



Université Abou Bekr Belkaid-Tlemcen  
Faculté des lettres et langues  
Département de Français



MEMOIRE DE MASTER  
( SPECIALITE : DIDACTIQUE )

Le plurilinguisme vu par des apprenants de 3<sup>ème</sup> année  
primaire

**Réalisé par :**

Melle. YALAOUI Sarah Inès

**Dirigé par:**

Mahieddine Azzeddine

**Composition du jury:**

1. Benaissa Azzeddine	M.C.A	Président	Université de Tlemcen
2. Mahieddine Azzeddine	Professeur	Encadrant	Université de Tlemcen
3. Ali-Bencherif Zakaria	Professeur	Examineur	Université de Tlemcen

# Remerciements

Mes plus vifs remerciements et ma profonde reconnaissance vont à tous les enseignants qui m'ont aidé pendant mes études, en particulier à mon encadrant M. Mahieddine Azzedine



« J'ai mis toute ma vie à savoir dessiner comme un enfant »

Pablo Picasso

## Table des matières

Introduction .....	6
<b>CHAPITRE 1: École, société et imaginaire linguistique.....</b>	<b>9</b>
1. <i>Partie 1 : L'Algérie entre contexte linguistique et éducation</i> .....	10
1.1 <i>Un contexte multilingue</i> .....	10
1.1.1 La sphère arabophone.....	11
1.1.2 La sphère berbérophone : .....	11
1.1.3 La sphère des langues étrangères .....	12
1.2 <i>L'enseignement des langues en Algérie : une éducation plurilingue ?</i> .....	13
2. <i>Partie 2 : Les représentations : un terrain de recherche</i> .....	14
2.1 <i>Les représentations et l'imaginaire linguistique.....</i>	15
2.2 <i>Comment les étudiants algériens voient le français, l'anglais, l'arabe dialectal et standard</i> .....	16
2.2.1 <i>L'arabe standard et dialectal</i> .....	16
2.2.2 <i>Le français</i> .....	17
2.2.3 <i>L'anglais</i> .....	17
2.3. <i>La conscience du plurilinguisme</i> .....	18
2.4. <i>Le dessin un outil méthodologique</i> .....	19
<b>CHAPITRE 2: Dessine-moi tes langues.....</b>	<b>21</b>
1. <i>L'échantillon</i> .....	22
2. <i>Le choix des outils méthodologiques</i> .....	22
2.1 <i>Le dessin</i> .....	22
2.1.1. <i>Préenquête</i> :.....	23
2.1.2. <i>La consigne finale</i> .....	24
2.2. <i>L'entretien</i> .....	24
2.2.1. <i>La transcription</i> .....	25
3. <i>Contraintes rencontrées</i> .....	26
<b>CHAPITRE 3 : Comment les apprenants se représentent leur plurilinguisme ? .....</b>	<b>28</b>
1. <i>L'apprenant et les langues : tout commence avec un coloriage</i> .....	29
1.1. <i>Toutes les langues se valent</i> .....	30
1.2. <i>A chaque langue un espace spécifique</i> .....	32
1.2.1. <i>L'arabe dialectal</i> .....	32
1.2.2. <i>Le français</i> .....	36

1.2.3.	<i>L'anglais.....</i>	38
1.2.4.	<i>Qu'en est-il de l'arabe standard ?.....</i>	39
2.	<i>L'imaginaire linguistique : des rapports avec les langues.....</i>	40
2.1.	<i>Je l'utilise .....</i>	41
2.2.	<i>C'est celle que je connais le mieux .....</i>	41
2.3.	<i>Mon enseignant : l'ambassadeur de la langue .....</i>	42
2.4.	<i>Je (ne) l'apprends (pas) à l'école.....</i>	43
3.	<i>Last mais pas forcément least.....</i>	44
3.1.	<i>Moi j'ajoute deux nouvelles colonnes ! .....</i>	45
3.2.	<i>Nous, nous laissons un vide ! .....</i>	45
	<i>Conclusion .....</i>	47
	<i>Bibliographie.....</i>	50
	<i>Annexe 1 .....</i>	53
	<i>Annexe 2 : apprenant A5 .....</i>	54
	<i>Annexe 3 : apprenant A27 .....</i>	54

# Introduction

---

Multilingue, tel est le contexte linguistique algérien. Un fait qui transparaît au travers de la diversité linguistique du pays (tamazight, arabe standard, arabe dialectal, français...) et d'un parler métissé révélateur de cette richesse. Des débats idéologiques et politiques contrôlent ce plurilinguisme social confinant chaque langue en un statut particulier. L'arabe standard est une<sup>1</sup> langue nationale, officielle et identitaire du pays, les autres langues sont étrangères.

Dans le système éducatif, l'usage des langues est envisagé à la lumière de ces considérations politiques. L'arabe standard, de par son statut de langue officielle et nationale, devient la langue d'enseignement. Une fois à l'école, l'apprenant devra, d'abord, maîtriser cette langue pour pouvoir, ensuite, accéder, après deux ans de scolarisation, à l'enseignement de deux langues dites étrangères, le français et l'anglais.

La complexité de la question des langues, en Algérie, génère un contraste entre réalité linguistique et politique éducative. Considérer l'arabe standard comme langue d'enseignement et enfermer les autres dans le statut d'étrangères n'influence-t-il pas la relation apprenant /langue(s) ? L'apprenant se construit, inévitablement, une vision personnelle de cette divergence/ diversité. Une réflexion sur cette relation s'impose.

De là, est née l'idée de cette recherche dont l'objectif est de comprendre la construction des représentations de ces langues, ce croisement entre réalité linguistique et école, chez les apprenants de 3 année primaire (désormais 3AP). Comment des apprenants qui ont évolué dans un contexte plurilingue et auxquels on enseigne plusieurs langues, mais dans une école arabisée, se représentent leur plurilinguisme ?

Cette recherche vise à saisir le rapport entre les apprenants de 3AP et les langues en coexistence dans leur contexte. Quelle (s) idée (s) domine dans l'imaginaire des apprenants ? Une conscience du plurilinguisme social et plus au moins scolaire ou une vision dominée par l'arabe standard ?

Notre objet de recherche portant sur les représentations des apprenants de 3AP à propos de leur(s) langue(s) implique la formulation d'hypothèses. La première suppose une prise de conscience du plurilinguisme qui se lirait à travers l'imaginaire linguistique des apprenants

---

<sup>1</sup> Le tamazight est aussi considéré comme langue nationale et officielle de l'Algérie

marqués par les dynamiques scolaires et sociales. Une seconde hypothèse postule que la langue d'enseignement, l'arabe standard, serait considéré par ces apprenants comme la plus importante.

Notre travail s'articule en trois chapitres. Le premier est théorique. Nous y expliquons les statuts des langues dans le contexte linguistique algérien, puis dans le système éducatif. Nous y traitons, également, des représentations et de la conscience plurilingue, enfin, nous passons en revue les quelques recherches antérieures ayant utilisé le dessin en tant qu'outil méthodologique pour donner des détails sur le type de dessin que nous allons exploiter. Dans le deuxième chapitre, nous exposons nos deux outils méthodologiques (entretien et dessin). Le dessin, le « projective drawing », conduit les apprenants à représenter leurs plurilinguismes. Les entretiens, menés, avec eux, autour de leurs dessins, interviennent par la suite comme outils complémentaires. Ils leur permettent d'explicitier leurs représentations. Dans le dernier chapitre, nous allons discuter de nos résultats en analysant les données que nous avons pu collecter.

## CHAPITRE 1

---

### **École, société et imaginaire linguistique**

Dans ce chapitre, nous allons exposer l'ensemble des éléments théoriques que nous avons jugé nécessaires à la réalisation de notre recherche.

Nous avons organisé ce chapitre en deux parties. La première sera réservée à l'étude de la place qu'occupent les langues en Algérie dans la société ou à l'école. Cela nous permettra d'expliquer, avec plus de détails, l'environnement dans lequel évolue l'enfant Algérien.

La seconde partie, traitera, en premier lieu, des effets que peut avoir le contexte linguistique sur l'imaginaire linguistique des étudiants algériens, afin d'expliquer cette conscience du plurilinguisme relative à notre première hypothèse. En second lieu, nous parlerons du dessin en tant qu'outil méthodologique permettant une lecture des représentations des enfants sur les langues.

## **1. Partie 1 : l'Algérie entre contexte linguistique et éducation**

### **1.1 Un contexte multilingue**

Le plurilinguisme est un terme désignant un individu qui parle plusieurs langues, selon Jean-Pierre Cuq (2003), être plurilingue, c'est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (ibidem. : 195). Pour qualifier un pays où coexistent plusieurs langues, on utilise plutôt le mot « multilinguisme ».

Nous pouvons dire, alors, que le plurilinguisme et le multilinguisme ne sont pas des synonymes. La première notion fait référence à un individu qui s'exprime en plusieurs langues, tandis que la seconde fait référence à un pays ou une société dans laquelle coexistent plusieurs langues. Chose affirmée par Christian Tremblay (2019) : « En sociolinguistique, l'usage qui s'est imposé donne au plurilinguisme une dimension d'abord individuelle, tandis que le terme de multilinguisme est plutôt utilisé pour la société dans son ensemble. » (Ibidem. : 2).

Khawla Taleb Ibrahim (1998), de son côté, affirme que la société algérienne est multilingue, celle-ci est caractérisée par la coexistence de plusieurs langues. Elle (2006) organise le paysage linguistique algérien en trois sphères langagières : une sphère arabophone, une sphère berbérophone, et une troisième pour les langues étrangères. Nous allons ci-dessous parler de ces trois sphères, en nous basant sur ses travaux et d'autres qui vont dans le même sens.

### **1.1.1 La sphère arabophone**

Le terme « Arabe » fait référence à plusieurs variétés langagières. Selon Khawla Taleb Ibrahim (2006) ces variétés langagières sont au nombre de trois : l'arabe fusha ou classique le plus normé et qui est le plus proche du modèle coranique, l'arabe standard ou moderne aussi appelé littéraire et les dialectes<sup>2</sup> considérés comme la langue maternelle des Algériens.

L'arabe est la langue la plus utilisée dans notre pays, nous retrouvons, d'un côté, l'arabe standard qui est la langue d'enseignement à l'école algérienne après la politique d'arabisation (cf. page 6). D'un autre côté, l'arabe dialectal qui représente la langue de première socialisation et d'usage quotidien. Cet arabe dialectal englobe, lui-même, plusieurs variétés dialectales, selon Khawla Taleb Ibrahim, il y a quatre grandes régions dialectales en Algérie : l'est (Constantine...), l'Algérois, l'Oranais et le sud. Au sein de ces quatre régions, il existe une autre variété dialectale : une opposition<sup>3</sup> entre « Barani » ou rural et « Beldi » qui fait référence au parler des villes d'obédiances arabo-andalouse ou turques, plus particulièrement de Tlemcen, Constantine, Alger, Jijel et Nedromai.

Au final, ce que nous allons retenir, c'est que la langue dite maternelle des Algériens est loin d'être l'arabe classique, la première rencontre avec celui-ci se fait, bien après, à l'école. Le dialecte algérien « première langue acquise par l'enfant. » (Cuq, 2003 : 151), est leur véritable langue maternelle.

### **1.1.2 La sphère berbérophone :**

Face à l'arabe, le tamazigh se centralise dans des régions spécifiques : Aurès, Kabylie, Mزاب, Hoggar et Tassili. Le berbère, tout comme l'arabe dialectal, contient une variété de dialectes selon les régions que nous venons de citer, dans l'ordre, le chaoui, le kabyle, le mzabi et le targui ou tamachek des Touaregs.

La décision d'intégrer cette langue à l'école algérienne a été prise pendant l'année scolaire 1995/96. Lors de l'élaboration du manuel, on met l'accent sur le kabyle puisque la majorité des

---

<sup>2</sup> Plusieurs chercheurs tel Cherrad-Benchefra (1990) considère le dialecte algérien comme une variété de l'arabe

<sup>3</sup> Le livre : le français en Algérie Lexique et dynamique des langues écrit Par Ambroise Queffelec et al (2002) qualifie la relation dialecte rural et urbain d'opposition

dialectes tamazight sont réservés à l'usage strictement oral. Malgré l'intégration du Tamazight dans l'éducation algérienne, cette langue n'a été considérée comme langue nationale et officielle<sup>4</sup> qu'à partir de 2016.

### 1.1.3 La sphère des langues étrangères

Durant son histoire, l'Algérie a été confronté à plusieurs langues surtout européennes, ce contact commença dès l'Antiquité avec le latin et le punique, puis l'espagnol dans l'ouest du pays, l'italien dans les villes côtières de l'est et le français. Nous tenons aussi à préciser que ce contact n'est pas dû exclusivement au colonialisme, mais aussi aux échanges commerciaux comme le cas de l'italien. L'empire Ottoman a aussi beaucoup influencé le paysage linguistique algérien surtout dans les villes d'obédiences turque que nous avons cité (cf. page4).

En 1830, avec l'arrivée de la France en Algérie, cette langue a été mise en place comme substitut à la langue arabe, elle est devenue la langue de l'école. Pendant les premières années, elle a été rejetée par les Algériens, cependant, à partir de 1880, en comprenant que le combat de révolution ne pourra être conduit sans s'approprier la langue du colonialisme, les Algériens ont commencé à revendiquer leur droit à l'éducation et à l'apprentissage de la langue des Français.

Cette longue histoire avec la France et sa langue fait qu'elle est toujours présente dans notre pays « le français reste la langue d'enseignement pour de nombreuses filières scientifiques » (Khawla Taleb Ibrahim. 2006 : 213). Elle est la langue « dominante dans les institutions administratives et économiques » (Queffélec et *al.* 2002 : 37). Nous pouvons donc dire que le français reste employé dans différents aspects de la société algérienne. En 2010, l'observatoire de la langue française (OLF) estime le nombre de francophones en Algérie à 11,2 millions.

Cette coexistence des langues se concrétise dans ce qu'on appelle l'arabe ou le dialecte algérien, certes, celui-ci est une variété de l'arabe (cherrad-Benchefra, 1990) mais ceci ne signifie pas qu'il s'agit d'une langue arabe pure, les mots non-arabes tiennent une place très

---

<sup>4</sup> Selon Cuq (2003) une langue nationale est une langue qui véhicule des valeurs nationales d'ordre culturel, cette langue peut être adoptée par l'état et devenir langue officielle

importante dans ce dialecte, comme des mots provenant des langues locales comme le tamazight<sup>5</sup> ou étrangères comme le turc, l'italien ou l'espagnol et le français.

Nous avons montré la place de l'arabe standard et dialectal, du tamazight et d'autres langues étrangères dans le contexte algérien. Nous allons à présent traiter de la place de ces langues au sein du système éducatif.

## **1.2 L'enseignement des langues en Algérie : une éducation plurilingue ?**

En 1962, juste après l'Indépendance le FLN<sup>6</sup> revendique l'arabe en tant que langue nationale et officielle du pays, le français devient, alors, une langue étrangère. Cette décision s'est reflétée sur l'école algérienne surtout avec ce qu'on a appelé « la politique de l'arabisation » entre 1970 et 1980. La première réforme de 1976 conduite par le président Houari Boumediene ordonne que l'enseignement préparatoire soit exclusivement en arabe standard (ordonnance N°35-76 du 16 avril 1976). La langue française sera enseignée comme langue étrangère sauf à l'université où l'enseignement se fera exclusivement en français. On donne un rôle restreint aux langues étrangères, dont l'anglais. Elles sont considérées comme des outils permettant aux apprenants « D'accéder à une documentation simple, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples » (ordonnance N°35-76 du 16 avril 1976).

Le tamazight ne fut enseigné en Algérie qu'au cours de l'année scolaire, 1995/96 suite aux revendications du printemps berbère de 1990. Il est enseigné que dans 16 wilayas<sup>7</sup> et ne concerne que 3% des apprenants scolarisés, pendant l'année scolaire 1998/99 le nombre d'apprenants scolarisés dans toute l'Algérie était de 7 587 545, seuls 55 730 suivaient des cours de tamazight, soit un pourcentage de 0,73 %.

En 2003, le président Abdelaziz Bouteflika met en place une deuxième réforme. On garde toujours le même statut pour la langue arabe. Une grande importance est accordée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement, le français. Celui-

---

<sup>5</sup> Le berbère était présent en Algérie avant les conquêtes islamiques qui ont non seulement islamisé ce pays l'ont aussi arabisé

<sup>6</sup> Le Front de libération nationale partie politique algérien fondé en 1954

<sup>7</sup> : Alger, Batna, Béjaïa, Biskra, Bouira, Boumerdès, El Bayadh, Ghardaïa, Illizi, Khenchla, Oran, O. E. Bouaghi, Sétif, Tamanrasset, Tipaza et Tizi-Ouzou

ci devient la première langue étrangère pour « des raisons historiques, sociales et économique » (Rapport de la commission, 2003 : 26) mais aussi du fait de « sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves » (ibidem. : 24). Il est, dès lors, enseigné depuis la troisième année primaire. L'anglais devient la deuxième langue étrangère du pays. Il est enseigné depuis la première année moyenne (désormais 1AM). Cette réforme se caractérise par une ouverture vers d'autres langues tel : l'espagnol, l'allemand et l'italien. En deuxième année secondaire, les apprenants inscrits en filière langues étrangères auront à choisir entre l'une de ces langues (l'espagnol, l'allemand et l'italien).

Pendant l'année scolaire 2022/23, le président Abdelmadjid Tebboune, change l'année de l'intégration de l'enseignement de l'anglais de la 1AM à la 3AP. Le ministre Abdelhakim BELABED a déclaré le 09 septembre 2022 pour le blog « La patrie NEWS » que la langue vivante (l'anglais) sera enseignée aux élèves de 3AP dans toutes les écoles primaires du territoire national (La patrie NEWS, 2022)<sup>8</sup>. Désormais, à partir de la 3AP, les apprenants sont confrontés à l'apprentissage de deux langues étrangères, le français et l'anglais.

Ainsi, nous pouvons dire que le système éducatif algérien encourage le plurilinguisme, la loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'éducation nationale explique que la tendance mondiale actuelle exige que le plurilinguisme soit introduit à l'école dès le jeune âge. Il est question d'« accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle » (La loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'éducation nationale).

À partir de ces explications, nous pouvons affirmer que la société algérienne est multilingue. Le système éducatif encourage le plurilinguisme en enseignant deux langues étrangères à des enfants de 8 ans. Mais l'arabe standard demeure toujours dominant. C'est la langue d'enseignement et de l'identité. En 3AP, on consacre à cette langue un volume horaire hebdomadaire de neuf heures, face à une heure et demie pour l'anglais et trois heures pour le français.

## **2. Partie 2 : Les représentations : un terrain de recherche**

Dans cette partie, nous allons revenir sur la définition des représentations et de l'imaginaire linguistique, aussi, nous allons exposer les représentations des étudiants sur le

---

<sup>8</sup> <https://lapatrienews.dz/>

français, l'anglais, l'arabe dialectal et l'arabe standard. À partir des imaginaires linguistiques de ces étudiants, nous allons voir comment se traduit leur conscience du plurilinguisme. Nous allons exclure les représentations sociales sur le tamazight parce que dans la ville où nous allons effectuer notre recherche, Tlemcen, le tamazight n'est pas parlé par les habitants.

## **2.1 Les représentations et l'imaginaire linguistique**

Selon Moscovici, le père fondateur de la théorie des représentations sociales, celles-ci désignent :

*« Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, évènements, objets et communications qui les concernent » (ibidem. 1984 :132).*

Selon ce chercheur, les représentations sociales sont un ensemble d'opinions qui vont guider l'individu dans sa manière d'appréhender le monde et de lire son environnement. Ces représentations ne viennent pas, seulement, de l'individu lui-même, mais, aussi, de la société dans laquelle il évolue. La conscience de l'individu ne peut exister sans la conscience collective qui se transmet de génération en génération, les représentations sont une sorte de codes communs qui vont se concrétiser par des règles morales et sociales propres à chaque société. Ce qui fait que chaque groupe social a ses propres représentations, son propre système qui va le différencier des autres groupes sociaux.

De Freud, Piaget, Durkheim à Moscovici, le concept de représentations sociales a dépassé le cadre de la psychologie sociale vers d'autres disciplines dont l'économie : l'argent (Vergès 1992), la banque (Vergès 2001), la santé : la fonction d'infirmière (Guimelli, 1994), la santé (Apostolidis et Dany, 2012), etc. Dans le cadre de notre recherche, la discipline qui nous intéresse est la sociolinguistique qui traite des représentations des langues, Selon Boyer et Peytard, cette discipline est « inséparablement une linguistique des usages sociaux de la / les langues et des représentations de cette / ces langues et de ses / leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflit et tente donc d'analyser les dynamiques linguistiques et sociales » (ibidem.1990 : 104).

La sociolinguistique « restitue des espaces discursifs conçus comme expression de représentations sociales diversifiées tant au plan intra- qu'interindividuel » (J. Billiez, A. Millet. 2001 : 06), autrement dit, elle cherche à détecter les représentations de l'individu et de la société sur une ou plusieurs langues. Au niveau de l'individu, on parle d'« imaginaire linguistique », Marie-Louise Moreau (1998) le définit comme un rapport entre l'individu et la langue repérable à travers un commentaire évaluatif sur son usage ou sur la langue en elle-même, Boyer (1991) ajoute que l'imaginaire linguistique est constitué des :

*« Images plus ou moins réductrices et figées de la réalité sociolinguistique (stéréotypes...) de valeurs, de mythes et d'attitudes, comme l'insécurité linguistique (...), de sentiments (comme la loyauté, la culpabilité ou l'auto-dénigrement) liés à des évaluations et des opinions » (ibidem. 1991 : 97)*

De ce fait, étudier l'imaginaire linguistique, c'est étudier les raisons subjectives qui poussent chaque sujet à se construire une telle ou telle idée à propos d'une ou de plusieurs langues.

Dans notre première hypothèse, nous postulons que la conscience plurilingue des apprenants de 3AP, pourrait être lue à travers leurs imaginaires linguistiques, nous ajoutons aussi que cet imaginaire serait influencé par les dynamiques scolaires et sociales. En d'autres termes, nous pensons que leur conscience du plurilinguisme peut être perçue à travers les rapports qu'ils envisagent avec les langues présentes dans leur contexte scolaire et social.

## **2.2 Comment les étudiants algériens voient le français, l'anglais, l'arabe dialectal et standard**

Pour bien comprendre les représentations sur ces quatre langues, nous nous baserons sur les travaux de Khawla Taleb Ibrahim (2006), Ali-Bencherif Mohammed Zakaria et Mahieddine Azzeddine (2016), Anne-Sophie Cordel (2014).

### **2.2.1 L'arabe standard et dialectal**

En 2016, avec un échantillon de 180 étudiants d'anglais, de français et d'économie. Deux chercheurs Ali-Bencherif Mohammed Zakaria et Mahieddine Azzeddine, font une enquête par

questionnaire afin de faire ressortir les représentations sur l'arabe standard, dialectal, le français et le tamazight.

Pour ce qui est de l'arabe standard, cette recherche montre que cette langue reste très présente dans l'esprit des enquêtés puisqu'elle est souvent associée à la religion et l'identité. Khawla Taleb Ibrahim (2006) explique ceci par la politique linguistique du pays qui donne à cette langue le statut de langue d'identité. Quant à l'arabe dialectal, ces deux chercheurs prouvent qu'il est perçu comme la langue des usages quotidiens, leur échantillon a une image plutôt positive qui focalise sur la fonctionnalité et vitalité de cette langue.

Au final, l'arabe standard reste tributaire de son statut de langue identitaire. L'arabe dialectal est la langue des échanges quotidiens.

### **2.2.2 Le français**

D'après l'enquête des deux chercheurs Ali-Bencherif Mohammed Zakaria et Mahieddine Azzeddine (2016), la vision du français, en tant que langue du colonisateur, recule pour laisser la place à une vision plus positive qui prend en compte l'aspect fonctionnel de cette langue. Khawla Taleb Ibrahim (2006) ajoute dans le même sens, que cette langue garde un statut important, son utilisation témoigne d'un certain niveau social et permet l'accès aux filières « nobles » de l'université. Dans toutes ces recherches, les résultats qui ressortent sont les mêmes, dans les représentations des étudiants le français est toujours dominant, et considéré comme la langue de la promotion sociale, du savoir et de la culture.

### **2.2.3 L'anglais**

Dans une recherche par questionnaire faite auprès de 130 étudiants Algériens en langue, Anne-Sophie Cordel (2014) a pu aboutir au fait que cette langue est considérée par 70 % des étudiants comme internationale, pour les 30 % qui restent elle est moderne. Selon Bessai Bachir, un autre chercheur qui a lui aussi traité des représentations des étudiants sur l'anglais, « Cette langue est perçue comme une langue universelle, indispensable pour accéder à la modernité et au savoir scientifique » (ibidem. 2012 : 91), l'auteur ajoute que le statut de l'anglais se confirme, de jour en jour, surtout avec les développements technologiques, cette langue, tout comme le français, permet l'accès à un savoir scientifique et à une documentation plus riche que celle accessible en arabe.

### 2.3. La conscience du plurilinguisme

À partir des représentations de ces étudiants, nous pouvons constater qu'ils sont conscients de leur répertoire plurilingue. Ces étudiants ont été confrontés à un contexte multilingue qui fait que leur biographie langagière regroupe quatre expériences linguistiques : celle de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du français et de l'anglais. Ce long contact avec les langues construit chez eux une conscience linguistique plurilingue qui leur permet de se construire un rapport avec chacune : le français et l'anglais sont les langues du savoir, l'arabe dialectal est la langue des échanges quotidiens et l'arabe standard est la langue de l'identité.

Cet échantillon, constitué d'étudiants, ne peut être comparé à celui de notre recherche (enfants de 8 ans). La biographie langagière des étudiants est beaucoup plus développée. Si on compte que les années de scolarisation, ces étudiants ont une expérience de douze ans en arabe standard, neuf en français et de sept en anglais. Leur conscience linguistique plurilingue est plus construite.

Or, être plurilingue ne signifie pas avoir un ensemble de compétences monolingues de la L1+L2+L3...Ln. Il s'agit là d'une compétence « originale, non cumulative, différente de la compétence des monolingues » (Sofia Stratilaki et Mariana Bono, 2006 : 3) celle-ci englobe un ensemble de langues sans exiger qu'elles soient maîtrisées de manière parfaite et symétrique. Ce qui fait que même si les apprenants de 3AP n'ont pas une très grande maîtrise du français et de l'anglais, cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas plurilingues. Même si la rencontre avec le français et l'anglais vient d'être entamée, elle permet, tout de même, de s'éveiller à la diversité linguistique, aux faits qu'il existe d'autres langues que l'arabe (standard et dialectal). En plus, ces quelques mois d'enseignement/apprentissage de français et de l'anglais, leur a permis de développer une certaine compétence en ces langues :

Pour l'anglais, comprendre les messages oraux et l'identification du sens des mots dans un contexte familier à l'aide de caractéristiques paralinguistiques (syllabus of english for primary school year 3, 2022 : 4)<sup>9</sup>. Pour le français, dire les mots de salutations, demander et dire son prénom, nommer le matériel scolaire...etc.

---

<sup>9</sup> Traduit de l'anglais « Comprehend oral messages and identify the meaning of words in familiar context using paralinguistic features »

Ainsi, nous pouvons dire que ces apprenants sont des plurilingues. Dans notre première hypothèse, nous supposons que ce contact avec les langues aiderait les apprenants à prendre conscience du plurilinguisme, ils se construisent des rapports avec les langues de leur contexte.

#### **2.4. Le dessin un outil méthodologique**

En 1996, dans l'université de Neuchâtel un colloque sous le titre « les langues et leurs images » a été organisé<sup>10</sup>. Ce colloque, qualifié par Christine Perregaux (2009 : 31) de premier du genre, s'intéresse aux représentations des langues, une problématique à la fois linguistique et sociale. Depuis, plusieurs recherches ont traité du même sujet, celles qui nous intéressent sont celles faites dans le but de détecter les représentations des enfants sur les langues et non pas sur leurs représentations sur l'apprentissage<sup>11</sup> des langues.

Afin de repérer les représentations, les chercheurs ont utilisé plusieurs outils méthodologiques : le questionnaire, l'entretien...Etc. Cependant, avec un échantillon d'enfants plusieurs chercheurs comme Moore et Castellotti (2001-2005-2009) ont préféré le dessin. Le dessin est, à la fois, une activité familière et intéressante pour l'enfant et une image symbolique et non-verbale qui va permettre de révéler l'inconscient des enfants (Jothimani, Kumar, 2016), en d'autres termes, les dessins sont une forme « d'expression de soi » comme l'affirment Moore et Castelotti (2009) « [ le dessin est] Un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypes, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs. » (Ibidem. : 45).

Cet outil est souvent accompagné d'un entretien. Les dessins permettent de débloquent la parole des enfants, les entretiens complètent les dessins afin d'obtenir des informations plus complètes. En psychologie, cette méthode est aussi utilisée. Le « projective drawing » est une

---

<sup>10</sup> Colloque organisé par l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, à l'instigation de l'Association européenne des linguistes et des professeurs de langues (Matthey 1997), ainsi que l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel et LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes

<sup>11</sup>En effet, d'autres recherches s'intéressent la thématique des représentations de l'apprentissage des langues Comme celle de S. Clerc « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? » dans laquelle il demande à un groupe d'enfants, nouvellement arrivés en France, de se dessiner en train d'apprendre.

méthode qui existe depuis plus de 50 ans. Elle permet aux psychologues de comprendre les comportements des enfants et d'atténuer l'atmosphère stressante de l'interview psychologique. On demande à l'enfant de faire un dessin dans lequel il va se représenter, en suite, il va commenter son dessin. Le psychologue laissera toute liberté à l'enfant, il interviendra de temps en temps pour demander des clarifications, justifications...Etc.

Dans cette recherche, nous souhaitons mettre au jour les représentations des apprenants de 3AP sur les langues, ce qui ne peut être fait sans leurs témoignages. Le dessin les encourage à parler. Le « projective drawing » nous semble être l'outil le plus efficace puisque, d'un côté, dessiner est une activité amusante pour les apprenants, d'un autre côté, en leur demandant de commenter leurs dessins, ils pourraient avoir envie de parler. Au lieu de leur poser une série de questions, nous préférons leur laisser la liberté de dire ce qu'ils veulent, ceci nous permettra d'avoir plus d'éléments à interpréter.

## CHAPITRE 2

---

**Dessine-moi tes langues...**

Dans ce second chapitre, nous allons présenter notre échantillon, les deux outils méthodologiques que nous avons utilisés pour la collecte des données, ensuite, nous évoquerons les contraintes rencontrées pendant cette recherche.

## **1. L'échantillon**

Notre recherche a été menée auprès d'apprenants de la 3AP âgés de 8 à 9 ans, cet échantillon est constitué de 31 apprenants. Nous avons choisi cet échantillon pour deux raisons. En premier lieu, ces apprenants sont des témoins du plurilinguisme. Ils sont confrontés à quatre langues : l'arabe dialectal (leur langue maternelle), l'arabe standard (langue d'enseignement), le français et l'anglais. En deuxième lieu, nous pensons que les réponses des apprenants seront plus spontanées, ce qui nous permettra de nous rapprocher au maximum de leurs représentations du plurilinguisme, contrairement aux adolescents et adultes dont les réponses seraient plus influencées par le politiquement correct ou par des idées politiques. L'échantillon est constitué d'apprenants confrontés pour la première année au français, nous avons formulé notre consigne en arabe standard. Les entretiens que nous avons menés avec ces apprenants étaient en arabe dialectal, ce qui nous a évité les pannes linguistiques.

Afin d'assurer l'anonymat et de construire une catégorisation claire, nous avons codé les dessins. Un A première lettre du mot apprenant et un numéro aléatoire donnée à chaque copie lors de la collecte des données.

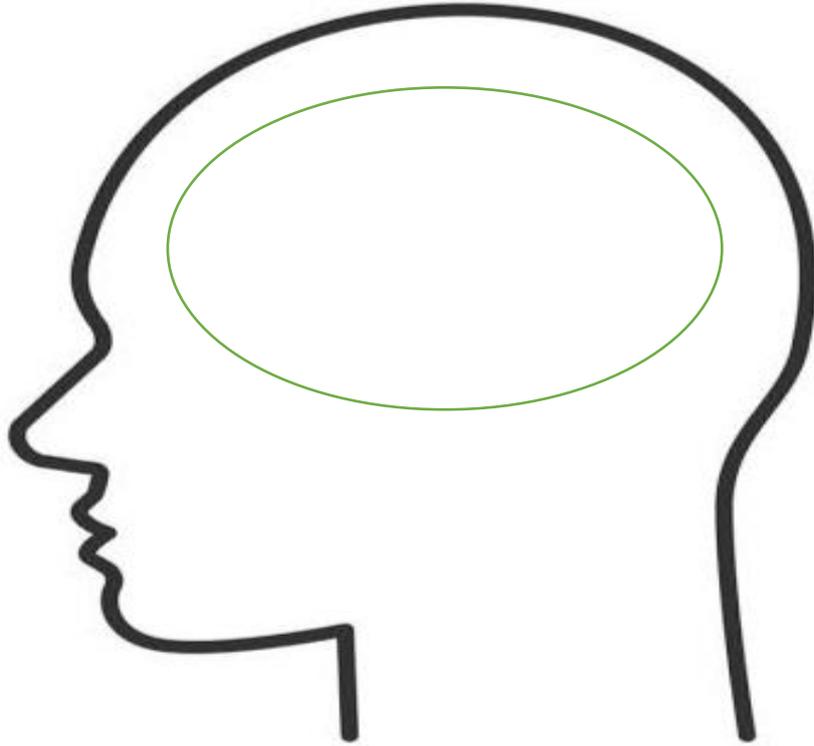
## **2. Le choix des outils méthodologiques**

Nous avons opté pour deux outils méthodologiques. Le dessin et l'entretien. Ces deux outils sont complémentaires. Nous demanderons d'abord aux apprenants de représenter, avec des couleurs, les langues censées être dans leurs cerveaux, ensuite, nous leur demanderons de commenter leurs dessins.

Nous allons ci-dessous expliquer l'usage que nous avons fait de chaque outil, et le processus que nous avons suivi pour aboutir à la consigne définitive.

### **2.1. Le dessin**

Travailler avec des enfants exige l'utilisation d'un outil qui, d'un côté, les intéresse, et d'un autre facilite notre tâche. Nous avons distribué aux apprenants une feuille (voir annexe 1) sur laquelle nous avons mis une consigne et l'image d'un cerveau :



La consigne consiste à répartir et à colorier ce cerveau selon l'espace qu'ils estiment être occupé par chaque langue. Il s'agit donc d'un dessin auto représentatif, nous voulions les pousser à imaginer l'image du cerveau sur la feuille comme le leur pour qu'ils y représentent les langues qu'ils possèdent selon leur propre vision.

Afin de bien formuler notre consigne et de garantir la réussite de notre enquête, nous avons opté pour une pré-enquête, celle-ci nous a permis de cibler les failles à corriger dans notre consigne avant qu'elle ne soit distribuée à un nombre plus important d'apprenants.

### **2.1.1. Pré-enquête :**

Nous avons effectué une pré-enquête avec cinq élèves de 3AP abordés lors de la récréation. Nous leur avons donné la consigne suivante :

قسم هذا الدماغ على اللغات التالية مستعملا :

*Divise ce cerveau en accordant une place à chaque langue*

الاحمر للغة الفرنسية

***Le rouge pour le français***

الاخضر للغة الإنجليزية

***Le vert pour l'anglais***

الاسود للغة العربية  
*Le noir pour l'arabe standard*

الازرق للغة الدارجة  
*Le bleu pour l'arabe dialectal*

Cette préenquête a montré que notre consigne était mal formulée. Le premier problème était les mots utilisés. Les apprenants avaient du mal à comprendre le mot « الدماغ ». Le second problème était la consigne en elle-même. Cette dernière était incompréhensible, en optant pour l'efficacité, nous avons négligé le sens.

### 2.1.2. La consigne finale

La préenquête a fait ressortir les failles de la consigne, que nous avons corrigée pour formuler notre consigne finale :

تخيل ان هذا مخك، قسمه على هاته اللغات مبينا، حسب رأيك، ما هي المساحة التي تأخذها كل لغة. لكي تبين مساحة كل لغة  
استعمل:

*Imagine que c'est ton cerveau, selon toi, quel espace prend chaque langue, pour préciser ces espaces utilise*

الاحمر للغة الفرنسية  
*Le rouge pour le français*

الاخضر للغة الإنجليزية  
*Le vert pour l'anglais*

الاسود للغة العربية  
*Le noir pour l'arabe standard*

الازرق للغة الدارجة  
*Le bleu pour l'arabe dialectal*

Nous avons, substitué au mot « الدماغ » (cerveau) son synonyme « مخ » présent dans la langue maternelle des apprenants, en l'occurrence, l'arabe dialectal. Nous avons aussi utilisé le mot « مساحة » (espace) pour nous assurer que les apprenants comprennent qu'il s'agit de diviser l'image en espaces pour chaque langue.

## 2.2. L'entretien

Les coloriations que nous avons demandé aux apprenants sont importants pour répondre à notre problématique, certes, mais pas suffisants. Afin de mieux comprendre la vision des

apprenants, nous avons opté pour un entretien libre. Ce type d'entretien est défini selon Sophie Duchesne (2000) :

*« L'entretien dit « non-directif » a ceci de caractéristique que l'enquêteur ne pose à la personne qu'il interroge qu'une seule question directe, « la consigne » ; le reste de ses interventions a seulement pour but d'encourager la personne interviewée à enrichir et approfondir sa réponse. » (S. Duchesne, 2000 : 9)*

La particularité de ce type d'entretien est qu'il est imprévisible. Lors de notre discussion avec les apprenants, nous n'avons rien programmé auparavant. En nous basant sur le coloriage des apprenants, nous avons posé une seule question :

Pourquoi as-tu réparti ton cerveau comme cela ?

Les apprenants en répondant à cette question, ont, soit, donné une réponse claire à notre interrogation, soit suscité chez nous une nouvelle interrogation. Ce qui fait que la durée de notre entretien varie entre 20 secondes et 2 minutes 40 secondes.

Dans cette recherche, nous avons opté pour les deux approches émique et étique. Kottak (2006) explique ces deux approches comme suit, la première émique, implique un chercheur objectif, il demande à l'enquêté d'interpréter son comportement sans intervenir. Quant à la seconde, étique, elle pousse le chercheur à faire l'interprétation du comportement de son enquêté. Ces deux approches sont considérées comme opposées, mais, plusieurs chercheurs comme Hahn et al (2011) affirment que la combinaison de ces deux méthodes ouvre la perspective, on aura deux points de vue pour le même comportement, celui du chercheur et celui de l'enquêté. Dans notre cas, en combinant ces deux approches émique et étique, la première nous a permis d'avoir l'opinion personnelle des apprenants et leurs explications sur leurs propres dessins. La seconde, implique notre intervention en tant que chercheur pour interpréter, de manière scientifique, les explications des apprenants.

### **2.2.1. La transcription**

Nous allons transcrire les entretiens faits en utilisant l'alphabet de l'arabe standard, car ce dernier est constitué des mêmes sons que l'arabe dialectal. La transcription sera donnée au fur et à mesure, en fonction de l'analyse, accompagnée d'une traduction en français. La

transcription complète est mise en annexe accompagnée d'une traduction en français et d'une transcription phonétique selon le tableau suivant :

Mot arabe	Transcription	Mot arabe	Transcription	Mot arabe	Transcription
ء	ʔ	ز	z	ق	q
ب	b, p	س	s	ك	k
ت	t	ش	ʃ	ل	L
ث	θ	ص	ʂ	م	m
ج	ʒ	ط	t̤	ن	n
ح	ħ	ع	ʕ	ه	h
خ	x	غ	ɣ	و	w
د	d	ف	f, v	ي	I
ر	r	ثا	g		

### 3. Contraintes rencontrées

Les contraintes que nous avons rencontrées se sont passées pendant notre collecte des données, cinq (5) coloriages sur trente et un (31) ont dû être exclus de notre analyse. Deux apprenants ont refusé de faire le coloriage. Pour les autres apprenants, nous constatons une mauvaise interprétation de notre consigne. Deux apprenants se sont contentés de colorier ou de répartir le cerveau sans préciser les langues. En posant la question à un de ces apprenants, l'apprenant A5 (voir annexe 2), nous a dit :

« لونت كلش »  
J'ai tout coloré

Pour le cinquième apprenant, A27 (voir annexe 3), il nous a dit :

« بصح مخي مفيهش غي اللغات فيه تاني ماما و بابا و خوتي »  
Mais mon cerveau n'est pas rempli que des langues, il y a aussi mon père, ma mère et mes frères

Cet apprenant n'a pas voulu envisager son cerveau comme rempli seulement de langue, il y a ajouté sa mère son père et les enseignants de chaque langue.

Ces cinq exemplaires ont été exclus, car ils ne respectaient pas la consigne et ne peuvent pas être analysés. D'autres disciplines comme la psychologie pourraient faire ressortir des explications de ces images.

Avant de clôturer ce chapitre, nous tenons à préciser que le choix de notre échantillon et de nos outils méthodologiques ne s'est pas fait aléatoirement, au contraire, nous avons fait en sorte

d'assurer un rapport de complémentarité. Nous avons choisi de travailler avec des enfants pour les raisons que nous avons cités (cf. page 20) ce choix nous oblige à concevoir un outil méthodologique qui permet de les motiver pour que nous puissions obtenir les informations nécessaires à ce projet. Nous avons choisi de combiner deux méthodes, le dessin et l'entretien : un coloriage seul ne pourra pas nous donner une réponse complète, c'est pour cette raison que nous y avons joint l'entretien.

## CHAPITRE 3

---

### **Comment les apprenants se représentent leur plurilinguisme ?**

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données que nous avons pu collecter. Afin d'interpréter notre corpus, les coloriages seront regroupés et organisés en catégories. Ensuite, nous allons présenter les coloriages et les expliquer en nous basant sur les entretiens.

Ce chapitre sera divisé en trois axes. Le premier, sert à interpréter les coloriages pour en déduire les représentations de chaque langue, le deuxième est réservé à l'explication de la répartition des espaces lors du coloriage. Le dernier traitera du vide et des ajouts.

## 1. L'apprenant et les langues : tout commence avec un coloriage

Notre collecte des données a été faite auprès d'une classe constituée de trente et un (31) élèves. Nous avons expliqué dans le chapitre méthodologique que nous en avons exclu cinq (5) feuilles qui ne respectaient pas notre consigne. Désormais, notre corpus est constitué de vingt-six (26) coloriages.

Les résultats que nous avons dégagés sont très variés, nous les avons organisés en deux catégories. Ce classement a été fait sur la base des coloriages, Lorsque la lecture de ceux-ci s'est avérée difficile, nous avons fait appel aux entretiens. La première catégorie regroupe les coloriages qui montrent toutes les langues comme égales, il s'agit de quinze (15) coloriages dont ceux des apprenants A16, A10 et A26. La seconde catégorie regroupe les coloriages qui répartissent les langues de manières différentes, le tableau suivant quantifie et illustre la répartition des langues :

La place	Arabe standard	Arabe dialectal	Français	Anglais
Première	∅	7	3	1
Deuxième	5 (dont 4 accompagnée d'autres langues)	2 accompagnée d'autres langues	5 (dont 2 accompagnée d'autres langues)	5 (dont 4 accompagnée d'autres langues)
Troisième	5	1	1	1
Quatrième	1	1	∅	4

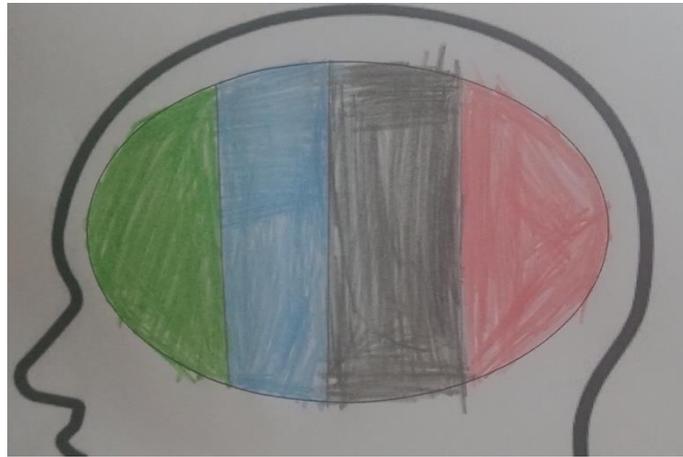
En nous basant sur ce tableau, nous avons organisé cette seconde catégorie en trois sous catégories selon la langue mise en première place. C'est pour cette raison que nous n'avons pas mis une catégorie pour l'arabe standard. Pour éviter la répétition nous avons pris les coloriages

que nous avons jugés plus pertinents. Pour l'arabe dialectal, nous avons choisi les coloriages des apprenants A29, A7, A2 et A22. Pour le français, nous avons choisi les coloriages des deux apprenants A31 et A24. Pour l'anglais, nous avons l'unique coloriage de l'apprenant A15.

### 1.1. Toutes les langues se valent

Cette première catégorie constitue la majorité des coloriages, quinze (15) coloriages sur vingt-six (26). Ce nombre constitue un pourcentage de 57,69 % plus de la moitié de notre corpus. Dans cette catégorie, nous avons regroupé les coloriages où nous remarquons un équilibre dans la répartition de l'espace entre les 4 couleurs, voici quelques exemples :

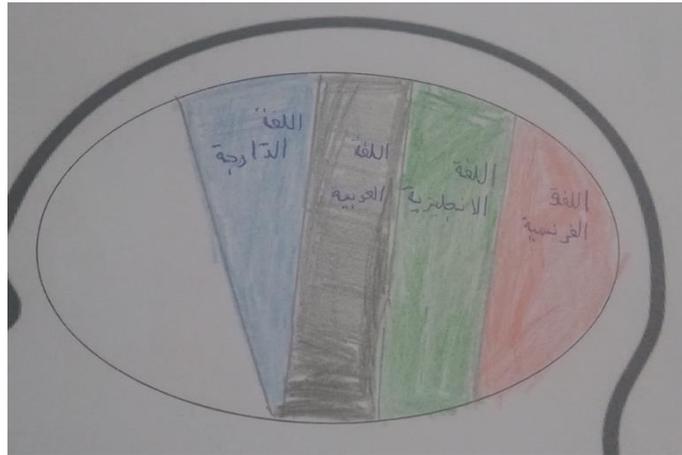
#### - Coloriage A16



#### - Coloriage A10



## - Coloriage A26



Le coloriage de l'apprenant A26 peut sembler donner une plus grande place à l'arabe dialectal. Lors de l'entretien, il nous a affirmé que les espaces étaient similaires. En effet, l'apprenant a refusé de donner une plus grande place à l'arabe dialectal, il nous dit :

«مبغيتش تقسم الدارجة كبيرة أيا درت الخط هاك»

*Je n'ai pas voulu donner un grand espace à l'arabe dialectal donc j'ai mis le trait de cette manière*

Nous pouvons ainsi affirmer que ces enfants ont réparti leurs cerveaux en réservant des places similaires à chaque langue, ceci a pu être confirmé par les entretiens. Par exemple l'apprenant A10 nous a dit :

« درتهم قاع كيف كيف »

*Je les ai répartis de manière similaire*

Pour l'apprenants A26 :

« دارجة و عربية و فرونسي و اونقلي كيف كيف »

*L'arabe dialectal, l'arabe standard, l'anglais et le français sont des langues égales*

Selon ces apprenants, les quatre langues sont toutes importantes, car elles sont toutes utilisées. L'apprenant A10 explique que :

« قاع نستعملوهم »

*On les utilise toutes*

Pour l'arabe dialectal, sa fonction est liée au fait qu'elle représente la langue véhiculaire. Les deux apprenants A26 et A10 ont utilisé le même mot pour désigner sa fonction :

« نهدها »

*Je parle cette langue*

L'apprenant A16 donne plus de détails en montrant qu'il considère cette langue comme véhiculaire, certes, mais dont l'usage se fait, exclusivement, en dehors de l'école. Elle y intervient seulement s'il y a un problème de transmission de savoir, en disant :

« كي من فهموش نقولنا بالدارجة »

*Quand on ne comprend pas elle (l'enseignante de l'arabe standard) nous parle en arabe dialectal*

Pour les trois autres langues, les deux apprenants ont attaché la fonction de la langue à son enseignement. L'apprenant A16 dit :

« قاع نقرأوهم »

*On les apprend toutes*

Pour l'apprenant A10 :

« لفرونسي و لوفقلي وعربية نقرأوهم فالمدرسة »

*On apprend le français, l'anglais et l'arabe standard à l'école*

Les apprenants de cette catégorie se sont construit des rapports fonctionnels avec chaque langue présente dans leur contexte. Ces rapports sont liés aux usages qu'ils en font, sans, pour autant, que l'une soit supérieure aux autres. L'arabe standard, le français et l'anglais sont les langues utilisées à l'école. L'arabe dialectal est, plutôt, la langue véhiculaire et d'usage quotidien, celle utilisée en société.

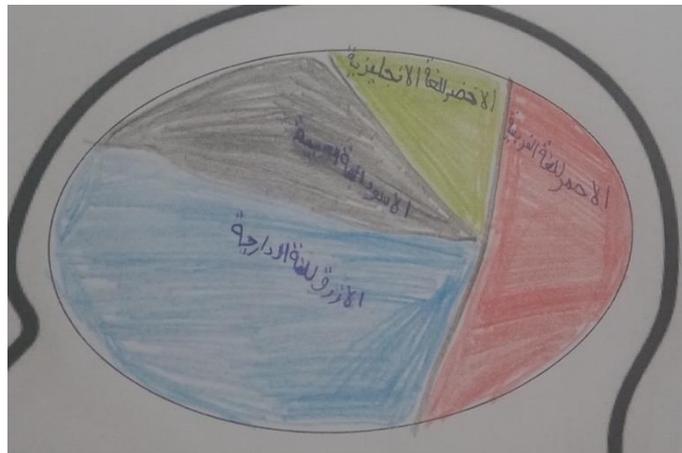
## 1.2. A chaque langue un espace spécifique

Cette catégorie regroupe onze (11) coloriages, soit un pourcentage de 42,31 %. Cette dernière comprend les coloriages qui ont donné à chaque langue des espaces différents. Cette catégorie est constituée de trois sous-catégories en fonction de la langue qui occupe la plus grande place (arabe dialectal, français, anglais).

### 1.2.1. L'arabe dialectal

La première sous-catégorie regroupe les coloriages qui donnent la plus grande place à l'arabe dialectal. Ceux-ci sont au nombre de sept (7) soit 63,64 %. Celle-ci représente une majorité au sein de cette deuxième catégorie.

#### - Coloriage A2



L'apprenant A2 a réparti son cerveau de la manière suivante : après l'arabe dialectal, on retrouve le français, l'arabe standard puis l'anglais. Il donne la place la plus importante à l'arabe dialectal pour la raison suivante :

« هي لي نعرفها بزاف »  
*C'est elle que je connais le mieux*

Selon cet apprenant, la primauté de cette langue par rapport à la langue française – celle qu'il met en deuxième plan- est due à sa compétence. Cet apprenant trouve que sa maîtrise de l'arabe dialectal est plus avancée que celle du français :

« نعرف كلمات بالدارجة منعرفهمش بالفرنسي »  
*Je connais des mots en arabe dialectal que je ne connais pas en français*

Ce qui fait, cet apprenant a fait la répartition en focalisant sur le critère de la compétence. Puisqu'il trouve que sa maîtrise de l'arabe dialectal est plus élevée que sa maîtrise des autres langues, elle domine son cerveau.

#### - Coloriages A29



Dans cet exemple, l'apprenant a réparti le cerveau dans cet ordre : l'arabe dialectal en premier lieu, le français, l'arabe standard, puis l'anglais. L'apprenant considère l'arabe dialectal comme plus important pour la raison suivante :

« خاطر بقاو يعلموني نهدر بيه ملي كنت صغير »  
*Parce qu'on me l'enseigne depuis que j'étais petit*

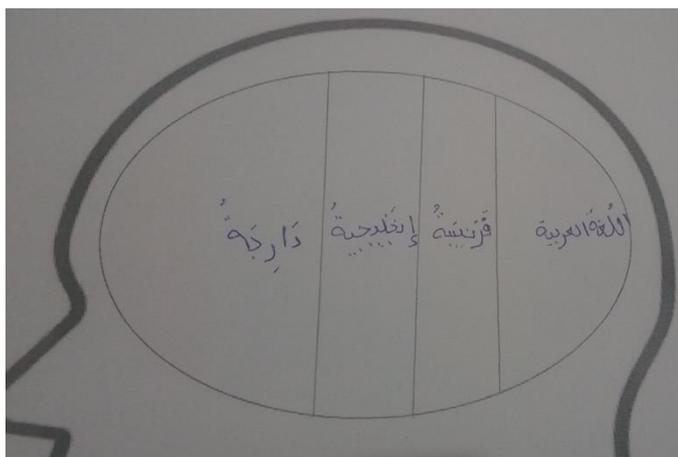
Il ajoute :

« زيد قاع ناس تهدر بيها »  
*En plus, tout le monde parle cette langue*

Selon cet apprenant, l'arabe dialectal est, d'un côté, la première langue acquise et d'un autre la langue fréquemment utilisée par la société algérienne. En d'autres termes, elle est la langue maternelle<sup>12</sup> ou celle de la première socialisation.

Dans ce cas, c'est le statut de l'arabe dialectal et sa présence dans les échanges sociaux de la vie quotidienne qui explique sa supériorité par rapport aux autres langues.

#### - Coloriage A7



Dans ce coloriage, l'arabe classique se positionne après l'arabe dialectal suivi de l'anglais et du français qui ont deux espaces similaires. Cet apprenant dit que l'arabe dialectal est plus important que les autres langues, car il est plus utilisé que les autres, sa fonction est plus étendue que l'arabe standard. Selon cet apprenant, l'arabe dialectal est utilisé pour :

« نهدر بيها مع صحابي و مع بابا و ماما »  
*Je l'utilise pour parler avec mes amis, mon père et ma mère*

Quant à l'arabe standard, il est utilisé pour :

« نقرأ بيها رياضيات جغرافيا اسلامية المدنية تكنولوجيا »  
*On l'utilise pour étudier les mathématiques, la géographie, l'éducation islamique et civique, les physiques*

L'arabe dialectal est plus important, car son utilisation est plus fréquente par rapport à l'arabe standard qu'il utilise seulement pour ses études :

« دارجة نهدرها كتر »  
*Je parle plus fréquemment en arabe dialectal*

<sup>12</sup> « La langue acquise la première dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communauté » (Cuq, 151 : 2003)

## - Coloriage A22



Cet apprenant organise les langues de la manière suivante, l'arabe dialectal, la même place pour l'anglais et le français, puis l'arabe standard. Il donne à l'arabe dialectal un statut supérieur par rapport aux autres langues, pour les raisons suivantes :

« دارجة نهدرو بيها كل يوم و لخرين [...] نهدرو بيهم بصح دارجة دايمين »  
*On utilise l'arabe dialectal tous les jours, les autres (langues) je les utilise mais pas comme l'arabe dialectal*

Il ajoute aussi que :

« تاكي نكونو نقراو نهدرو بدارجة »  
*Même quand on est à l'école on parle l'arabe dialectal*

Cet apprenant voit l'arabe dialectal comme plus important, car plus utilisé, en plus, son usage intervient même pendant les séances réservées aux autres langues.

En bref, l'arabe dialectal est vu par les apprenants comme dominant pour plusieurs raisons résumées en ce paragraphe :

C'est la première langue acquise et la langue maternelle de toute la société, donc, elle est la plus maîtrisée et la plus utilisée. Pour ce qui est de l'utilisation de cette langue à l'école, nous pouvons déduire des entretiens que quelques apprenants, influencés par les enseignants, trouvent que cette langue n'a pas de place en classe, l'apprenant A16 dit :

« معلمة تاع العربية تقولنا في القسم هدرو بلعربية »  
*L'enseignante d'arabe (standard) nous demande de parler arabe (standard) en classe*

L'arabe dialectal à l'école est considéré comme une langue qui ne devrait être parlée que dans le cas où il y aurait un problème de compréhension dû à l'utilisation d'une autre langue non maternelle, comme le dit l'apprenant A16 :

« كي منفهموش نقولنا بالدارجة »

*Quand on ne comprend pas elle (l'enseignante d'arabe standard) nous parle en arabe dialectal*

### 1.2.2. Le français

Dans cette catégorie, nous regroupons l'ensemble des coloriages qui donne la plus grande place au français. Ces coloriages sont au nombre de trois (3) soit 27.27 % de cette catégorie.

#### - Coloriage A31



#### - Coloriage A24



Nous pouvons voir dans les deux coloriages que le français prend la place la plus importante. Les raisons derrière cette répartition sont les mêmes pour les deux apprenants. Prenons l'exemple de l'apprenant A31, il dit :

« خاطر نعرفها كتر »  
*Parce que je la connais le mieux*

Ces deux apprenants donnent la place la plus importante au français parce qu'ils estiment connaître cette langue plus que les autres. En effet, en discutant avec les apprenants, nous avons pu constater que le français leur a été transmis. Comme réponse à la question « comment vous avez appris cette langue ? » l'apprenant A31 dit qu'il l'a apprise grâce à son père, même chose pour l'apprenant A29 qui y ajoute un autre élément : la télévision.

« خاطر انا نتفرج كلشي فرونسي [...] و خاطر بابا يقري فرونسي »  
*Parce que je regarde tout en français [...] et parce que mon père enseigne cette langue*

Cette langue, omniprésente dans la société algérienne, est souvent acquise avant l'école, soit grâce aux parents comme l'affirme les apprenants A29 et A31 ou grâce aux médias comme l'explique l'apprenant A29 et A24. L'apprenant A24 dit :

« هي نتفرج بيهها رسوم »  
*Je regarde des dessins animés en français*

La 3AP est la première année où l'enseignement du français est intégré, cependant, quelques apprenants ne voient pas cette dernière comme totalement étrangère. En lui demandant de comparer le français avec l'anglais l'apprenant A24 répond :

« فرونسي كنت نعرفها من قبل »  
*Je connaissais le français auparavant*

Ceci est dû à la présence du français dans leur vie quotidienne, et à son statut de langue privilégiée<sup>13</sup>. Le français en Algérie est une langue étrangère, certes, mais dont le degré de « Xenos »<sup>14</sup> est moins important que les autres langues étrangères comme, par exemple, l'anglais.

---

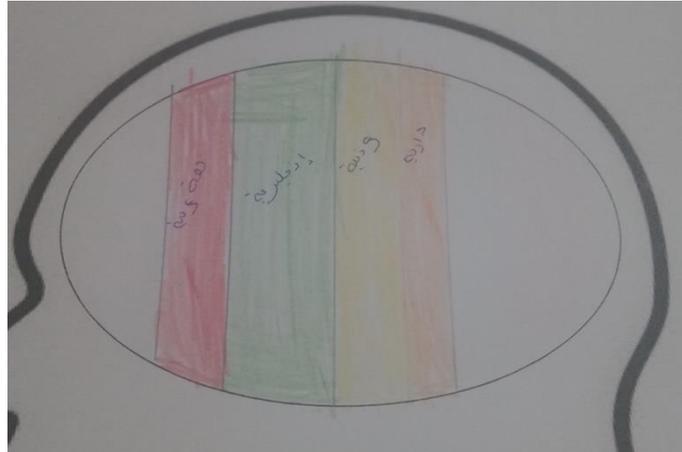
<sup>13</sup> Selon Cuq (2003) une langue privilégiée est une langue étrangère mais qui est dotée d'un statut particulier. Par exemple, en Algérie le français a le statut de première langue étrangère

<sup>14</sup> Mot grec signifiant étranger, il est utilisé aussi en tant que préfixe comme dans le mot xénophobe.

### 1.2.3. L'anglais

Dans cette catégorie, nous avons mis le seul coloriage qui donne la plus grande place à l'anglais soit le pourcentage de 9,09 %.

#### - Coloriage A15



Dans cet exemple l'apprenant a laissé un grand vide après avoir réparti le cerveau en donnant la plus grande place à l'anglais suivi par le français, l'arabe standard puis l'arabe dialectal. Pour expliquer l'espace consacré à l'anglais, l'apprenant donne la raison suivante :

« خاطر نبيغيا هي و فرونسي بصح معلمة تاع او ثقلي نحبا كتر »  
*Parce que j'aime l'anglais et le français mais j'aime plus l'enseignante d'anglais*

Quant à l'arabe dialectal, cet apprenant dit :

« منقراو هاش قاع »  
*On ne l'apprend pas à l'école*

Dans ce cas, l'importance donnée aux langues a été envisagée selon une perspective scolaire. L'apprenant considère l'arabe dialectal comme moins important, car il n'est pas enseigné. D'un autre côté, les espaces pour les autres langues, enseignées, se basent sur un rapport d'affection. Une affection qui fait apparaître le rôle de l'enseignant. Selon cet apprenant, donner à l'anglais une plus grande place que le français est dû à l'affection ressentie envers l'enseignante d'anglais.

Des 11 coloriages de cette catégorie, l'apprenant A15 est le seul à avoir mis l'anglais en première place, les autres apprenants avec lesquels nous avons traité du sujet ont eu une autre vision de cette langue. L'apprenant A2 dit à propos de l'anglais :

« منعرفهاش فإع »  
*Je ne la connais pas du tout*

Il ajoute aussi :

« جامي سمعتها من قبل »  
*Je ne l'ai jamais entendu auparavant*

Même si cette langue est enseignée aux apprenants de 3AP, ils la considèrent toujours comme inconnue. La faible présence de cette langue dans le contexte algérien fait que cette langue est jugée moins importante par rapport au français. Les deux apprenants A29 et A24 placent le français avant l'anglais, ils considèrent l'anglais comme une nouvelle langue, contrairement au français qu'ils affirment déjà connaître. L'apprenant A24 dit :

« فرونسي كنت نعرفها من قبل [...] انجليزية اول مرة نقرأها »  
*Le français je le connaissais mais l'anglais c'est la première fois que je l'apprends*

L'apprenant A29 dit aussi :

« منيش قاريها بزاف خطرات : نسمع قصص بيها و منقبض والو »  
*Je ne l'ai (l'anglais) pas beaucoup étudié, des fois j'écoute des histoires en anglais mais je ne comprends rien*

Cependant, il dit du français :

« نتفرج كلشي فرونسي »  
*Je regarde tout en français*

Nous pouvons déduire que le premier contact des apprenants avec l'anglais s'est fait à l'école. Or, pour le français, le contact se fait avant l'école, ce qui permet aux apprenants d'avoir une maîtrise plus élevée de cette langue. Pour cette raison, les apprenants qui font leur répartition en se basant sur leur compétence en anglais lui donnent une place peu importante. L'anglais selon ces mêmes apprenants est une langue étrangère qu'il ne connaissent pas. A l'opposé, l'apprenant A15 fait son jugement en se basant sur le rapport affectif avec l'enseignante, ainsi, il lui donne la place la plus importante.

#### **1.2.4. Qu'en est-il de l'arabe standard ?**

L'arabe standard est omniprésent dans le système éducatif algérien, ceci nous a conduit à croire que les apprenants verraient cette langue comme plus dominante, cependant, nous constatons le contraire.

Les apprenants qui donnent une place similaire à toutes les langues mettent l'arabe standard sur un même pied d'égalité avec les autres langues, en disant :

« قاع نستعملوهم »  
*On les utilise toutes*

Pour les coloriations qui donnent une place différente pour chaque langue, aucun apprenant n'a accordé la première place à l'arabe standard. Prenons l'exemple des apprenants A2, A24 et A7. L'apprenant A24 pense connaître plus le français que l'arabe standard, il dit :

« منعرفهاش بزاف »  
*Je ne la (l'arabe standard) connais pas beaucoup*

D'un autre côté, l'apprenant A2 dit :

« نهدها غي شويآ »  
*Je ne l'utilise pas beaucoup*

L'apprenant A7 donne à l'arabe standard la deuxième place après l'arabe dialectal, pour lui, l'arabe standard a un rôle important, mais qui reste attaché à l'école, contrairement à l'arabe dialectal dont l'usage est social et scolaire.

Dans l'esprit de ces apprenants, cette langue reste attachée à l'école, elle n'est ni efficace pour la communication quotidienne ni maîtrisée. En d'autres termes, si on parle d'usage quotidien, l'arabe dialectal prend le dessus, la maîtrise dépend des apprenants, dans l'exemple de l'apprenant A24, le français domine.

Au sein de ces catégories, nous pouvons voir que les répartitions et les justifications des apprenants sont différentes. Dans ce qui suit, nous allons résumer ses raisons afin de comprendre avec plus de précision les imaginaires linguistiques des apprenants.

## **2. L'imaginaire linguistique : des rapports avec les langues**

Dans le cadre théorique, nous avons parlé d'imaginaire linguistique (cf. page 11). Ce sont les raisons subjectives qui expliquent la vision d'un sujet sur une langue. Nous allons, à présent, expliquer, en nous appuyant sur les entretiens, la raison que donne chaque apprenant pour justifier son rapport avec les langues, en d'autres termes, nous allons explorer l'imaginaire linguistique de ces apprenants.

## 2.1. Je l'utilise

Les apprenants qui ont choisi cette raison se sont basés sur le rôle de chaque langue pour faire leurs répartitions. Cette représentation est partagée par tous les apprenants que nous avons mis dans la première catégorie - ceux qui ont donné un espace similaire à toutes les langues- en voici l'exemple de l'apprenant A10, il dit :

« قاع نستعملوهم »  
*On les utilise toutes*

Les apprenants A7 et A22 ont aussi évoqué ce critère. Dans leur cas, ils donnent la plus grande place à l'arabe dialectal. Ces apprenants ont choisi d'accorder la primauté à cette langue à cause de son efficacité dans la communication quotidienne. L'apprenant A22 dit :

« دارجة نهدرو بيها كل يوم »  
*J'utilise l'arabe dialectal pour communiquer dans la vie de tous les jours*

Cette logique n'est pas propre à l'arabe dialectal, l'apprenant A7 utilise ce même critère pour expliquer la raison qui l'a poussé à placer l'arabe standard en deuxième position, il dit :

« نقرأو بيها رياضيات جغرافيا اسلامية المدنية تكنولوجيا »  
*On l'utilise pour étudier les mathématiques, la géographie l'éducation islamique et civique et les physiques*

Selon cet apprenant, l'arabe standard est important, car il domine dans l'école, il est utilisé pour l'enseignement de toutes les matières.

En résumé, pour qu'une langue prenne de la place dans les cerveaux de ces apprenants, elle doit être utilisée. Selon les apprenants de la première catégorie, toutes les langues sont importantes, car chacune a son domaine d'utilisation. Pour A22 et A7 plus une langue est utilisée plus elle est importante, c'est pour cette raison que l'arabe dialectal domine, suivi, d'après l'apprenant A7, par l'arabe standard.

## 2.2. C'est celle que je connais le mieux

Ce critère a été employé par les apprenants A2 et A29. Ces deux apprenants ont donné le plus grand espace à l'arabe dialectal. Contrairement aux apprenants A7 et A22, ces derniers pensent que l'arabe dialectal est supérieur à cause de leur meilleure maîtrise de cette langue. Pour mieux expliquer ce point, voici ce que l'apprenant A2 dit de cette langue :

« هي لي نعرفها بزاف »  
*C'est elle que je connais le plus*

Les apprenants qui ont donné la plus grande place au français (A24 et A31) emploient le même critère, l'apprenant A31 dit :

« نعرفها كتر »  
*Je la connais le plus*

Ces apprenants donnent la plus grande place à l'arabe dialectal où au français par rapport aux autres langues pour une seule raison : ils estiment qu'ils maîtrisent ces langues. Une question se pose alors, qu'est ce qui les poussent à estimer connaître une langue ?

Pour l'arabe dialectal, la connaissance est liée au fait qu'elle est la langue de première socialisation, selon l'apprenant A29 cette langue prend la première place, car elle est la première apprise, il dit :

« خاطر بقاو يعلموني نهدر بيها ملي كنت صغير »  
*Parce qu'on me l'enseigne depuis que j'étais petit*

Dans le cas du français, la connaissance de cette langue est liée chez ces apprenants à deux éléments. Premièrement, la transmission sociale. Les apprenants A31 et A29 ont appris cette langue grâce à leurs parents, donc en dehors et même parfois avant l'école. Ce qui fait qu'elle est considérée comme maîtrisée. Deuxièmement, les médias. En effet, nous avons constaté que les médias ont une grande importance pour l'apprentissage des langues, L'apprenant A29 affirme avoir acquis un mot chinois grâce aux jeux vidéo. De son côté, l'apprenant A24 dit avoir appris la langue française grâce aux dessins animés :

« هي نتفرج بيها رسوم »  
*Je regarde des dessins animés en français*

En résumé, nous avons pu constater que les apprenants jugent avoir une compétence plus élevée en une langue pour deux raisons, si elle a été acquise avant l'école ou si son usage va haut de là de l'école.

### **2.3. Mon enseignant : l'ambassadeur de la langue**

Dans les entretiens des apprenants A24, A22, A15 et A16, nous pouvons voir le grand rôle qu'ils donnent à leurs enseignants. Voici ce que ces apprenants disent :

L'apprenants A15 donne une place plus importante à l'anglais par rapport au français à cause de l'enseignante, il dit :

« معلمة تاع اوتقلي نحبيها كتر »  
*J'aime l'enseignante de l'anglais (par rapport à celle du français)*

L'apprenant A24 donne une place plus importante au français à cause de sa maîtrise de la langue, mais il y ajoute le rôle de l'enseignante, il dit :

« نحب معلمة تاع فرونسي هي المخيرا قاع »  
*J'aime l'enseignante de français, elle est la meilleure*

Pour l'apprenant A16, l'arabe dialectal est une langue qui ne doit pas se parler en classe parce que l'enseignante d'arabe standard ne le tolère pas :

« معلمة تاع العربية تقولنا في القسم هدر و بلعربية »  
*L'enseignante d'arabe (standard) nous dit de parler arabe(standard) en classe*

Quant à l'apprenant A22, l'arabe dialectal a plus d'importance, car ces enseignantes l'utilisent :

« معلمات و يهدروا بيها خطرات »  
*Même les enseignantes l'utilisent (l'arabe dialectal) des fois*

En analysant les entretiens de ces apprenants, nous pouvons constater que l'enseignant a un grand rôle dans la construction des visions des apprenants sur les langues. Les apprenants A24 et A15 expliquent l'espace qu'ils donnent au français et à l'anglais en se basant sur leurs rapports affectifs avec les enseignantes. Pour les apprenants A16 le fait que l'enseignante d'arabe standard parle rarement en arabe dialectal explique pourquoi il estime que cette langue ne doit pas être parlée en classe. Pour l'apprenant A22 le fait que les enseignantes utilisent cette même langue rend légitime, dans son esprit, cette première place. En résumé, la position de l'enseignant envers la langue en question se transmet aux apprenants, ceux-ci considèrent la langue de la même façon que leurs enseignants. En plus, l'attitude de l'enseignant en tant qu'être humain et la relation qu'il entretient avec ces apprenants a une influence sur le rapport de ces apprenants à la langue qu'il enseigne.

#### **2.4. Je (ne) l'apprends (pas) à l'école**

À côté du rôle de l'enseignant, l'école a aussi un impact sur la vision des apprenants. En effet, la présence ou non de l'enseignement d'une langue à l'école influence sa place dans leurs représentations. Les apprenants A15, A7 et A16 le prouvent :

L'apprenant A16 donne à toutes les langues le même espace, selon lui l'arabe standard, l'anglais et le français sont importants, car :

« فاع نقرأوهم »  
*On les étudie toutes*

Pour expliquer pourquoi il donne moins de place à l'arabe dialectal, L'apprenant A15 dit :

« منقرأو هاش فاع »  
*On ne l'apprend pas à l'école*

Aussi, l'apprenant A7 donne des places différentes aux langues en fonction de leur fréquence d'apparition dans le contexte scolaire. Il place l'arabe standard en deuxième place, car :

« نقرأو بيها [...] كلش »  
*On l'utilise pour étudier toutes les matières*

Selon lui, l'arabe standard est utilisé pour étudier toutes les matières, il en cite, les mathématiques, la géographie...etc. Pour français et à l'anglais, il dit :

« نقرأوهم غي شويًا »  
*On ne les étudie pas beaucoup*

En effet, l'école décide de l'importance des langues, leur poids et leur rôle sont liés à leurs enseignements. Une langue est importante si elle est enseignée à l'école, plus elle y est présente, plus elle est perçue comme importante par rapport aux autres langues.

### **3. Last mais pas forcément least...**

Quelques apprenants ne se sont pas contentés de la répartition du cerveau suivant les langues citées dans la consigne. Les apprenants A26 et A15 ont laissé des vides. A29 a non seulement laissé un vide, il a aussi ajouté d'autres éléments. Ces trois apprenants font partie de différentes catégories, A29 donne la plus grande place à l'arabe dialectal, A15 préfère l'anglais et A26 donne des places similaires à toutes les langues. Ci-dessous nous allons expliquer la vision de chacun de ces apprenants.

### 3.1. Moi j'ajoute deux nouvelles colonnes !

Après avoir réparti le cerveau en quatre suivant les langues proposées, l'apprenant A29 ajoute deux nouvelles couleurs : le jaune et l'orange et il laisse un vide. En lui posant la question, il nous a dit en ce qui concerne le jaune :

« هاو كي نهدر و مندبروش هاك »  
*Quand on parle on ne fait pas ça ( en faisant des gestes avec ces mains)*

Quant à l'orange, il nous a dit :

« خاطر نعرف كلمة بالشينووية »  
*Parce que je connais un mot en chinois*

Dans l'autoreprésentation de cet apprenant, il n'a pas seulement réparti selon les langues présentes dans son contexte, il y ajoute l'orange, une représentation du mot chinois qu'il connaît. En plus, du jaune qui représente les gestes qu'on effectue en parlant, c'est le non linguistique. Nous constatons qu'il a bien saisi l'idée de la portée communicationnelle des langues.

### 3.2. Nous, nous laissons un vide !

Les apprenants A15 et A26 ont réparti le cerveau sur les quatre langues en laissant un vide. Voici leurs explications :

- Pour l'apprenant A26 :

« باش ندير فيه معلومات لخرين لي راني تقرأهم »  
*Pour y ajouter les autres informations que j'apprends*

- Pour l'apprenant A15 :

« راني عاد نقراهم دوك يزيدو يكبرو »  
*J'étudie ces langues donc leur espace va grandir*

- Pour l'apprenant A29 :

« مازال نتعلم لغات وحدوخرين »  
*Je vais apprendre d'autres langues*

Nous pouvons dire que les explications des apprenants A29 et A26 se rejoignent, les vides sont réservés aux autres langues à apprendre dans le futur. Pour l'apprenant A7, le vide est momentané, il est réservé au développement des compétences de ces langues.

De ce fait, nous pouvons dire que ces apprenants manifestent beaucoup de curiosité et d'ouverture d'esprit envers les langues. Selon nous, ceci revient au contexte plurilingue dans lequel ils ont grandi. Le contact avec les langues fait que d'un côté, les apprenants ont une conscience des variétés linguistiques : l'apprenant A29 est conscient de la présence de la langue chinoise, et de la présence du non-verbal. D'un autre côté, ce contexte plurilingue développe une curiosité envers les langues chez les apprenants, cette curiosité fait que certains apprenants refusent de remplir tout leur cerveau, ils laissent des vides pour des éventuels apprentissages, à venir.

## Conclusion

---

Dans le cadre de notre recherche, nous avons traité du sujet des représentations des apprenants de 3AP sur les langues présentes dans leur contexte. Notre problématique portait sur la manière dont les apprenants de 3AP se représentent leur plurilinguisme. Comme réponses préalables, nous avons avancé deux hypothèses, la première suppose que l'influence des dynamiques scolaire et sociale génère un rapport particulier avec chaque langue. La seconde postule que la langue d'enseignement soit considérée par ces apprenants comme la plus importante.

Dans notre recherche, le type de dessin pour lequel nous avons opté ne ressemble pas vraiment à celui utilisé par des chercheurs comme Moore et Castelotti (2009) nous avons plutôt emprunté à la psychologie un type de dessin nommé le « projective drawing », il s'agit d'un dessin auto descriptif déclencheur d'entretien utilisé surtout avec des enfants pour les encourager à parler. Ce type de dessin nous a permis de motiver et d'intéresser les apprenants et d'obtenir des informations sur leurs représentations sans qu'ils n'aient l'impression de subir un interrogatoire.

Dans les imaginaires linguistiques de ces apprenants, nous pouvons voir une organisation des langues influencée, en premier lieu, par des dynamiques scolaires : le rôle de l'enseignant, l'apprentissage ou non de la langue à l'école et son utilisation en classe. En second lieu, par des dynamiques sociales : l'intérêt fonctionnel de la langue ou l'acquisition des langues. Ces dynamiques marquent les rapports des apprenants avec les langues, et servent comme justifications soit pour valoriser la langue (donner un espace plus important au français lorsque c'est la langue qu'on maîtrise) ou pour lui donner une moindre place (donner un espace moins important à l'arabe dialectal, car il n'est pas enseigné).

À partir de cette recherche, nous pouvons constater une prise de conscience du plurilinguisme chez ces apprenants. En effet, ils sont conscients que leur contexte est constitué de plusieurs langues, ceci se lit clairement à travers leurs imaginaires linguistiques : ils se tissent des liens avec les langues qui les entourent. Même si certains apprenants préfèrent une langue par rapport aux autres, ceci ne veut pas dire qu'ils dénigrent complètement leur rapport avec les autres langues. Un autre argument qui prouve cette prise de conscience, c'est les ajouts et les vides laissés par les apprenants, ceux-ci prouvent que, non seulement, ils sont conscients de l'existence de plusieurs langues (le chinois et le non-verbal, en plus des autres langues présentes dans leur contexte) mais qu'ils envisagent l'apprentissage d'autres langues.

Envisager le rapport avec la langue en fonction de la dynamique scolaire ne signifie pas que les apprenants vont donner une place plus importante à la langue d'enseignement, en l'occurrence l'arabe standard. Au contraire, le fait que cette langue soit rattachée seulement à l'école fait que les autres langues prennent le dessus : l'arabe dialectal de par son usage quotidien scolaire et extra-scolaire et le français, dans notre cas, grâce aux médias ou aux parents. L'anglais est aussi considéré comme rattachée à l'école, cependant, dans le cas d'un apprenant, le rapport affectif avec l'enseignant fait qu'il voit cette langue comme plus importante.

En somme, nous pouvons dire que notre première hypothèse est validée, les apprenants ont conscience du plurilinguisme, le contact social et scolaire avec plusieurs langues fait qu'ils se créent un rapport avec les langues existantes dans leur contexte. Pour la deuxième hypothèse, elle est totalement rejetée, l'arabe standard n'est perçu comme dominant par aucun de nos enquêtés.

Nous estimons que notre travail n'est qu'un point de départ, de futurs travaux pourront traiter, avec plus de précision, des représentations sur l'arabe standard. Aussi, les outils de recherche que nous avons utilisés pourraient être exploités pour explorer le sujet des représentations, mais cette fois sur l'apprentissage des langues en particulier et de l'école en tant qu'institution en général. Interroger les enfants n'est-il pas, peut-être, la clé d'une réforme de tout système scolaire ?

## Bibliographie

- ALI-BENCHERIF, M. Z. & MAHIEDDINE, A. (2016). Représentations des langues en contexte plurilingue algérien. *Revue Circula*, Vol 3, p. 169.
- BACHIR, B. (2012). Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie. *Synergies Chili*, Vol 8, p. 83-94.
- BEACCO, J & BYRAM, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. *Conseil de l'Europe*, p. 10.
- BECETTI, A. (2017). D'une sociolinguistique du plurilinguisme à une didactique du plurilinguisme : Quid de l'intégration/évaluation d'une compétence plurilingue/pluriculturelle au sein des ENS en Algérie ? *Didactiques*, Vol 06, No 02, p. 90-117. Consulté le 7 décembre 2022 : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>
- BERQUE, J. (1977). Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb. *Les langues de la méditerranée*, Vol 5, Paris : Harmattan.
- BILLIEZ, J & MILLET, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, p. 31-49.
- BISKRI, S. (2022). Ministre de l'Éducation nationale à la Patrie news : L'enseignement de l'anglais circonscrit aux 3AP pour l'année scolaire 2022/2023. Consulté le 10 décembre 2022 : <https://lapatrienews.dz/>.
- BOYER, H & PEYTARD, J. (1990). Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques. *Langue Française*, Vol 85, Paris : Larousse.
- BOYER, H. (1991). Langues en conflits., études Sociolinguistiques. *Logiques Sociales*, Paris : Harmattan.
- BOYER, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Revue de Didactologie des Langues- cultures*, Vol 123, p.333–340.
- Castellotti, V & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. *Territoires imagés et parcours imaginés*, p. 45-85.

- CHINI, D. (2010). Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers. *ACEDLE*, Vol 7, p. 125-140.
- Commission Nationale des Programmes. (2006). Français, 3ème année primaire. Consulté le 13 décembre 2022 sur : [http://algeriefle.cfun.fr/programme\\_de\\_3eme\\_ap\\_020.htm](http://algeriefle.cfun.fr/programme_de_3eme_ap_020.htm).
- CORDEL, A.S. (2014). La diffusion de l'anglais dans le monde : le cas de Algérie. *Linguistique*, université de Grenoble.
- CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris : CLE international*, 214-216.
- DJEGHAR, A. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, Vol 5, p. 191-198.
- DUCHESNE, S. (2000). Pratique de l'entretien dit "non-directif". *Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, p.9-30. Consulté le 10 février 2023 sur : [halshs-00841927](https://halshs-00841927) <https://shs.hal.science/halshs-00841927>
- FOLEY, Y.C & MULLIS, F. (2008). Interpreting children's human figure drawings: Basic guidelines for school counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, Vol 1, No 1.
- FRANCIS, B & OMER, D. (2008). L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive.
- STRATILAKI, S & BONO, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les cahiers de l'Acedle*, Vol 2.
- MOLINIE, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde, recherche et application*, No 39.
- HAHN, C, JORGENSON, J, LEEDS-HURWITZ, W. (2011). A Curious mixture of passion and reserve. Understanding the etic/emic distinction. *Education et didactique* Vol 5, No 3.
- KOTTAK, C (2006). *Mirror for Humanity*. *McGraw-Hill*, p. 47.

- Groupe Spécialisé Disciplinaire du français (2016). Document d'accompagnement du programme de français Cycle primaire. *Ministère de l'Éducation Nationale*.
- Groupe Spécialisé Disciplinaire du Français, (2016). Document d'accompagnement du programme du français cycle primaire.
- HASSANI, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat / إنسانيات*. Consulté le 13 décembre 2022 sur : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002>;
- JOTHIMANI, T & KUMAR, S.D. (2016). Draw a person test: A case study. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, Vol 232, 118-121.
- Larousse. *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 15 décembre 2022 sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussite/69039>
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, Presses Universitaires de France.
- National Curriculum Council (2022). syllabus of english for primary school year 3. *Ministry of National Education*.
- Ordonnance n° 76-80. Journal officiel. (1977). Vol 29, p. 398-440
- QUEFFÉLEC, A, DERRADJI, Y, DEBOV, V, SMAALI-DEKDOUK, D, CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (2002). Le français en Algérie Lexique et dynamique des langues, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- RABEH, S. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, Vol 13. Consulté le 5 Janvier 2023 sur : <https://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- TALEB IBRAHIMI, K. (1997). Les algériens et leurs langues : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. *El Hikma*, Alger.
- TALEB IBRAHIMI, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb*, Vol 1, p. 207-218.
- TREMBLAY, C. (2015). Qu'est-ce que le plurilinguisme ? *Bulletin européen des sciences sociales*, Vol 12, p.39-57. Consulté le 7 décembre 2022 sur : [at/trans/13Nr/sebaa13.htm](https://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm).

## Annexe 1

تخيل ان هذا مخك، قسمه على هاته اللغات مبينا، حسب رأيك، ما هي المساحة التي تأخذها

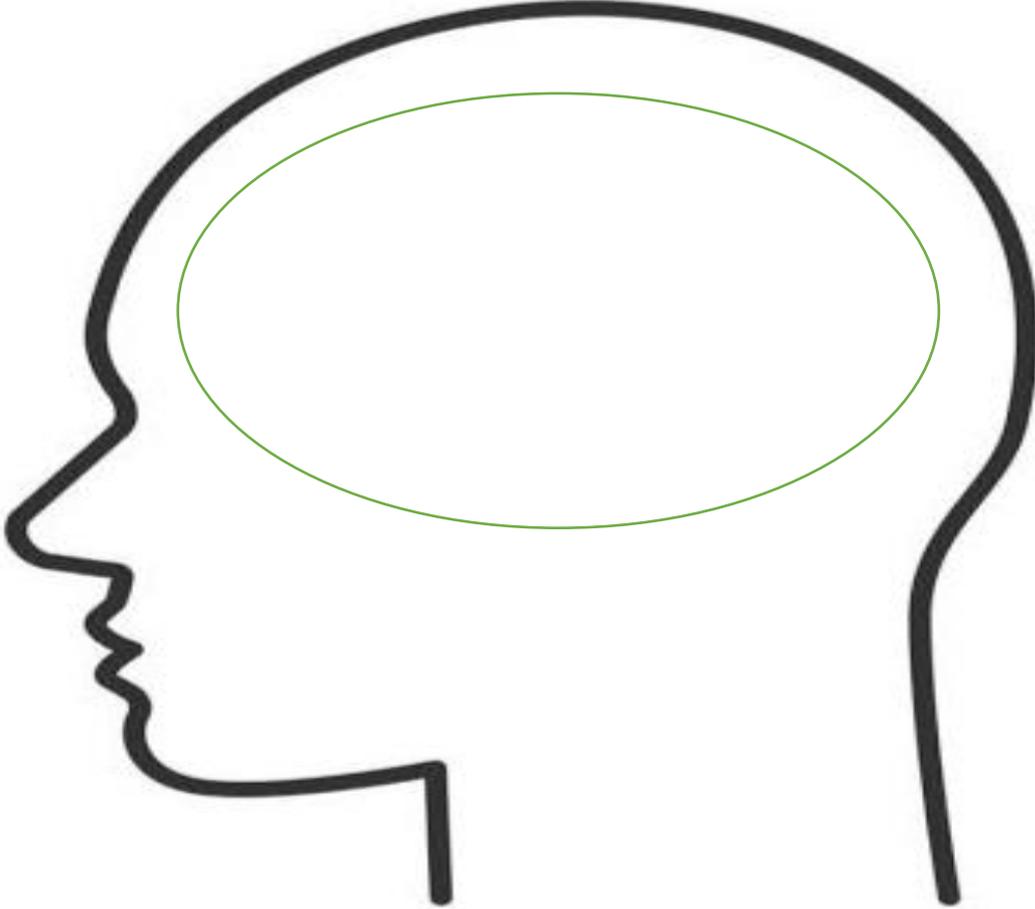
كل لغة. لكي تبين مساحة كل لغة استعمل:

**الاحمر** للغة الفرنسية

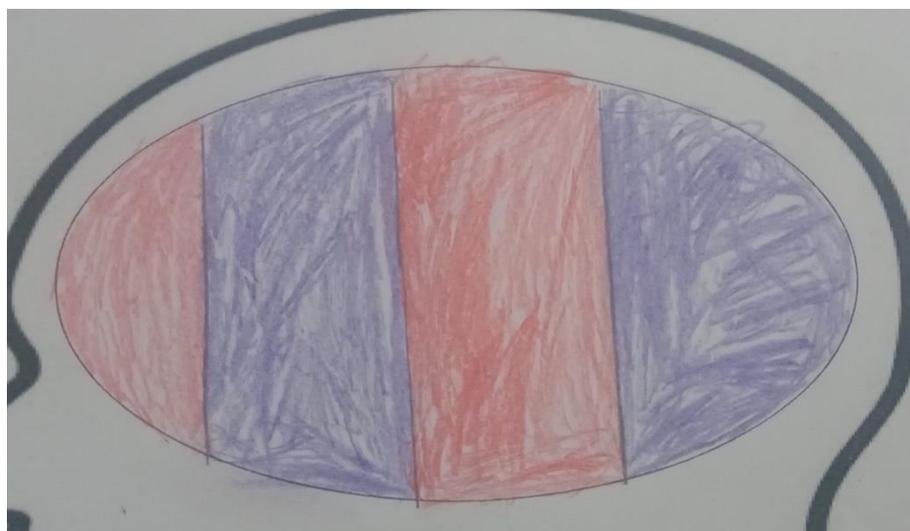
**الاخضر** للغة الانجليزية

**الاسود** للغة العربية

**الازرق** للغة الدارجة



**Annexe 2 : apprenant A5**



**Annexe 3 : apprenant A27**



## Résumé

L'objectif de ce travail est de saisir le rapport entre les apprenants de 3AP et les langues coexistant dans leur contexte. Il s'agit de comprendre les visions qui caractérisent leurs imaginaires linguistiques : la conscience du plurilinguisme ou la dominance de l'arabe standard. A partir d'un dessin commenté, les apprenants révèlent leurs conceptions du plurilinguisme. En mettant en relation deux outils méthodologiques, l'entretien et le dessin (projective drawing) nous avons tenté de proposer des pistes de recherche relatives à la question des représentations.

**Mots clés :** plurilinguisme, conscience, imaginaire linguistique, représentations, projective drawing

## Abstract

The goal of this study is to understand how third-grade pupils in a primary school interact with the languages that coexist in their context. We are interested in knowing which of these visions—multilingual awareness or modern, standard Arabic supremacy—best captures their linguistic imagination. The students are required to sketch their interpretation of multilingualism and then comment on their work. These two methodological analytical tools- the projective drawing and the interview- enabled us to more accurately perceive the pupils' representations.

**Key words:** multilingualism, awareness, linguistic imagination, representations, projective drawing

## ملخص:

نعمل في هذا البحث على فهم الروابط بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واللغات المتواجدة في سياقهم اليومي. مستندين على رسوم (رسوم إسقاطيه) وتعليقات هؤلاء التلاميذ نريد تكوين نظرة موسعة عن تشكل خيالهم اللغوي، إذا ما كانت بلورة هذا الخيال متأثرة بوعي بالتعدد اللغوي أم بالسيادة اللغوية للعربية الفصحى.

**الكلمات المفتاحية:** التعدد اللغوي، الوعي، الخيال اللغوي، التمثيلات، الرسم الإسقاطي.