

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

10-3 | 2013

Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues

---

### Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud algérien

Le français, langue seconde ou étrangère ? Le cas du Souf

Afaf Boudebia-Baala

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2583>

DOI : 10.4000/rdlc.2583

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Afaf Boudebia-Baala, « Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud algérien », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2583> ; DOI : 10.4000/rdlc.2583

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud algérien

Le français, langue seconde ou étrangère ? Le cas du Souf

Afaf Boudebia-Baala

---

## Introduction

- 1 Le statut de la langue française en Algérie reste à définir : langue étrangère ou langue seconde ? La réponse à cette interrogation est d'une importance capitale pour l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Klein (1989) distingue l'appropriation d'une langue en tant que langue étrangère (non usitée dans l'environnement immédiat de l'apprenant) de son appropriation comme langue seconde (utilisée effectivement dans l'environnement de l'apprenant). Les conduites de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue diffèrent donc selon le fait qu'elle soit ou non accessible dans l'environnement immédiat de l'apprenant.
- 2 Déterminer le statut de la langue française en Algérie n'est pas une entreprise facile. L'ambiguïté de la place qu'occupe cette langue constitue un des faits marquants de la situation sociolinguistique en Algérie ; c'est ce que Taleb Ibrahim confirme dans son approche sociolinguistique de la société algérienne. Ce qui est frappant dans cette approche, comme dans différentes autres études sur la situation sociolinguistique en Algérie, c'est l'absence de prise en compte des spécificités régionales, notamment celles concernant les régions du Sud. Quand on parle des langues en présence, des statuts des langues, des représentations et des attitudes à l'égard d'une de ces langues, on est obligé de prendre en compte les particularités régionales. La situation sociolinguistique est différente selon que l'on s'intéresse à une grande ville du Nord algérien, à un petit village ou à une région du Sud. En ce qui concerne l'enseignement du français, nous estimons que

ces particularités doivent être également prises en compte dans la planification linguistique concernant les institutions scolaires notamment dans le domaine de la conception des programmes.

- 3 Si nous mettons l'accent sur les spécificités régionales c'est parce que nous nous intéressons aux représentations sociolinguistiques de la langue française dans une région du Sud-Est algérien, le Souf. Des questionnements sur les représentations relatives à la langue française, à son enseignement-apprentissage dans cette région, ont constitué les axes principaux de notre recherche doctorale (Boudebia, 2012). Ces questionnements sont d'origine didactique et sont relatifs à des difficultés rencontrées dans notre parcours d'enseignante qui nous ont amenée à nous intéresser à l'étude du contexte particulier de l'enseignement-apprentissage de la langue française dans la région du Souf. Ces questionnements sont d'origine didactique, certes, mais ils ne peuvent trouver de réponse sans faire appel à la sociolinguistique qui permettra de préciser le statut de la langue française dans le Souf et de cerner les représentations véhiculées sur cette langue par les enseignants et les apprenants.
- 4 Deux principales raisons peuvent être avancées pour expliquer la particularité de cette étude : l'histoire de la région et sa situation géographique. Le Souf a la particularité de tout territoire du Sud algérien : sa population a été isolée, pendant longtemps négligée par la colonisation et le seul contact qu'elle avait avec le colonisateur français se limitait aux cadres et aux militaires. Cet isolement était renforcé par la situation géographique : le Souf est implanté dans le Grand Erg oriental (100 km de dunes au nord, autant à l'est et à l'ouest, et 400 km de dunes vers le sud). Contrairement à toutes les oasis sahariennes, qui constituaient des points de relais aux caravanes reliant la rive nord et la rive sud du Sahara, le Souf constituait l'exception, l'angle mort au sein des différents axes des flux transsahariens qui évitaient le Souf et la difficile traversée de l'erg. L'histoire de la région et son isolement expliquent l'originalité de cette population socialement et linguistiquement différente.
- 5 Notre recherche s'interroge donc sur l'influence que pourrait induire cette particularité de la région sur les représentations qu'ont les apprenants et les enseignants soufis de la langue française et de son enseignement-apprentissage. Ensuite, nous chercherons à savoir si ces représentations pourraient expliquer la crise de l'enseignement-apprentissage du français dans le Souf, crise marquée essentiellement par un rejet de la part des apprenants et une démotivation des enseignants.

## Les représentations des langues

- 6 Les représentations des langues constituent une catégorie des représentations sociales (Boyer, 1990 : 102). Il est donc nécessaire de rappeler la définition des représentations sociales et d'évoquer leurs principales fonctions. Les représentations sociales, issues du domaine de la psychologie sociale, sont considérées comme une forme de connaissance de sens commun, d'un savoir naïf, et non scientifique, élaborée par un individu ou par un groupe social par rapport à un objet social donné, en l'occurrence, ici, la langue française.
- 7 Une de leurs fonctions les plus importantes est de stabiliser l'environnement du groupe social en guidant le jugement et l'action, la compréhension et la maîtrise du monde et les pratiques adoptées par les sujets. Elles permettent également de renforcer l'identité du groupe social et de définir sa spécificité en participant au processus de la comparaison

sociale. À ce propos, les représentations des langues jouent le rôle de marqueurs identitaires. Les membres du groupe élaborent une représentation partagée de la langue qui est différente de celle que les autres groupes construisent. Ceci conduit à accentuer les ressemblances entre les membres du groupe et en même temps accentuer leurs différences des autres groupes.

- 8 Dabène (1997) considère que le discours ambiant tenu par les membres d'un groupe social donné par rapport à une langue détermine son « statut informel » qui est porteur d'un jugement. Ce jugement valorise ou non la langue et fait d'elle un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et demandé. Il se fonde, selon Dabène sur cinq critères d'appréciation : ce sont les critères économique, social, culturel, affectif et épistémique :
- Le critère économique est relatif au monde du travail, une langue peut être plus ou moins valorisée selon l'accès qu'elle offre à ce monde ;
  - Pour ce qui est du critère social, le statut social des locuteurs d'une langue donnée et les possibilités de promotion et d'ascension sociale qu'elle paraît ouvrir déterminent l'appréciation accordée à cette langue ;
  - Le critère culturel correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue. Il est relatif à la richesse culturelle dont la langue est porteuse et à sa propre valeur esthétique. La richesse culturelle se manifeste sous différentes formes d'expression, il peut s'agir de la littérature ou d'autres formes artistiques. Elle peut être également relative à un passé historique glorieux ;
  - Le critère affectif est relatif aux préjugés favorables ou défavorables à l'égard d'une langue. Ces préjugés tiennent aux rapports et aux conflits entre les groupes et les pays et aux événements qui se passent sur la scène internationale ;
  - Le critère épistémique est relatif à la valeur éducative que représente la maîtrise d'une langue. Cette valeur est déterminée selon les exigences cognitives attachées à son apprentissage et mesurée par rapport aux difficultés rencontrées par l'apprenant. Elle est donc liée à la difficulté ou à la facilité d'une langue. Dabène donne en exemple les langues jugées proches (comme les langues romanes par rapport au français). Ces langues sont jugées faciles à apprendre et sont de ce fait quelque peu dévalorisées par les apprenants qui n'investissent qu'un minimum de leurs compétences dans l'apprentissage de ces langues.

## Outils d'enquête

- 9 Nous utilisons les représentations sociales comme outil de description sociolinguistique afin de comprendre à travers elles quel statut des enseignants exerçant dans le primaire, dans cette région, accordent à la langue française.
- 10 Quand il s'agit de cerner les représentations relatives aux langues, deux approches peuvent être utilisées :
- observer les pratiques et les attitudes langagières qu'elles engendrent (par exemple par le choix d'une langue à apprendre plutôt qu'une autre ou par l'utilisation de telle ou telle langue dans les contextes plurilingues où plusieurs langues sont en contact) ;
  - analyser les discours épilinguistiques qui sont porteurs des images que les locuteurs se font de ces langues, de leurs caractéristiques, de leurs statuts, de leurs usages, de leurs apprentissages...
- 11 Nous avons choisi l'utilisation de la deuxième approche. C'est dans le discours d'un groupe social déterminé, les enseignants de langue française dans le primaire, que nous avons tenté de cerner les représentations relatives à la langue française dans la société

soufie. Ce discours a été collecté par l'intermédiaire de deux outils complémentaires : le questionnaire et l'entretien semi directif.

- 12 L'outil principal de recueil de données utilisé a été le questionnaire. Sur 150 questionnaires adressés aux enseignants, 73 ont été récupérés. Pour favoriser la collecte du plus grand nombre de questionnaires remplis, plusieurs modes de passation ont été adoptés : passation directe aux enseignants que nous connaissons, passation par l'intermédiaire d'amis d'enseignants, de directeurs d'écoles ou d'inspecteurs de langue française dans le primaire. Les enseignants ont récupéré le questionnaire puis ont fixé un rendez-vous pour le rendre mais, dans la plupart des cas, celui-ci n'a pas été respecté. Dans un seul cas, le questionnaire a été rempli sur place : il s'agissait d'une passation effectuée par l'intermédiaire d'un inspecteur de langue française qui avait distribué les questionnaires pendant un séminaire de formation et qui a ainsi permis la collecte de 38 questionnaires sur les 73.
- 13 Le questionnaire comprenait six parties : 1) le profil des enquêtés : l'âge, le sexe, le statut administratif ; 2) l'expérience et la formation des enseignants<sup>1</sup> ; 3) les difficultés rencontrées, la spécificité de la région et le programme appliqué ; 4) les réactions et les représentations des élèves ; 5) les politiques linguistiques concernant l'enseignement du français et des langues étrangères en général ; 6) les représentations des enseignants. La méthode choisie pour analyser les réponses obtenues aux questions semi-fermées et ouvertes est l'analyse thématique par ordre d'importance fréquentielle.
- 14 En ce qui concerne l'entretien semi-directif, il a été choisi pour un usage complémentaire. La contrainte temporelle ainsi que la réticence d'une grande partie des enseignants sollicités pour participer à un entretien ont influencé le choix de la nature de l'entretien. C'est pourquoi nous avons effectué des entretiens collectifs ou individuels selon la disponibilité des enseignants. L'entretien collectif, malgré la dynamique qu'il peut créer en suscitant la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange d'idées, donne lieu à un contrôle social plus fort qui peut diminuer la liberté de la parole chez certains interviewés qui hésitent à exposer leurs opinions devant le groupe. À ce propos, nous avons constaté lors d'un des entretiens collectifs effectués que le contrôle social influence également la langue d'expression choisie par les interviewés. Ayant remarqué la difficulté qu'avaient certains interviewés à s'exprimer en langue française, nous avons essayé d'enchaîner les thèmes et de poser les questions en arabe dialectal afin de mettre les interviewés à l'aise et les inciter à utiliser cette langue. Mais ces derniers ont continué à utiliser le français. Nous pensons qu'ils s'efforçaient à parler en français pour montrer qu'ils maîtrisent la langue qu'ils enseignent et pour ne pas perdre la face devant leurs collègues. Ce qui était très révélateur dans cet entretien est l'attitude des enseignants qui maîtrisent mieux la langue française. Ces derniers n'ont pas hésité à utiliser l'alternance des codes. Nous pensons qu'ils étaient plus confiants grâce à leur maîtrise de la langue et donc qu'ils se souciaient moins du jugement des autres. L'entretien individuel, par contre, favorise la liberté de la parole étant donné que la contrainte sociale y est moins grande.
- 15 Le premier entretien a été effectué grâce au directeur de l'école primaire qui nous a conseillé d'interviewer trois institutrices du corpus pendant une heure durant laquelle elles n'ont pas de cours à assurer mais doivent rester à l'école pour recevoir les parents. Les entretiens 2, 3, 4, 5, 7, et 8 ont été réalisés grâce à l'aide des informateurs 4, 8, 11 et 13 qui ont mobilisé et réuni leurs collègues. Le mode d'accès aux interviewés a été multiple. Dans certains cas (entretiens 1, 3, 5 et 6), l'accès aux interviewés était direct : c'est nous qui avons pris directement contact avec les interviewés dans les écoles dans lesquelles ils

enseignement. Dans d'autres cas (entretiens 2, 4 et 7), l'accès était indirect et est passé par l'entremise d'un tiers : ce sont des interviewés (I5, I8 et I11) qui se sont chargés de contacter leurs collègues et de les réunir pour des entretiens collectifs. L'interviewé I19 s'est proposé lui-même pour être interviewé quand il a eu écho de l'enquête par ses collègues. Le tableau donné en annexe 1 récapitule les différentes informations concernant les entretiens effectués : le lieu de l'entretien, sa nature (collectif ou individuel), la date de sa réalisation, sa durée, le profil des interviewés (âge, sexe, formation et expérience) et la langue utilisée. En annexe 2, on pourra consulter les conventions de transcription utilisées.

- 16 Tous les entretiens ont commencé par une présentation des interviewés (âge, formation et motivation de choix de l'enseignement du français). Après la présentation, quatre thèmes ont été abordés : 1) les difficultés rencontrées et la particularité de la région ; 2) les représentations et les attitudes des élèves et de la société soufis à l'égard du français ; 3) l'enseignement des langues en Algérie et les politiques linguistiques ; 4) les représentations des enseignants.
- 17 Les données collectées par entretien ont fait l'objet d'une analyse thématique. Nous avons procédé au repérage puis au regroupement des thèmes abordés dans le corpus qui sont en rapport avec l'orientation et la problématique de la recherche. L'analyse thématique a deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction est réalisée par un travail de saisie des thèmes pertinents en relation avec l'objectif de la recherche et la deuxième par le relevé des récurrences et des regroupements : vérifier si les thèmes se répètent et comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complètent... (Paillé & Mucchielli, 2008 : 162).

## L'enseignement-apprentissage du français dans le Souf

- 18 Dans la troisième partie du questionnaire, il a été demandé aux enseignants de citer les cinq problèmes principaux liés à l'enseignement du français dans le Souf. Au vu des résultats (voir, en annexe 3, le tableau récapitulatif), on note que les catégories thématiques les plus fréquentes sont liées au contexte sociolinguistique de la région, à savoir : les attitudes négatives, le milieu social, la famille, les pratiques langagières et les représentations de la langue. L'analyse de quelques séquences extraites des entretiens apporte des explications plus précises sur les raisons de ces résultats.

### Les attitudes à l'égard de la langue française

- 19 D'après les résultats obtenus au moyen du questionnaire, les enseignants classent les attitudes négatives à l'égard de la langue française au premier rang des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Quatre attitudes négatives ont été citées par les enquêtés. Il s'agit dans l'ordre de fréquence : du manque d'intérêt, du rejet, du manque d'amour et de la peur de la langue française. Selon notre public d'enquête, ce ne sont pas uniquement les élèves qui adoptent ces attitudes mais également les parents, le milieu social et les responsables éducatifs.
- 20 Les entretiens avec les enseignants ont permis d'approfondir ces résultats. Commençons par les attitudes adoptées par les apprenants. Dans la séquence 1 ci-dessous, l'enseignante

témoigne d'un manque d'intérêt que ses élèves manifestent par rapport au français. Elle a remarqué que les élèves de la classe de sixième année qui préparent un examen de passage leur permettant d'accéder au collège accordent plus d'intérêt à la langue arabe et aux matières dont c'est la langue d'enseignement (mathématiques, sciences naturelles, histoire géographie...). Le français, n'étant le support d'enseignement d'aucune autre matière, constitue une langue étrangère pour les apprenants, occupe un statut minoritaire par rapport aux autres matières et rencontre peu d'intérêt de la part des élèves.

Séquence 1 :

I17 : moi j'ai une classe de sixième année le français en sixième est pour eux / ils passent l'examen des mathématiques et d'arabe / les deux sont enseignés en arabe le français est la seule matière en langue française / une langue étrangère tu comprends / ils se concentrent plus sur les matières enseignées en arabe que sur le français =

- 21 D'autres séquences permettent de comprendre les raisons de ces attitudes :

Séquence 2 :

I14 : quand tu lui dis il y aura un examen demain / prépare-le / il va préparer l'examen d'arabe quand tu lui demandes pourquoi il te dit qu'au moment de la préparation il avait demandé à son père et son père lui a dit laisse tomber va préparer l'examen d'arabe le français laisse tomber/

Séquence 3 :

I14 : je rajoute autre chose il y a le : / l'éducation les responsables éducatifs jouent un rôle quand ils veulent imposer / quelque chose / ils le développent ils le développent par exemple les maths et la physique / avant quand j'étais étudiant / je travaillais les maths / et la physique je négligeais les langues / je vous dis la vérité elles ne m'intéressaient pas / quand j'ai par exemple je suis devenu je suis devenu / d'un étudiant je me suis transformé en commerçant avec les coefficients c'est une erreur n'est-ce pas ? / je suis devenu un commerçant je calculais / cette matière me procure huit points je calculais l'important était d'avoir le bac / je suis devenu un commerçant de points

- 22 La séquence 2, représentative de beaucoup d'autres, montre l'importance des attitudes familiales. L'entourage familial, notamment les parents, les frères et sœurs, constitue une variable puissante dans la formation des attitudes des enfants. Dans le contexte scolaire, cette influence demeure importante même si les parents ne sont pas directement présents à l'école.
- 23 Quand à la séquence 3, elle implique le système éducatif dans la formation des attitudes négatives, et notamment le manque d'intérêt, que les apprenants manifestent à l'égard des langues en général. En effet, le fait d'attribuer des coefficients élevés aux matières scientifiques et des coefficients moins élevés aux langues détermine le degré d'intérêt que les apprenants accordent aux différentes matières. Ce sont celles ayant le plus haut coefficient qui jouiront du plus grand intérêt.

## Le milieu socio-familial

- 24 Nous avons déjà constaté, avec la séquence 2, l'importance du milieu familial dans la formation des attitudes relatives à la langue française dans le Souf. I13, dans la séquence 4, évoque également l'influence des parents. Elle constate que les parents soufis

n'accordent pas d'intérêt à la langue française malgré son importance dans les études universitaires en Algérie<sup>1</sup>.

Séquence 4 :

I13 : le manque d'entretien des parents / euh le milieu néglige le le le : / la langue / euh le milieu parental **je veux dire** le : la famille néglige la langue **et/ et** le manque d'entretien **et ils ne comprennent pas les gens ne comprennent pas encore que cette langue est utile/** plus tard **elle aura une influence sur l'avenir de leurs enfants je veux dire quand il entre a l'université il entre en possédant /** un bain linguistique **qui lui permet de travailler à l'université** mais bon

Séquence 5 :

I15 : Les parents / n'aident pas / soit ils ne peuvent pas / la maman ne maîtrise pas le français ou le père / ou bien le père le maîtrise mais il est négligeant / je ne lui apprends pas / mon fils étudie étudie et Dieu l'aidera à réussir / le français n'est pas important ils l'aident en mathématiques dans les matières à apprendre par cœur on lui bourre le crâne / en arabe la lecture il doit savoir lire / mais en français le français / ce n'est pas grave quand il travaille bien dans les autres matières ce n'est pas grave le français

- 25 Dans cette séquence, I15 offre un début d'explication au manque d'intérêt des parents à l'égard de la langue française. Elle déclare, comme beaucoup d'autres enseignants que nous avons interviewés, qu'une grande partie des parents soufis ne maîtrise pas le français et de ce fait, ne peut offrir aucune aide à leurs enfants. Ils préfèrent donc les aider dans les matières enseignées en arabe, langue dont ils ont une meilleure maîtrise. Il ne s'agit pas là de l'exemple de quelques familles mais de tout le milieu social.

Séquence 6 :

I15 : la société / l'élève quand il commence l'apprentissage du français soit en troisième année ou quatrième année / il a une opinion préalable que / c'est une langue difficile / je ne vais pas arriver à l'apprendre /

- 26 De fait, la société soufie, forge chez les enfants soufis la représentation que le français est une langue difficile à apprendre. Cette représentation, ancrée chez les apprenants même avant le début de l'apprentissage du français, entrave l'apprentissage de la langue française dès le départ. Nous pouvons dire donc, que le milieu socio-familial contribue à déterminer un « statut informel » (Dabène, 1997) du français, lequel est porteur d'un jugement négatif dans la société soufie.

## Les pratiques langagières

- 27 Pour certains enseignants, le manque de pratique de la langue française dans la société soufie constitue la première difficulté à laquelle ils sont confrontés. L'arabe dialectal reste la langue des échanges informels alors que l'arabe standard constitue la langue de l'école et de l'enseignement. Quant aux langues française et anglaise, elles constituent, pour les Soufis, des langues étrangères, enseignées à partir de la troisième année du cycle primaire pour la première et la première année du cycle moyen pour la deuxième. Toutes les deux sont absentes dans le milieu extrascolaire.

Séquence 7 :

I2 : **J'ai : il y a le premier problème / la langue française surtout ici dans le Sud est absente : cela veut dire que l'élève n'acquiert la langue qu'à l'école / à la maison ELLE EST ABSENTE** la langue : la langue française EST

**ABSENTE cela veut dire** : comme dans ta question / par rapport à lui c'est une langue étrangère l'entourage **est absent ici // même à l'école nous nous trouvons obligés de travailler en arabe**

- 28 Selon I2, non seulement le français n'est pas une langue un tant soit peu utilisée dans l'environnement extra-scolaire, mais « même à l'école » l'arabe est utilisé dans la classe de français. I2, lui-même, semble penser qu'il n'y a pas moyen de faire autrement : « nous nous trouvons obligés ».
- 29 Quant à I13, ci-dessous, cette absence fait du Souf un cas particulier concernant l'enseignement-apprentissage du français. Elle appuie ce jugement par une approche comparative entre le Sud et le Nord de l'Algérie où, pour elle, la langue française est plus présente et parlée même par les personnes qui n'ont pas eu accès à l'école.

Séquence 8 :

I13 : **moi / moi je trouve que c'est un cas particulier parce que si tu prends** le milieu par exemple **dans** le Nord euh : / le milieu parle français / par exemple **tu y trouves** des femmes à Alger les femmes de ménage qui parlent français couramment **premièrement** / c'est pas facile **je veux dire que cette langue disparaisse comme ça / tu y vas** par exemple **le le le : le boulanger ils l'appellent le / le boulanger / le boucher / ils les nomment tous** en français / **et** la langue **reste toujours** pratiquée même dans les familles / à Alger / c'est tout à fait différent le Nord c'est différent **d'ici** le Sud

- 30 I14, ci après, déplore également le manque d'usage de la langue française dans le milieu extrascolaire. Il explique ce manque de pratique en avançant un argument d'ordre historique relatif à la différence de la durée de l'implantation coloniale entre le Nord et le Sud. À notre avis, la variation de la présence de la langue française entre les régions du Sud et les régions du Nord n'est pas seulement due à la durée de l'implantation coloniale mais à sa nature également. Signalons que le Souf a fait partie des territoires du Sud où la présence française se limitait aux militaires et aux corps enseignants. Le nombre de Français présents dans le Souf était limité et les Soufis avaient peu de contact avec eux.

Séquence 9 :

1-I14 : **le problème les difficultés / au Nord elle est proche d'eux / parce qu'il y avait la colonisation depuis son arrivée en mil huit cent trente / quand elle est arrivée ici dans la région/ quand elle est arrivée ? elle est arrivée les dernières cinquante années/ les gens qui habitaient là-bas / ils ont eu plus de contact qu'ici / plus il y a ceux qui ont épousé / ont épousé des Français on parle concrètement ici où est le problème ? Le problème ici est que cette langue nous ne l'utilisons pas / à jour comme on dit** 2-I13 : dans la vie quotidienne

## Les représentations des langues

- 31 Nous avons vu combien le milieu socio-familial contribue à la formation des attitudes et des représentations relatives à la langue française dans le milieu soufi. La représentation la plus saillante concerne la valeur épistémique de la langue française. Cette valeur constitue le noyau de la représentation relative au français chez les apprenants soufis. Le discours des enseignants apporte d'autres éléments qui contribuent à la formation des représentations du français dans la société soufie.

Séquence 10 :

1-I14 : **J'ai des difficultés je peux te dire que cette / cette langue / est une langue orpheline =**

2-E : =c'est-à-dire =

3-I14 : =c'est-à-dire par exemple : **elle n'a pas de défenseur vu que : / ce milieu ses conditions sociales / il n'accorde pas d'intérêt / ça joue un rôle / au niveau de la langue pour imposer une langue**

4-E : **oui**

5-I14 : **la langue premièrement elle était la langue du colonisateur déjà elle était : / une langue on ne peut pas dire que le colonisateur est parti le nom du colonisateur est lié à la langue / la langue est française et le colonisateur est français / cela provoquera une réaction / et pour nous l'image**

6-E : **une réaction de qui : ? Les élèves ou la société ?**

7-I14 : **la réaction de la société**

8-I13 : **et des parents**

9-I14 : **et elle se reflète/ négativement sur : / les élèves**

- 32 Vu le manque d'intérêt manifesté à son égard, I14 qualifie la langue française de « langue orpheline ». L'usage de cette métaphore est très significatif. En perdant ses parents, l'orphelin perd la source de protection et d'intérêt. Il en est de même pour la langue française dans la société soufie, elle n'a pas de défenseur et les Soufis ne lui accordent pas d'intérêt. L'informateur lie cette attitude à la valeur affective de la langue française (Dabène, 1997). I14 affirme que, dans l'imaginaire linguistique des Soufis, la langue reste liée au colonisateur malgré son départ. Cette représentation produit des attitudes négatives dans la société et la famille qui se répercutent négativement sur les apprenants.
- 33 Dans le même ordre d'idée, I1 évoque, ci-dessous, la valeur affective de la langue française et son impact sur les attitudes adoptées à l'égard de cette langue. Cependant, elle note une évolution des représentations et des attitudes qui s'expliqueraient par le fait qu'un nombre croissant d'élèves soufis accède à l'université, où le français est la langue d'enseignement de nombreuses filières.

Séquence 11 :

1-I1 : **avant la situation était différente par rapport à maintenant / j'ai commencé en quatre-vingt neuf / avant était différent par rapport à maintenant avant quand j'envoyais la convocation aux parents pour venir me voir / les parents et non les élèves ah / qu'est-ce que les parents me disent-ils ils me disent qu'on ne peut pas leur imposer le français / « c'est la langue de la colonisation on ne l'apprend pas et on ne peut pas nous l'imposer »**

2-I2 : ils ont un complexe psychologique à l'égard de la langue française

3-I1 : [...] mais MAINTENANT / dans les années quatre vingt dix / vers la fin tu peux dire quatre-vingt dix-huit quatre-vingt dix-neuf ils commencent à constater / il y a un changement / ils commencent à constater que les élèves quand ils vont à la faculté trouvent des difficultés en français / tu sais qu'ils étudient tout en français / donc ils se sont trouvés obligés d'apprendre le français heh / et après maintenant tu vois il y a des étapes / j'ai trouvé autre chose / j'ai trouvé que les parents eux-mêmes veulent que leurs enfants apprennent le français / pourquoi parce qu'ils veulent qu'ils étudient

## Bilan

- 34 Après avoir passé en revue les paramètres qui déterminent la particularité du contexte sociolinguistique soufi, nous parvenons au premier constat suivant. D'après les enseignants interviewés, l'absence du français dans l'environnement extra-scolaire oblige à utiliser l'arabe aussi en cours de français, ce qui contribue à renforcer son statut de langue étrangère.
- 35 D'autres éléments constitutifs du contexte sociolinguistique soufi forment un obstacle pour l'enseignement-apprentissage du français, il s'agit des représentations et des attitudes relatives à la langue française. Le français est perçu comme une langue difficile à apprendre. Cette représentation, transmise à l'apprenant avant le début de son apprentissage, constitue selon les enseignants un obstacle et peut entraîner un manque de motivation chez les apprenants.
- 36 Quant aux attitudes négatives adoptées à l'égard du français, elles ont été désignées par les enseignants répondant aux questionnaires comme occupant le premier rang des difficultés auxquelles ils sont confrontés. L'attitude la plus fréquemment citée est le manque d'intérêt à l'égard de la langue française. Certains enseignants interviewés constatent, cependant, un regain d'intérêt envers le français. Cette contradiction pourrait s'expliquer par le fait que les représentations et les attitudes relatives au français sont en cours de transformation sous l'effet du développement socio-économique de la région, notamment par l'accès plus fréquent des élèves soufis à l'université. Cette transformation reste progressive et lente. Les nouvelles représentations et attitudes ne sont pas encore ancrées chez tous les Soufis.

Boudebia, A. (2011). « L'évolution des représentations du français et de son enseignement apprentissage dans le sud algérien : le cas du Souf ». *Cahiers AFLS*, Volume 16(2). pp. 81-115.  
Consultable en ligne : <http://www.afls.net/cahiers/16.2/5.Boudebia.pdf>

Boudebia, A. (2012). *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*. Thèse de doctorat, sous la direction de François Migeot. Université de Franche-Comté.

Boyer, H. (1990). « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie ». *Langue française*, n° 85. pp. 102-124.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.

Bardin, L. (2007, 1<sup>ère</sup> éd. 1977). *L'analyse de contenu*. Paris, Quadrige.

Côte, M. (2006). *Si le Souf m'était conté : Comment se fait et se défait un paysage*. Constantine, éd. Saïd Hannachi, Média-Plus.

Dabène, L. (1997). « L'image des langues et leur apprentissage ». In Matthey, M. (dir.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, Irdp éditions. pp19-23.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

Moliner, P. (dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble, PUG.

Moore, D. (Coor.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier.

Najah, A. (1971). *Le Souf des Oasis*. Alger, Éditions la maison des livres.

Paille, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Taleb Ibrahim, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s) Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, Les éditions El Hikma.

Queffélec, A. & al. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et Dynamique des langues*. Bruxelles, Duculot.

## ANNEXES

### Récapitulatif des données sur les entretiens

|   | Lieu            | Nature     | Date      | Durée      | Informateurs |     |      |                     |            | Langue                              |
|---|-----------------|------------|-----------|------------|--------------|-----|------|---------------------|------------|-------------------------------------|
|   |                 |            |           |            |              | Age | Sexe | Formation           | Expérience |                                     |
| 1 | École primaire  | collectif  | 04/4/2007 | 01:09:20   | I1           | NM  | F    | ITE                 | 17 ans     | Arabe dialectal dominant + français |
|   |                 |            |           |            | I2           | 23  | F    | Licence de français | 1 an       |                                     |
|   |                 |            |           |            | I3           | NM  | F    | ITE                 | 16 ans     |                                     |
| 2 | Domicile de I8  | collectif  | 08/4/2007 | 01:00:09   | I4           | 37  | M    | ITE                 | 16 ans     | Français dominant + arabe dialectal |
|   |                 |            |           |            | I5           | 47  | M    | BEM                 | 28 ans     |                                     |
|   |                 |            |           |            | I6           | 32  | M    | ITE                 | 13 ans     |                                     |
|   |                 |            |           |            | I7           | 39  | M    | NM                  | 16 ans     |                                     |
|   |                 |            |           |            | I8           | 51  | F    | BEM                 | retraîtée  |                                     |
| 3 | École primaire  | individuel | 09/4/2007 | 00 :27 :24 | I9           | 35  | M    | ITE                 | 16 ans     | Arabe dialectal dominant + français |
| 4 | Domicile de I11 | collectif  | 10/4/2007 | 00:41:18   | I10          | 54  | F    | Niveau terminale    | 35 ans     | Français dominant +                 |

Arabe  
dialectal

|   |                |            |           |            |     |    |   |                     |                    |                                     |
|---|----------------|------------|-----------|------------|-----|----|---|---------------------|--------------------|-------------------------------------|
|   |                |            |           |            | I11 | 53 | F | Niveau terminale    | 25 ans (retraîtée) |                                     |
|   |                |            |           |            | I12 | 51 | F | NM                  | 33 ans             |                                     |
|   |                |            |           |            | I8  | 51 | F | BEM                 | retraîtée          |                                     |
| 5 | Ecole primaire | collectif  | 12/4/2007 | 00:46:18   | I13 | 55 | F | BEM                 | 28 ans             | Arabe dialectal dominant + français |
|   |                |            |           |            | I14 | NM | M | ITE                 | 12 ans             |                                     |
| 6 | Ecole primaire | individuel | 16/4/2007 | 00 :22 :26 | I15 | 24 | F | DES Biologie        | 2 ans              | Arabe dialectal dominant + français |
| 7 | Ecole primaire | collectif  | 18/4/2007 | 00:36:26   | I16 | 33 | F | ITE                 | 12 ans             | Arabe dialectal dominant + Français |
|   |                |            |           |            | I17 | 24 | F | Licence de français | 1 an               |                                     |
|   |                |            |           |            | I18 | 25 | F | Licence de français | 3 ans              |                                     |
|   |                |            |           |            | I8  | 51 | F | BEM                 | retraîtée          |                                     |
| 8 | Domicile de I8 | collectif  | 15/4/2007 | 00:33:06   | I19 | 50 | M | NM                  | NM                 | Français dominant + Arabe dialectal |
|   |                |            |           |            | I8  | 51 | F | BEM                 | retraîtée          |                                     |

**Légende :** NM = Non mentionné ; F = Féminin ; M = Masculin ; I1, I2 ... = informateur1, informateur2 ... ; ITE = Institut technologique d'éducation ; BEM = Brevet d'études moyennes ; DES : Diplôme d'études supérieures.

#### Conventions de transcription des entretiens

| Code | Désignation                        |
|------|------------------------------------|
| /    | Pause brève (moins d'une seconde)  |
| //   | Pause moyenne (de 1 à 3 secondes)  |
| ///  | Pause longue (plus que 3 secondes) |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| -                               | Troncature de mots  |
| :                               | Allongement vocalique   |
| [ ]                             | Les éléments para verbaux (rire, toux, hésitation...)   |
| ( )                             | Les remarques de l'enquêteur  |
| xxx                             | Passage inaudibles  |
| =                               | Fin ou prise de la parole sans interruption (L'absence de ce signe indique que l'informateur est interrompu et qu'il laisse la parole à l'interrompant) |
| MAJUSCULES                      | Insistance  |
| <u>Mots</u><br><u>soulignés</u> | Les chevauchements  |
| passages en<br>gras             | Les passages en arabe   |
| < >                             | Traduction des mots arabes dans les propos où le français est plus fréquent   |

### Les principaux problèmes liés à l'enseignement du français dans le Souf

| Difficultés                      | Nb. cit. | Fréq.   |
|----------------------------------|----------|---------|
| Les attitudes négatives          | 46       | 15,54 % |
| Le milieu social                 | 32       | 10,81 % |
| La famille                       | 28       | 9,46 %  |
| Les pratiques langagières        | 28       | 9,46 %  |
| Les représentations de la langue | 27       | 9,12 %  |
| Les programmes                   | 27       | 9,12 %  |
| Les enseignants                  | 23       | 7,77 %  |
| L'établissement                  | 18       | 6,08 %  |
| Les difficultés d'apprentissage  | 17       | 5,74 %  |
| Les moyens                       | 16       | 5,40 %  |
| Le volume horaire                | 13       | 4,40 %  |
| La formation des enseignants     | 10       | 3,38 %  |

|                               |     |        |
|-------------------------------|-----|--------|
| La situation géographique     | 5   | 1,69 % |
| Les difficultés linguistiques | 3   | 1,01 % |
| Les politiques linguistiques  | 1   | 0,34 % |
| L'histoire de la région       | 1   | 0,34 % |
| Autre                         | 1   | 0,34 % |
| TOTAL                         | 296 | 100 %  |

## NOTES

1. Pour les données obtenues concernant ces deux parties, voir Boudebia (2011 : 90, consultable en ligne).

1. Queffélec A. et al. (2002 : 62) mentionnent que le taux d'arabisation dans les instituts et les universités a seulement atteint 46 %. Ces auteurs précisent que l'arabisation du système universitaire se limite aux sciences sociales et humaines alors que les enseignements dans les sciences, les filières techniques et technologiques sont toujours dispensés en français.

## RÉSUMÉS

Cette contribution, issue de ma thèse, cherche à cerner le statut de la langue française dans une région située dans le Sud-Est algérien, le Souf. Le présent texte tente de comprendre les caractéristiques des représentations d'enseignants du primaire concernant les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans cette région et d'en tirer quelques interprétations. L'étude s'appuie sur des données recueillies par questionnaires et complétées par une série d'entretiens semi-directifs.

This contribution is part of a doctoral research which aims at studying the impact of the sociolinguistic context in which French is taught and learnt in the Souf region in South-Eastern Algeria. It will aim at identifying the status of French in this region and at studying its influence on French teaching and learning. The status of French in the Souf is determined by three parameters, as shown by data collected through questionnaires and semi-directive interviews : attitudes towards French, the influence of society and family in its teaching and learning and representations of its use in Sufi society.

## INDEX

**Thèmes** : Varia

**Mots-clés** : contexte sociolinguistique, contexte scolaire, enseignement-apprentissage du français, représentations des langues

**Keywords** : sociolinguistic context, educational context, teaching /learning of French, linguistic representations

## AUTEUR

### AFAF BOUDEBIA-BAALA

Université de Franche-Comté, France

Afaf Boudebia-Baala est docteur en sciences du langage depuis 2012. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage du français dans la région du Souf, dans le Sud algérien. Elle a publié plusieurs articles sur ce sujet, d'autres sont à paraître.

Courriel : af.boudebia[at]gmail.com

Toile : <http://elliadd.univ-fcomte.fr/fiches/boudebiaafaf>