.openedition.org/pur/1924 ?lang=fr>.

CALVET Louis.-Jean, (2005), « Les voix de la ville revisitées ». Sociolinguistique urbaine ou linguistique de la ville ?, in revue de l'Université de Moncton, 36, n°1, PP 9–30.

CHACHOU Ibtissem, (2013) La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, Paris, l'Harmattan.

COSERIU Eugen, (1969), Einführung in die strukturelle Sprachwissenschaft, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

GADET Françoise (2003) « Variatio Delectat : variation et dialinguistique », in Langage et société, 2017/2 n° 160-161, PP 75 à 91.

GACEMI Mohamed, (2021a). « L'entretien biographique, outil d'identification des pratiques didactiques plurilingues chez les enseignants de français de Saïda. Thèse de doctorat en sociodidactique. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03265458>.

GACEMI Mohamed, (2021b), « Attitudes et discours négatifs comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie », in revue TDFLE, n°78, PP 1–13. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/2559>.

JODELET Denise, (2002), « Les représentations sociales dans le champ de la culture », social science information, 4(1), Académia. Edu., PP 111-133.

MAKAN Abdeltif, (2019), « Enseigner et apprendre le français dans le milieu rural marocain : états et perspectives », in Massalek Atarbiya wa Atakwine, vol. 2, n°1, PP 16-20.

POPICA Maria et GAGNÉ Philippe, (2021), « La résistance à l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, un phénomène complexe à explorer, in revue TDFLE, n° 78, PP 1-5. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/2567->

TALEB IBRAHIMI Khaoula, (2004), « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in l'Année du Maghreb, I : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb>;

THOMPSON Amy Sandra, (2021), « Conceptualizing the anti-ought-to self: Background and new directions », in TDFLE n°78 la résistance à l'apprentissage. https://doi.org/10.34745/numerev_1699.