

REPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ ABOU BEKR BELKAID - TLEMCEM

FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES

ÉCOLE DOCTORALE ALGÉRIENNE DE FRANÇAIS

THÈME

**L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
DANS LE MILIEU RURAL DE LA
RÉGION DE TLEMCEM
- Etude Socio-didactique**

MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MAGISTÈRE EN DIDACTIQUE

Présenté par :

Mme Amina Narimane MAZARI

Dirigé par :

Mr. Jean Pierre SAUTOT

Devant le Jury Composé de :

M Boumediene BENMOUSSAT
Dr Jean Pierre SAUTOT
Dr Abdelkader GHELLAL
Dr Aouicha OUJDI DAMERDJI

Pr. Université de Tlemcen
M.C Université de Grenoble 3
M.C.A Université d'Oran
M.C.B Université de Tlemcen

Président
Encadreur
Examinateur
Examinatrice

Année Universitaire: 2008-2009

الملخص

تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المناطق الريفية نوقشت لأنه ثمة تأثير لمحيط كل متعلم لأن هذا الأخير يتحفز بطبيعة الموضوع، إدراكه اللغة عبر اللغات الخاصة اللهجة، اللغة الأصلية، قاعدته البيولوجية وقاعدته البسيكو إدراكية لها وزن أكبر مما كنا نعتقد في الماضي.

إذن فمهنة أستاذ اللغة الفرنسية يجب أن تراجع بكثير من المتطلبات، بل بالأخص بكثير من التحضيرات النظرية والمفاهيم.

الكلمات المفتاحية:

مواقف، تمثيلات، الفرنسية في المناطق الريفية، الإطار الاجتماعي، الاجتماعي اللغوي، الكفاءات اللغوية.

RESUME

L'apprentissage et enseignement de la langue française dans les milieux ruraux sont, ici, débattus, car *il y a* bien une influence de l'environnement de chaque apprenant cela est motivé par la nature particulière de l'objet : le langage appréhendé à partir de langues particulières, la dialecte, la langue maternelle, les soubassements biologiques et psycho cognitifs pèsent donc bien plus lourdement qu'on ne l'a cru, par le passé.

Alors le métier d'enseignant de la langue française doit reposer avec d'exigence, mais surtout avec plus de préparations théoriques et conceptuelles.

Mots-clés: attitude, représentations, le français dans le milieu rural, contexte social, sociolinguistique, compétences langagières.

SUMMARY

Learning and teaching of French in rural debates are here because there is an influence of the environment that each student is motivated by the special nature of the object language apprehend from particular languages dialect the langue maternal. Soubassement the biological psychocognitifs present and therefore much more heavily than believed, in the past.

Then metheir teaching of the French language must rethink more requirement, but urtout with préparations with theoretical and conceptual.

Keywords:

Attitudes, representations, French in rural, social context, sociolinguistics

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

جامعة بوعكر بلقايد * تلمسان
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ ABOU BEKR BELKAID - TLEMCEM

Inscrit sous le N° 00422
Date le 14/02/2012
Cote

FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES

ECOLE DOCTORALE ALGÉRIENNE DE FRANÇAIS

سجل نحت رقم
بتاريخ
14/02/2012

THÈME

**L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS
DANS LE MILIEU RURAL DE LA
REGION DE TLEMCEM
- Etude Socio-didactique**

MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MAGISTÈRE EN DIDACTIQUE

Présenté par :

Mme Amina Narimane MAZARI

Dirigé par :

Mr. Jean Pierre SAUTOT

Devant le Jury Composé de :

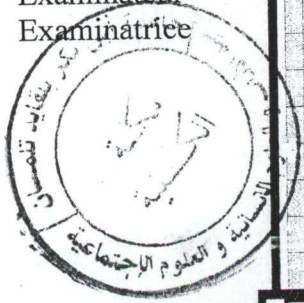
M Boumediene BENMOUSSAT
Dr Jean Pierre SAUTOT
Dr Abdelkader GHELLAL
Dr Aouicha OUJDI DAMERDJI

Pr. Université de Tlemcen
M.C Université de Grenoble 3
M.C.A Université d'Oran
M.C.B Université de Tlemcen

Président
Encadreur
Examineur
Examinatrice

012-08-63

Année Universitaire: 2008-2009



INTRODUCTION

Ce mémoire nous présente une très belle occasion de concilier l'aboutissement de nos études et la découverte de l'univers de notre profession. Dans cette perspective, il est indispensable que celui-ci soit correct.

En tant qu'enseignante de français, nous sommes sensibles à la problématique posée depuis un certain temps : quel est l'impact du milieu rural sur l'apprentissage du français ? Surtout au moment des changements des programmes au primaire concernant la nouvelle réforme, on parlait beaucoup de l'enseignement du français dans le milieu rural.

Nous avons été enseignante dans les écoles primaires dans des régions rurales pendant trois années. Nous y avons enseigné la langue française. Cet enseignement concernait trois niveaux seulement. Parmi ceux – ci figurait un grand nombre d'élèves, et particulièrement ceux qui n'ont aucun intérêt pour une nouvelle langue.

La pratique pédagogique, au niveau de l'enseignement du français de ce centre, nous a permis de constater non seulement un niveau de langue française plutôt faible, mais aussi des comportements différents vis-à-vis de la langue.

Par curiosité, nous nous sommes posée la question suivante : y a-t-il des élèves des régions rurales censés détenir la maîtrise de la langue française ? Nous nous sommes rapprochée donc d'une école primaire afin d'avoir accès aux classes. La population ciblée, dans notre recherche est la population des élèves de la quatrième année primaire (la nouvelle quatrième année c'est-à-dire une classe qui a appris la langue française pendant trois années).

Après avoir assisté à une séance orale, nous avons été surpris par la prononciation et la participation des élèves en classe. Ce qui a attiré notre

attention c'est le fait d'apprendre le français par la langue maternelle (le dialecte) c'est-à-dire passer par la (L₁) pour y arriver à la (L₂).

Toutes ces constatations nous amènent à poser la problématique qui se résume à une seule question : Pourquoi les élèves du milieu rural apprennent-ils le français en utilisant la langue maternelle dans les écoles primaires ?

Les hypothèses du travail postulées permettront de répondre à nos interrogations :

- l'utilisation du français est quasi absente dans le quotidien des élèves.
- L'influence de l'environnement sur l'enseignement du français.
- Entreprendre une réflexion théorique sur les définitions et rôles de l'enseignement du français dans le milieu rural.
- Aller à la rencontre des représentations et des goûts des élèves en la matière et prendre conscience des possibilités des parents.

L'objectif principal de notre de recherche sera de relever des expressions relevant de l'oral. Le but n'est pas de blâmer les élèves mais de tenir compte des écarts par rapport à la norme du français de référence.

A ce titre il est intéressant de remarquer que dans les années soixante dix, la grammaire scolaire se développe dans un contexte sociohistorique présentant des similitudes avec le contexte d'émergence sociolinguistique.

Etapas de travail et méthodologie

Ce mémoire s'organise selon trois chapitres

Le premier chapitre plante le cadre théorique.

Le deuxième chapitre constitue le cœur du travail en abordant la question du français appris dans le milieu rural.

Le troisième chapitre l'analyse des données, les résultats, les propositions.

Dans le premier chapitre, nous allons évoquer la situation sociolinguistique en Algérie. Pour cela nous devons faire un constat à titre de rappel. Il nous a semblé nécessaire de présenter la situation sociolinguistique dans la mesure où le français est une langue en contact.

En effet la langue française baigne dans un environnement linguistique et culturel pluriel. Il est donc illusoire de penser que la langue [...] s'offre dans son intégrité et intégralité [...] »¹. Nous parlerons aussi de la langue française en Algérie, du français dans le quotidien des algériens. Après nous passerons au français dans le système éducatif algérien plus précisément dans le primaire et le moyen.

Nous proposons d'adopter un point de vue didactique pour définir l'apprentissage et la didactique des langues, de parler aussi de la langue, l'objet d'étude, de la langue et ses appartenances, sans oublier bien sûr de parler variations linguistiques en abordant les différentes définitions de celle-ci puisque c'est dans le domaine scolaire. Nous essayons de donner le maximum d'informations sur la relation entre didactique et pédagogie, avoir une idée sur l'unité didactique.

¹ - F. Benzakour. Le français au Maroc, fait d'appropriation: la néologie lexicale par l'emprunt. La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, AUPELF/UREF 2000, p359.

Le deuxième chapitre, nous nous interrogerons d'une manière générale sur l'existence d'un corpus idéal et en examinant l'utilisation de deux variétés linguistiques, le dialecte (ou la langue maternelle l'arabe).

Le deuxième chapitre voit la réponse à l'un des objectifs principaux de ce mémoire qui est précisément d'explorer le champ, peu déchiffré de la langue française enseignée aux élèves des régions rurales. Nous donnerons dans un premier temps, quelques théories des recherches du français parlé en France, puis dans un deuxième temps des recherches du français en Afrique en général, et en Algérie en particulier.

Selon J.A Fishman, la langue exige une codification c'est-à-dire « un système formel de normes reconnues par l'ensemble des locuteurs et qui définissent l'usage correct »². Cette codification explicite définit la langue standard, ce qui implique que le français enseigné dans n'importe quel endroit du monde est le même. Dans notre recherche, c'est le français scolaire que nous appelons norme, nous retiendrons donc la définition de J Rey Debove, pour laquelle: « la norme sociale, la norme normative, en français est la norme scolaire »³.

Enfin le troisième chapitre, nous présentons, tout en tenant de les expliquer, des articles sur la didactique des langues, les méthodes de l'enseignement d'une langue seconde, les recherches faites sur l'apprentissage de L2 en passant par L1. Nous parlerons aussi de la pédagogie du projet puisque le thème du corpus était la réalisation d'un projet sur la bande dessinée.

² - J. A Fishman. Sociolinguistique. Ed. Labor. Bruxelles et F. Nathan , Paris, 1971. p 88.

³ - J. Rey Debove. La linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage, Armand Collin. Paris 1998. p 251.

Présentation du corpus :

Ce travail est confronté par l'analyse d'un corpus. Celui ci est basé sur deux enregistrements sonores de deux séances orales faites en classe de la quatrième année primaire.

Nous avons identifié chaque élève par son prénom, âge, et profession des parents (le contexte socioculturel où il vit).

Le projet choisi est la réalisation d'une bande dessinée. On a choisi ce thème car c'est plus proche à l'élève puisqu'il aime les dessins animés. Le but était de commenter une bande dessinée à l'aide des images proposées dans le manuel de l'élève mais en aidant les élèves par des questions et voire si l'apprenant peut s'exprimer en français où il aura besoin de revenir à la L1 pour y arriver à L2.

Ce travail a donc pour but de cerner le problème de l'apprentissage du français dans le milieu rural et de le définir et de le déceler dans les séances orales du manuel de l'élève dans la classe de la quatrième année primaire.

En résumé, la réalité d'un apprentissage du français dans le milieu rural doit inviter à l'élaboration d'une méthode logique qui s'appuierait sur une description de celui-ci en tenant compte , d'une part, du phénomène de contact des langues mais aussi d'autre part de l'existence des normes exogènes et endogènes auxquelles est confronté l'apprenant.

Notre travail se trouve à l'intersection de la sociolinguistique et la didactique.

En effet ce travail s'inscrit dans une perspective sociolinguistique car d'une part, il met en rapport la langue française avec le contexte social et culturel algérien et d'autre il s'inscrit dans une démarche didactique, parce qu'il

observe les pratiques langagières des locuteurs en vue de l'élaboration de méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française en milieu endogène.

Les résultats pourraient permettre de mieux appréhender la façon d'enseigner le français dans un milieu rural.

Le choix de ce sujet est orienté par notre souci d'appréhender partiellement notre profession, notre goût pour les contacts humains, notre sensibilité à l'actualité scolaire destinée aux élèves. Notre attente face à ce travail réside essentiellement dans l'espoir de construire un outil applicable à ma carrière professionnelle.

CHAPITRE I
APPRENTISSAGE ET DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS EN ALGERIE

Cadre général de l'étude

L'Algérie constitue un creuset de civilisation depuis la nuit des temps. Plus récemment encore, depuis la colonisation en 1830. On peut remarquer la cohabitation du français, de l'arabe, et du berbère.

Dans notre recherche il nous a semblé utile de décrire :

Premièrement la situation sociolinguistique en Algérie et d'essayer d'évoquer la place de chaque langue dans la société algérienne, mais aussi le rapport de chaque langue.

Malgré le caractère non officiel du français celui-ci occupé une place très importante dans l'Algérie actuelle aussi bien dans le cercle scolaire que dans l'administration et d'une manière générale dans la société. Cette situation est facilitée par un environnement adéquat : média, presse, publicité, etc. autre facteur important l'apport des télévisions françaises dans le vécu des algériens.

Dans l'enseignement, le français constitue la première langue étrangère.

Deuxièmement, il y a lieu de préciser la notion de contact de langues, car c'est à travers celui-ci que nous pouvons mieux cerner des phénomènes comme : les emprunts, les alternances codiques, les mélanges de codes, les interférences etc, d'une part, et de savoir quels pourraient être leur effets sur le français parlé, d'autre part, en effet on ne peut parler du français parlé sans faire une approche sociolinguistique d'une part, et évoquer l'internance codique, et son rapport avec d'autres phénomènes tels l'emprunt, l'interférence, etc ... d'autre part.

1- Situation sociolinguistique en Algérie :

Officiellement, la langue nationale de l'Algérie est l'arabe classique, mais la réalité est autre. En effet, la situation sociolinguistique se caractérise par un pluri linguisme comme le souligne Rabeh Sebaa, « ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans cette société une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe algérien ; la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue Amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité »⁴.

Le paysage linguistique montre la coexistence de différentes langues, l'existence de l'arabe pêle-mêle à plusieurs variétés d'arabe dialectal, de plusieurs variétés de berbères ainsi que du français, ce qui démontre l'hétérogénéité linguistique de l'Algérie. Dans cet espace plusieurs langues coexistent, se rencontrent et se mélangent.

2- Langue française en Algérie :

En Algérie, le français est historiquement langue de puissance coloniale. Le français, longtemps langue officielle a été ramenée au statut de langue étrangère mais reste une langue de référence culturelle.

Le statut du français a été bouleversé, remplacé par la langue arabe dans presque toutes les fonctions officielles, officieusement, le français conserve son statut de langue de communication sociale.

⁴ - Internet : <http://www.inst.at/trans//3n/sebaa/3htm>

La décolonisation de l'Algérie s'est accompagnée d'une politique d'arabisation qui avait pour objectif d'éliminer sinon de réduire la place de la langue française mais qui n'a jamais entravé l'usage du français.

A ce propos, M Girard et C Morieux remarquent que : « ce qui frappe encore aujourd'hui le voyageur arrivant en Algérie, c'est la présence écrite et orale, partout perceptible de deux langues à peu près également utilisées dans l'arabe et le français »⁵.

Bien qu'imposé pendant la colonisation, le français d'aujourd'hui est considéré comme langue de promotion sociale et d'ouverture au monde européen, il est donc toujours présent « [...] non seulement comme résidu de la domination coloniale mais aussi comme ouverture à un monde différence, celui de la modernité et de la technique »⁶

Le français a une incontestable existence dans la réalité sociolinguistique du pays ; il occupe une place de choix dans l'espace communicatif algérien où « tout indique que le français qui n'est pourtant pas reconnu comme langue officielle en Algérie a conservé jusqu'à ce jour un usage privilégié »⁷.

La langue arabe s'enracine mais le français se propage. La question qui se pose est : comment le français a-t-il pu coexister avec l'arabe et garder une telle importance en Algérie ? certainement par les liens historiques entre la France et l'Algérie, mais aussi eu égard à la configuration géographique.

En effet, la France accueille un nombre très important de travailleurs algériens familiarisés avec la langue française et beaucoup d'Algériens gardent

⁵ - M. GIRARD, C. MORIEUX in le français hors de France. Sous la Direction de A. Valdamm avec la collaboration de R. Chaudenson et G. Manessy ed honoré champion. Paris 1976. P 311

⁶ - Dris GAADI. Le français au Maroc, l'emprunt à l'Arabe et les processus d'intégration in le français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-provence. Sept 94. A Queffelec. F. Benzakour Ychenad - Bencheffa. 1995. P131.

⁷ - M. GIRARD, C. MORIEUX, op. cité p311

des relations avec ces émigrés installés en France, par conséquent, l'émigration est un facteur qui a favorisé le développement de la langue française.

Le français est la première langue étrangère présente dans l'enseignement, dans l'administration, voire même dans la vie publique.

2-1. Le français dans le quotidien des algériens

Selon M. Girard et C. Morieux « le français fait donc partie du milieu de vie de l'algérien moyen »⁸. En fait, c'est parce que les liens qui unissent les algériens et la langue française ont une longue histoire. A ce sujet, Yacine Derradji souligne : « En dépit d'une arabisation totale , le français fait partie du quotidien du sujet parlant et se trouve dans un rapport conflictuel avec les autres langues du fait de la diversité de ses champs d'actions »⁹. Y Derradji distingue essentiellement deux champs d'action d'utilisation du français : .

1- Les champs officiels :

Ce sont les différents milieux institutionnels dans lesquels le locuteur va utiliser la langue française comme outil de travail et de communication. Ces milieux sont généralement des lieux d'apprentissage comme les écoles, le lycée, l'université etc où le français est enseigné comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques, mais aussi dans les différentes branches liées au fonctionnement de l'état, c'est-à-dire les banques, les industries etc.. quand à l'administration, elle est entièrement arabisée officiellement, mais qu'en est-il réellement ?.

⁸ - M. GIRARD, C. MORIEUX, op. cité p320

⁹ - Y DERRADJI, l'emploi de la suffixation – Iser, isme, isation dans la procédure néologique du français en Algérie. In le français au Maghreb. Actes du colloque, in le français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-En-Provence. Sept 1994. A. Quefelec. F Benzakour, Y Cherrad – Bechefra. Publication de l'Université de Provence, 1995 – P III.

2- Les champs informels :

Ce sont les pratiques linguistiques au quotidien des algériens. Effectivement on s'aperçoit que ces derniers vont utilisés dans les diverses langues à leur disposition, en alternance selon la situation de communication.

La réalité linguistique de l'Algérie nous permet de remarquer que le français n'a pas entièrement perdu de son influence. Certainement, parce que la langue française est reconnue comme étant une progressions sociale mais aussi parce qu'elle est un instrument de communication.

Beaucoup de locuteurs utilisent le français dans divers domaines et plus particulièrement dans la vie quotidienne, même s'il n'est pas toujours bien maîtrisé.

3- Le français dans le système éducatif algérien :

Les orientations politiques et pédagogiques de 1962, 1974, 1976 et plus tard celles de 1981/1983 ont chacune eu pour but d'assigner des objectifs en vue de l'enseignement des langues étrangères. A la lecture de celles-ci, nous remarquons que le français est officiellement considéré comme langue étrangère : « [...] le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré comme une langue étrangère »¹⁰ ; mais en même temps il est synonyme de réussite sociale et d'ouverture à la culture et au modernisme, d'où une certaine ambiguïté quant au statut de la langue française.

¹⁰ - Charte Nationale, 1974.

3-1. Le français dans le primaire, le moyen et le secondaire :

Les apprenants algériens commencent leur apprentissage scolaire du français, première langue étrangère en 2^{ème} année fondamentale.

L'acquisition de la connaissance ne se fait pas uniquement en classe, elle se fait également en dehors des institutions scolaires. En cela, ils seront ou non favorisés selon le milieu socio-culturel auquel ils appartiennent ; en effet : « [], les enfants scolarisés acquièrent le français exclusivement à l'école et leur connaissance de cet idiome, non entretenu dans le milieu familial est très limitée »¹¹

Par conséquent les enfants dont les parents utilisent fréquemment la langue française à la maison, auront déjà un acquis à tous les niveaux de leur apprentissage du français, entres : « le lexique de l'élève va dépendre, en grande partie de l'aptitude de son milieu familial à entretenir avec lui discussions et dialogues, à orienter sa curiosité »¹². Cela va engendrer des inégalités chez les apprenants, dès leur première année d'apprentissage du français.

Les programmes du français langue étrangère des différents paliers exigent des compétences à mettre en place.

3-2. Le français dans le primaire et le moyen :

Le but de l'enseignement du français à l'école fondamentale est de fournir à l'élève, dans les domaines de la communication écrite et orale, une compétence de base ; c'est la phase d'apprentissage des connaissances élémentaires.

Dans le primaire, l'expression et la compréhension orales s'effectuent par le biais des activités comme l'histoire racontée ou la lecture, alors que l'expression et la compréhension écrites se réalisent à travers l'acquisition des fonctions de reproduction graphique et de transcription.

¹¹ - F. BENZAKOUR, D. GAADI, A. QUEFFELEC. Les variétés de français in Le français au Maroc. Lexique et contacts de langues. AU PELF. 200 P79.

¹² - J. PEYTARD, E. GENOUVRIER. Linguistique et enseignement du français. Larousse, Paris 1970, P 184.

En ce qui concerne la grammaire, on passera progressivement d'une grammaire de la phrase à une grammaire du texte. Il faudra, pour le vocabulaire, faire acquérir à l'élève un vocabulaire utile aux différentes situations de communication. Quant à l'orthographe, il s'agira de construire une compétence orthographique qui permet à l'élève :

- d'appliquer les règles d'accords lexicales et grammaticales.
 - D'exercer une vigilance orthographique dans toutes les situations d'écrit.
- L'enseignement de la langue française au niveau du moyen tend vers les

buts suivants :

- Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.
- Continuer à développer les savoirs déjà acquis.

A la sortie de la 9^{ème} AF, l'élève sera capable de :

- identifier les différents types de texte à partir de leurs spécificités linguistiques
- reconnaître l'objet d'une conversation et prendre part aux échanges etc...

4- L'apprentissage du français en question:

L'apprentissage des langues (le passage de L_1 à L_2) peut toucher à la problématique des contacts des langues chère à la sociolinguistique.

Notre objectif était d'étudier les stratégies pouvant être mise en place pour l'enseignant pour favoriser une attitude positive des élèves envers le français.

"Abdou Elimam" propose une définition plus existentialiste; il considère que "l'apprentissage repose donc sur l'état de l'interlangue plus cette dernière se réduit (au fur et à mesure que les capteurs vont reconnaître les éléments de la

langue L₂) plus l'apprentissage est réussi. La compétence linguistique tend à se rapprocher de celle générée par l'acquisition (c-à-d L₁)¹³.

D'un point de vue plus sociologique le statut actuel de l'apprentissage suscite réflexion, l'apprentissage est un moyen pour définir la réalité pour l'affronter; pour l'hierarchiser, pour l'évaluer.

On n'apprend pas une langue étrangère pour créer une accumulation, pour se créer un patrimoine personnel ou collectif, on apprend pour s'évaluer pour savoir communiquer pour avoir de bons contacts avec l'étranger.

Quand à la définition que les élèves ont de l'apprentissage du français, nous tenterons de l'appréhender par le biais de l'enquête qui leur a été proposée.

¹³- Apprentissage des langues secondes de Abdou Elimam "l'exception linguistique en didactique" P87.

5- La didactique des langues :

"Didactique "tout court" ou didactique des langues?"¹⁴

Ce colloque a été organisé sur "l'état de l'art" en matière d'enseignement des "langues étrangères" en Algérie, dynamique, les animateurs posent une question épineuse particulièrement dans le contexte algérien.

Il y a des animateurs biens "éclairés" des spécialistes de la didactique "tout court" ont pu se voir confier la charge de l'enseignement. La didactique des langues a fini par se détacher de son objet à tel point que la référence aux langues (sans mentionner la linguistique) en devient accessoire. Une sorte de psychopédagogie servie "à toutes les sauces" s'y substitue. Au moment où nous nous interrogeons sur l'état de l'enseignement supérieur des langues étrangères et des perspectives futures, il serait bon qu'hors tabou, nous nous penchions sur cette spécificité académique qui fonde les théories portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. En tant que telle, la didactique n'est évidemment pas une discipline récente... les didacticiens, pourtant, ont le sentiment d'être dans une phase où leur savoir se constitue, où leurs concepts se stabilisent et où leurs institutions tentent, parfois avec difficulté, de trouver une place dans la communauté universitaire. Qu'est-ce donc que cette "didactique" et que comporte-t-elle aujourd'hui d'original ?

Au risque d'apparaître simplificateur, disons que la réflexion systématique sur l'enseignement des différentes disciplines n'apparaissait pas comme déterminante tant que nos sociétés se donnaient simplement pour objectif de transmettre des savoirs à ceux de ses membres qui étaient à la fois motivés et

¹⁴ - Abdou Limam. L'exception linguistique et didactique 2006. In revue maghrébine des langues N°3 pp. 51-69. Dar El Gharb N°3 – Année 2004.

5- La didactique des langues :

"Didactique "tout court" ou didactique des langues?"¹⁴

Ce colloque a été organisé sur "l'état de l'art" en matière d'enseignement des "langues étrangères" en Algérie, dynamique, les animateurs posent une question épineuse particulièrement dans le contexte algérien.

Il y a des animateurs biens "éclairés" des spécialistes de la didactique "tout court" ont pu se voir confier la charge de l'enseignement. La didactique des langues a fini par se détacher de son objet à tel point que la référence aux langues (sans mentionner la linguistique) en devient accessoire. Une sorte de psychopédagogie servie "à toutes les sauces" s'y substitue. Au moment où nous nous interrogeons sur l'état de l'enseignement supérieur des langues étrangères et des perspectives futures, il serait bon qu'hors tabou, nous nous penchions sur cette spécificité académique qui fonde les théories portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. En tant que telle, la didactique n'est évidemment pas une discipline récente... les didacticiens, pourtant, ont le sentiment d'être dans une phase où leur savoir se constitue, où leurs concepts se stabilisent et où leurs institutions tentent, parfois avec difficulté, de trouver une place dans la communauté universitaire. Qu'est-ce donc que cette "didactique" et que comporte-t-elle aujourd'hui d'original ?

Au risque d'apparaître simplificateur, disons que la réflexion systématique sur l'enseignement des différentes disciplines n'apparaissait pas comme déterminante tant que nos sociétés se donnaient simplement pour objectif de transmettre des savoirs à ceux de ses membres qui étaient à la fois motivés et

¹⁴ - Abdou Limam. L'exception linguistique et didactique 2006. In revue maghrébine des langues N°3 pp. 51-69. Dar El Gharb N°3 – Année 2004.

préparés pour les recevoir. Il existait bien alors des "didactiques" mais celles-ci demeuraient très largement implicites, renvoyant à un "rapport au savoir" déjà constitué dans les classes sociales auxquelles l'enseignement était destiné. A partir du moment, en revanche, où l'on se donne l'objectif légitime de faire accéder aux langages et savoirs fondamentaux l'ensemble d'une population, il convient de construire des dispositifs qui rendent possible leur appropriation par tous. Pour cela, il est nécessaire d'étudier très précisément les conditions optimales de cette appropriation et de les reproduire le plus exactement possible dans des "situations didactiques" ; on échappe ainsi - dans l'idéal - à l'aléatoire social et psychologique de l'apprentissage, on crée les conditions pour que, dans la classe, celui-ci se produise "à coup sûr"¹⁵.

Quoique la plupart des didacticiens parlent d'un "triangle didactique" dont les angles sont constitués par "le savoir", "l'apprenant" et "le formateur", en réalité les trois pôles de leur réflexion sont, plus précisément, l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation.

Du côté du pôle épistémologique, on trouve des concepts comme celui de "transposition didactique" (qui désigne les transformations que subit un "savoir savant" pour devenir objet d'enseignement); du côté du pôle psychologique, on trouve des concepts comme ceux de "représentation" (qui désigne la manière dont un apprenant stabilise à un moment donné certaines conceptions) ou d'"opération mentale" (qui désigne la manière de traiter l'information) ; enfin, du côté de la situation de formation, on trouve des concepts comme celui de "contrat didactique" (qui désigne les règles implicites qui régissent la relation enseignant/apprenant). Selon les disciplines et en fonction de l'histoire de chacune des didactiques - qui se sont longtemps très largement ignorées les unes

¹⁵ - La définition de la didactique : Dictionnaire de la didactique. J. P Cuq, 2003.

les autres -, on insistera plutôt sur tel ou tel concept, on développera plutôt telle ou telle dimension.

Comme on le voit, le développement des didactiques, l'approfondissement de leurs recherches devraient plutôt réjouir tous ceux qui cherchent une meilleure efficacité de l'enseignement. D'où vient alors que les didactiques soient aujourd'hui au coeur de polémiques si importantes ? Si l'on fait abstraction des procès d'intention malveillants ou des accusations classiques à l'égard de disciplines relativement jeunes - toujours considérées comme "jargonantes" tant que l'on ne s'est pas familiarisé avec leur vocabulaire -, on doit distinguer trois registres de discussion : un registre philosophique, un registre épistémologique et un registre plus institutionnel.

Sur le plan philosophique, la question est de savoir si les didactiques représentent des disciplines "objectives" ou si elles véhiculent, implicitement ou explicitement, des conceptions pédagogiques, des postulats éthiques, voire politiques... Sur ce point, les choses paraissent relativement claires : aucune "technique" d'enseignement, aucune méthode d'observation des situations de classe ne sont pédagogiquement neutres ; la notion même d'"efficacité" didactique renvoie à des valeurs qu'il convient d'explicitier, de situer dans une histoire, dans un projet de société. La didactique n'est donc légitime que pour autant qu'elle assume qu'elle ne constitue pas une "technique objective" fondée sur la seule analyse des contenus d'enseignement et des "lois" de l'apprentissage.

Sur le plan épistémologique, le débat porte aujourd'hui sur l'existence possible d'une "didactique générale" qui viendrait fédérer l'ensemble des didactiques disciplinaires, voir serait susceptible de les englober. Les didacticiens, dans leur immense majorité, refusent une telle perspective et l'on comprend bien pourquoi : ils craignent de devoir abandonner la spécificité des contenus qu'ils ont à transmettre et de se perdre dans des généralités inopérantes.

Ils ont raison au sens où il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit "apprentissage de quelque chose", et il n'est aucun savoir qui ne "résiste" pas d'une manière particulière à celui qui veut se l'approprier. Si les didactiques se donnent pour objectif de concevoir des situations d'apprentissage, elles ne peuvent pas accepter que l'on ampute cette conception de l'une des composantes essentielles de toute situation d'apprentissage : les spécificités épistémologiques des savoirs disciplinaires.

Une situation d'apprentissage d'où cette réalité serait absente constituerait inévitablement un échec au regard du projet didactique lui-même. En revanche, nous ne voyons pas pourquoi on ne chercherait pas à construire une "théorie de l'élaboration des situations didactiques", situant les différents paramètres à prendre en compte, réfléchissant à la place de chaque élément, à leur interaction, s'interrogeant sur la portée relative des méthodes utilisées en fonction des objectifs poursuivis, proposant des modèles méthodologiques à réinvestir en fonction des contraintes disciplinaires spécifiques. Il ne s'agit pas, ici, de nier les "différences" entre les disciplines, il s'agit de disposer d'un cadre conceptuel permettant de les penser, de les situer, de faire profiter chaque discipline de ce qui a été élaboré dans les autres, non pour lui imposer quoi que ce soit mais pour lui ouvrir des horizons. Peu importe le nom que l'on donne à cette réflexion - ne l'appelons pas "didactique générale" si l'on craint les dérapages vers une "didactique des généralités" ou vers un "pédagogisme" qui évacuerait la part des savoirs dans la formation de la personne - , l'essentiel est que cette réflexion existe en particulier dans le cadre de la formation des maîtres et que la communauté des enseignants puisse y trouver des éléments féconds susceptibles d'aider chacun dans son travail quotidien.

Sur le plan institutionnel, l'enjeu est, en effet, la place de la didactique dans la formation des maîtres. On craint parfois que la réflexion sur les "procédures d'enseignement" ne se fasse au détriment de l'approfondissement

des contenus. Outre que cette crainte s'appuie sur la vieille argumentation de la variation en sens inverse ("plus l'on s'intéresse aux conditions de transmission du savoir moins on s'intéresse au savoir lui-même"), elle témoigne, dans l'immense majorité des cas, d'une grave ignorance du travail réel des didacticiens : ceux-ci, surtout quand ils sont en contact avec les classes, ne construisent pas des échafaudages abstraits mais s'affrontent très concrètement aux difficultés de l'enseignement qui ne peuvent, d'aucune manière, être comprises et surmontées en éliminant les contenus.

Mais une fois cela posé et reconnu, d'autres inquiétudes surgissent : il faut craindre, en effet, que la formation des maîtres néglige les contenus de "haut niveau" pour s'attacher plus ou moins exclusivement aux contenus qui seront l'objet de l'enseignement lui-même. S'il en était ainsi, on aurait raison de s'inquiéter : il est, en effet, indispensable que des enseignants soient au contact, au cours de leur formation, avec un savoir "vivant", en constitution, proche de la recherche universitaire ; ce contact est essentiel pour leur mobilisation personnelle sur la discipline, pour comprendre aussi ce qu'est la genèse d'un savoir, les difficultés de sa constitution, son historicité... Mais il est tout aussi indispensable que les enseignants travaillent sur les savoirs qu'ils auront à enseigner, qu'ils en comprennent les enjeux, identifient ce qui peut être objet de blocage pour les élèves, imaginent des dispositifs didactiques, prennent en compte les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent exister, etc. Et ce travail est tout aussi passionnant que le contact avec la "recherche fondamentale", en réalité il est lui-même "recherche" et l'on peut accéder, dans ce domaine, à de hauts niveaux de compétence particulièrement utiles pour la réussite de l'entreprise scolaire...

En conclusion, nous ne pouvons évidemment pas négliger le fait que, dans des disciplines jeunes comme les didactiques, il existe des tentations dogmatiques particulièrement préjudiciables : tentation d'une "scientificité" hégémonique qui permet de s'imposer sans être interrogé sur sa place, son articulation avec la pédagogie et la philosophie de l'éducation ; tentation d'une technicité excessive qui dissout, en quelque sorte, les savoirs dont elle est censée faciliter la transmission; tentation d'une spécialisation extrême qui pulvériserait l'unité nécessaire des "savoirs scolaires"... C'est pour autant que les didactiques sauront s'affranchir de ces dérives qu'elles trouveront toute leur place et leur légitimité.

6- Didactique et pédagogie:

De nos jours; il est de plus en plus fréquent d'apparenter la didactique à une "ingénierie pédagogique". Ce sous ensemble des théories de l'ingénierie de formation renvoie à une démarche favorisant l'accès à la connaissance suivant des procédures relevant d'un montage, d'une construction rationnelle, en somme d'un algorithme. Parallèlement, la pédagogie est convoquée sous l'espèce de principes psycho-cognitifs présidant à l'accès au savoir. Par conséquent la pédagogie renseigne sur les conditions quasi universelles psycho-cognitives de la connaissance. Quand à la didactique, elle construit cette connaissance selon des procédures liées et à l'objet de la connaissance et à ses liens avec le soubassement psycho-cognitif.

La pédagogie ou "science de l'éducation" éclaire sur les mécanismes psychologiques généraux du savoir; la didactique dissèque l'objet de la connaissance en terme de montage.

7- Le corpus :

« Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue non naturelle, il n'y a pas de relation avec les capteurs de la langue maternelle car la langue non naturelle n'en est pas dotée »¹⁶.

Cette citation pose le problème du corpus à de quelle manière enseigner une langue seconde comme le français dans un milieu rural ? il s'agit ici de favoriser le contact entre l'élève et cette langue étrangère qui lui fera prendre conscience que l'apprentissage de cette nouvelle langue est porteuse de nouveaux univers.

Bel objectif pour l'enseignant que de trouver la méthode clé, révélatrice, déclencheuse pour chaque élève mais peut-il l'atteindre ?

Nous pensons qu'il peut tout au moins s'en approcher en comprenant mieux la vision de ces élèves sur l'apprentissage de la langue française. Reconnaître la diversité, la multiplicité en matière de goût pour cette nouvelle langue amène une approche ouverte et respectueuse de chaque élève, il est essentiel de proposer un corpus assez varié avec des choix différents.

7.1- Construire son Unité Didactique ou sa Séquence Pédagogique.

L'Unité Didactique constitue depuis 1975 le cadre méthodologique de l'enseignement du français dans le secondaire et depuis 1998 dans le troisième palier de l'École Fondamentale.

Proposée par l'Inspection Générale depuis 25 ans, l'Unité Didactique reste à l'heure actuelle le repère fondamental de toute modalité de construction de renseignement/apprentissage du français, langue étrangère en Algérie.

¹⁶ - Qu'est ce qu'une compétence en L2 ? Abdou Eliman , p 57.

Au niveau pré-pédagogique, l'Unité Didactique offre l'avantage de proposer un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents.

L'unité didactique permet ainsi de rompre avec les démarches traditionnelles ponctuelles : la progression thématique, l'analyse littéraire des textes qui focalise essentiellement sur l'aspect thématique et occulte l'enseignement/apprentissage d'une langue dans sa dimension fonctionnelle.

Désormais, l'enseignant devrait adopter une autre manière d'enseigner, celle qui prend en charge certains paramètres souvent négligés :

1. La langue est faite pour communiquer.
2. On apprend une langue en situation.
3. La langue est un tout.

L'introduction de l'unité didactique a permis ainsi d'opérer un renversement : identifier des objectifs précis d'ordre fonctionnel (techniques d'expression, compétences discursives à installer), linguistique (morphosyntaxique, lexical). L'U.D a permis aussi d'éviter la dispersion, a réduit l'improvisation et a obligé l'enseignant à une activité pré-pédagogique plus sérieuse et plus intense.

7-2- Principes organisateurs de l'Unité Didactique.

L'unité Didactique est un module ou unité d'apprentissage qui s'articule en trois temps :

1. La saisie globale d'un ensemble qui s'impose dès l'abord dans ses grandes lignes.

Au niveau pré-pédagogique, l'Unité Didactique offre l'avantage de proposer un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents.

L'unité didactique permet ainsi de rompre avec les démarches traditionnelles ponctuelles : la progression thématique, l'analyse littéraire des textes qui focalise essentiellement sur l'aspect thématique et occulte renseignement/apprentissage d'une langue dans sa dimension fonctionnelle.

Désormais, l'enseignant devrait adopter une autre manière d'enseigner, celle qui prend en charge certains paramètres souvent négligés :

1. La langue est faite pour communiquer.
2. On apprend une langue en situation.
3. La langue est un tout.

L'introduction de l'unité didactique a permis ainsi d'opérer un renversement : identifier des objectifs précis d'ordre fonctionnel (techniques d'expression, compétences discursives à installer), linguistique (morphosyntaxique, lexical). L'U.D a permis aussi d'éviter la dispersion, a réduit l'improvisation et a obligé l'enseignant à une activité pré-pédagogique plus sérieuse et plus intense.

7-2- Principes organisateurs de l'Unité Didactique.

L'unité Didactique est un module ou unité d'apprentissage qui s'articule en trois temps :

1. La saisie globale d'un ensemble qui s'impose dès l'abord dans ses grandes lignes.

2. La décomposition de ce tout en ses éléments constitutifs par l'opération dite d'analyse.

3. La reconstruction du tout à partir de ses constituants en tenant compte de leurs caractéristiques propres et des rapports qu'ils entretiennent entre eux.

A la saisie intuitive initiale succède, en phase d'analyse puis de synthèse une appréhension consciente de l'objet étudié.

Au plan pédagogique, cela se traduit de la manière suivante :

1. Une phase globale se rapportant à la compréhension d'un document (texte support) écrit ou oral. (Ici, l'apprenant est exposé à un type discursif et aux éléments auxquels il faudra attirer d'une manière ou d'une autre son attention.)

2. Une phase d'analyse prenant en charge l'étude détaillée des éléments constitutifs du document (organisation (structure) textuelle, vocabulaire relationnel et thématique, outils morphosyntaxiques).

3. Une phase de synthèse ou d'expression écrite, moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif¹⁷.

7.3- Contraintes dans l'élaboration d'une Unité Didactique.

L'enseignant doit :

1. avoir une vision claire des objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du français dans le primaire : quelles compétences et performances doit acquérir l'apprenant qui sort de la 4^{ème} AP.

Ici, l'enseignant n'a pas à se substituer à l'Institution, mais de se conformer rigoureusement aux instructions. Une connaissance des programmes de français

¹⁷ - Site : [http://www.oasisfle.com/documents/construire son UD HTM](http://www.oasisfle.com/documents/construire%20son%20UD%20HTM)

dans le primaire (enseignement général et technique) par le professeur doit être sans reproche.

2. identifier les prérequis et les préacquis des apprenants qui permettront à l'enseignant de définir d'une part, ses objectifs d'enseignement/apprentissage et d'autre part construire le programme de remédiation spécifique au groupe-classe qu'il a à charge.

3. se soucier du pré-pédagogique, c'est-à-dire fournir l'effort nécessaire de transposition didactique des connaissances qu'il propose à ses apprenants. Cette activité pré-pédagogique se traduira par le choix des supports répondant aux exigences du projet de l'U.D, c'est-à-dire ceux permettant l'étude :

1. d'un modèle d'expression.
2. d'un vocabulaire relationnel et thématique.
3. d'un ou de plusieurs points de langue (grammaire).
4. du type de production attendue des apprenants en phase d'expression écrite.

7.4- Modalités pratiques de l'Unité Didactique.

L'unité didactique dont on vient de définir l'esprit, l'organisation et les contenus doit s'appuyer, pour son élaboration et sa réalisation sur des dispositions pratiques qui en faciliteront le contrôle permanent et ainsi lui assureront la cohérence et l'efficacité nécessaires.

Il convient à cet égard :

1. d'établir un projet d'unité didactique rapide mais complet qui servira de base à la construction ordonnée et pertinente des plans de cours et fera mieux

saisir, par la vue d'ensemble, l'économie générale et les insuffisances éventuelles du travail envisagé, (cf. modèle ci-dessous).

2. de consigner ce projet dans un cahier journal qui permettra le suivi et le contrôle permanents du travail et de ses résultats.

3. d'élaborer des plans de cours (fiches de préparation ou d'exploitation) détaillés qui décriront avec précision le déroulement réel et pratique, en classe, des phases, sous phases et moments de P.U.D projetée.

8- Langue et appartenance

Parler une langue ou une forme linguistique préférer utiliser telle forme plutôt que telle autre ou prétendre utiliser telle forme que telle autres est toujours quelque chose de plus que la simple utilisation d'un instrument de communication.

Le fait de parler une langue indique toujours outre ce que je suis entrain de dire dans cette langue.

Dans une autre situation on a le choix entre plusieurs langues, notre choix sera perçu en même temps que notre message : disons que la forme que nous préférons dénoter ce que nous disons, le message, et sur un autre plan connote. Cela connote quoi ? c'est là précisément que l'analyse des attitudes linguistiques nous apprend beaucoup de choses sur les sociétés.

Lorsque, dans un pays africain anciennement colonisé par la France, des fonctionnaires ayant la même langue maternelle parlent entre eux en français, ils connotent une volonté de se conformer à un model accidentel. Ils encodent leur différence avec le peuple, le fait qu'ils aient étudié, qu'ils soient diplômés, etc. si par exemple dans le même groupe, un locuteur ayant le même profil que les autres s'exprime au contraire dans la langue maternelle refusant donc le français, il connote à la fois un refus, celui de la langue coloniale, et une appartenance¹⁸.

Car la convivialité où l'indication d'appartenance qui s'attache aux langues ou aux forme grégaires peuvent être nécessaires ou contingentes.

¹⁸ - « La guerre des langues ». Louis Jean Calivet, pp 90-91.

Elles sont nécessaires lorsque le grégaire est la seule forme connue du locuteur : dans ce cas son usage indique bien une appartenance à un groupe, mais cette indication n'est pas choisie. Elles sont contingentes lorsque le locuteur possède d'autres formes ou d'autres langues, dans ce cas l'usage du grégaire est signé alors qu'il n'est qu'un indice dans le premier cas ¹⁹.

Ce problème du grégaire et du véhiculaire nous mène donc à celui des stratégies de communication, des choix conscients que font les locuteurs et de la signification de ces choix.

8.1- L'objet – langue :

Toute langue naturelle est d'une nature double d'une autre façon elle a prit consistance dans des attributs génétiques neurobiologiques et psychiques. D'autre part, elle est sociale. Voila pourquoi elle se trouve simultanément en nous – mêmes et dans la communauté linguistique à laquelle nous appartenons : « la langue est en moi et chez les autres »²⁰. Mais cette langue n'est permanente que si elle est langue maternelle. Toute langue naturelle et native existe dans la communauté linguistique qui la porte (et pas forcément qui la parle). Il y a bien des langues dominées qui sont interdites de circulation ou qui n'ont pas de statut juridique pour les protéger.

8.2- Langue native ou maternelle :

Toute langue ne prend consistance que dans et par un individu locuteur de cette langue ce socle est mis à disposition par la nature. Dès l'arrivée au monde du petit de l'homme. Ce n'est que lorsque cette phase mise en place des mécanismes langagiers a été réussie que les accès vers toute autre langue

¹⁹ - Histoire de langue française, tome 1, Paris 1905. Ferdinand Brunot. P.142.

²⁰ - Ardouin (T). Ingénierie de formation pour l'entreprise Dunod, 2003.

deviennent envisageables. En effet l'apprentissage des autres langues prend appui sur cette matrice langagière sur laquelle L1 a pu s'édifier.²¹

Voilà pourquoi on parlera de « langues secondes » (L2) dès lors qu'il ne s'agit pas de cette langue inaugurale, la langue native (ou maternelle). Notons que toutes les autres langues ont statut de langue seconde avec, certes, une hiérarchie. Voilà pourquoi il serait plus rigoureux de parler de L2 de rang « 1 » ou bien que rang « 2 », voire de rang « 1 ». Ce qui s'écrirait respectivement : L2⁽¹⁾, L2⁽²⁾, L2⁽¹⁾.

²¹ - Images à résonances magnétiques obtenues sur l'activité cérébrale.

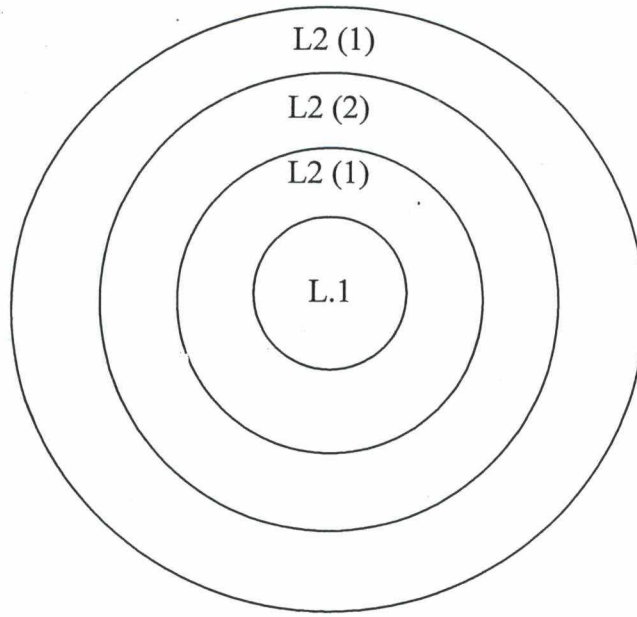


Figure 1

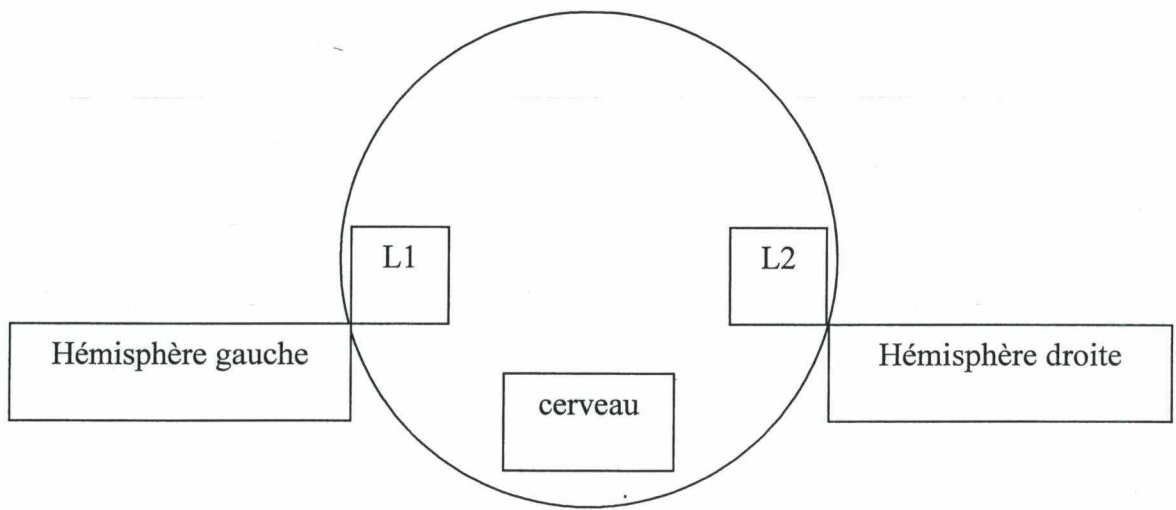


Figure 2

La question qui surgit à l'esprit est de savoir s'il peut exister de vrais «bilingues natifs» notamment dans le cas d'enfants savants ou bien d'enfants issus de couples mixtes. Bien que les compétences de certains sujets peuvent impressionner il est admis, de nos jours que L1 jouit toujours d'une prépondérance. C'est ce que confirment bien des travaux en neurosciences et en psychologie cognitive et plus particulièrement les observations faites à partir d'I.R.M. Il semble admis que L1 soit profondément active dans l'hémisphère gauche du cerveau alors que les autres langues se manifestent bien plus au niveau de l'hémisphère droit (figure 2.).

8.3- Langue et identité

Lors de son développement, l'enfant commence par s'appeler « bébé » avant de s'appeler par son propre prénom, il se désigne donc à la « troisième personne ». Ce n'est qu'après phase d'appréhension de soi qu'il accède à « moi »²². Il faudra attendre la période de dix huit mois pour qu'enfin « je » émerge. Quand il émerge le sujet de la langue sera bien construit et l'enfant peut mener à son terme son processus d'identification, car être « je » c'est être différent de la mère; pour commencer du père, ensuite (voir figure 03) et de quiconque plus tard s'identifier, c'est savoir que « moi, c'est moi » et que « l'autre, c'est l'autre ». L'enfant a, dès le départ, une représentation de la communauté en l'espèce de la mère a qui vient s'adjoindre le père l'émergence de la parole chez l'enfant intervient à la maturation du processus de l'identité.

L'identité est un processus qui n'est jamais stabilisé, elle est à reconstruire en permanence. Autrement nous n'aurions nul besoin de parler. C'est dans le processus de mise en place de son identité que l'enfant se singularise, il devient « personne » donc parler c'est se singulariser et donc émerger du groupe.

C'est cela qui a fait dire à la psychanalyse que l'émergence de la parole vient du manque à être.

Il y'a fort à parier que l'accès à la connaissance s'élabore bien plus profondément et de manière bien plus pérenne lorsqu'il prend consistance à partir de la matrice qu'offre la langue maternelle.

²² - Cf. programme « Langages indigènes et éducation », année 90.

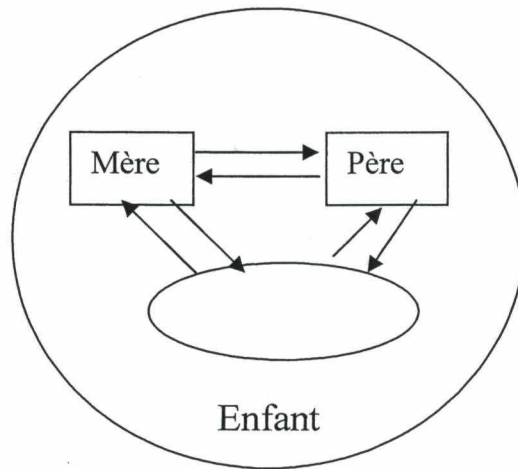


Figure 03

Au départ, l'enfant a un rapport immédiat et fusionnel avec la mère
maman = moi = maman (processus d'identification à la mère).

Ensuite cette osmose est rompue par le père ; l'enfant prend conscience
de l'existence du père je=non maman. Non papa.

9- Variation linguistique en langue première et en langue seconde :

Le fait qu'une langue se trouve toujours en rapport avec un ensemble de pratiques linguistiques et sociales relève de l'expérience immédiate et quotidienne de tout locuteur. Toutefois force est de constater que ce n'est que tardivement dans l'histoire de la linguistique que le rapport entre ces deux types de pratique et donc la variation, a été prise en compte dans l'analyse des faits de la langue. Cette attention portée à l'hétérogénéité des pratiques langagières et à la parole, dont il semble actuellement difficile de faire l'économie a conduit à une interrogation et a des choix précis en ce qui concerne les données à prendre en compte dans l'élaboration de modèles syntaxiques, qu'ils soient descriptifs ou explicatifs. En même temps, les arguments développés par les partisans d'une linguistique de la langue et ceux d'une linguistique de la parole ont contribué à une meilleure approche de ce qui semblait systématique et de ce qui semblait varier dans les langages, ou, pour dire autrement, de ce qui relevait de la compétence de ce qui était, du domaine de la performance.

Donc il faut revenir sur la question de la variation dans le domaine de la langue première, en prenant en compte les réponses auxquelles elle a donné lieu. Nous nous intéressons ensuite aux recherches qu'elle a suscité dans le domaine de l'appropriation des langues secondes en milieu naturel.

Mais comme il est à nos yeux fondamental d'envisager les concepts et les théories du point de vue l'histoire des idées et tout simplement de l'histoire, nous reviendrons tout d'abord sur l'accultation de la notion de variation linguistique et sur sa difficulté « ensuite à s'imposer »²³.

Dans la mesure où les réflexions concernant les langues ont été pendant longtemps en rapport avec la conception de grammaire et de traités de

²³ - Claude Vergas : « Pratique scolaire et didactique des langues » Etudes offertes à Claude Vergas réunies par Elodie Vergas, Véronique Rey, Alain Giacomet « Variation linguistique en langue L₁ et en L₂. P 18-25.

rhétorique ce qui n'a pas empêché pour autant l'observation des rapports entre langue et société, nous n'avons que très peu de connaissances des pratiques langagières réelles des gens du peuple, qu'elles soient selon l'ancienne opposition, en « patois », des propos rapportés, ou encore des textes de chansons (Carton, 1965).

Les tentatives de restitution de la « parole populaire » faites par certains auteurs comme Molière quand il fait parler des paysans dans ses pièces, posent sans nul doute la question de savoir si l'auteur a transcrit fidèlement des façons réelles de parler ou bien s'il s'agit d'une transposition plus ou moins littéraire. Cette occultation de la parole au profit de la parler est évidemment en rapport aussi avec d'autres données sociales et techniques, telles que notamment le non – accès et l'écrit et l'impossibilité jusqu'à une date tardive de restituer de la parole vraie dans toute sa réalité sonore.

Toutefois, même si pour des raisons idéologiques et politiques, seul le « bon usage » retenait l'attention, celui-ci ne pourrait être défini qu'en prenant un minimum en considération les autres façons de parler (dialectes et variétés du français s'éloignant du bon usage), pour les écarter ensuite en tant que pratique vulgaire et sans intérêt.

C'est donc par rapport à de la parole autre, sans arrêt en filigrane mais toujours occulté, que s'est constituée la langue nationale, quand bien même cette parole a pris une allure moins élitiste entre l'ancien et le nouveau régime, puisque l'on est passé de la prescription d'une façon de parler conforme à la définition de « bon usage » par Vaugelas en 1647, à une idéologie de la langue fondée sur l'idée qu'à une nation forte devait correspondre une seule langue.

Il convient donc de remarquer dans le prolongement à propos des rapports observés depuis longtemps entre langue et société, que la variation, a malgré

tout, de bonne heure et aux différentes époques, suscite un intérêt de la part des grammairiens si l'on entend par là des remarques et reconstructions sur les langues et les façons de parler le français des gens au royaume puis de la nation, intérêt qui s'accroît au XIX^{ème} siècle, avec, entre autres l'apparition de manuels visant à corriger les « fautes de langage » commises dans une région donnée (par exemple, Reynier, 1829). C'est sans nul doute à Meillet que revient le mérite d'avoir souligné l'importance d'une prise en compte du rapport existant entre langage et société, au moment où se constitue la sociologie et où il est chargé par Durkheim de la rubrique « linguistique » lors de la création en 1896 de l'année sociologique. Il confère, en effet, au langage un caractère social, en reconnaissant en lui les deux caractères définitoires du fait social, tels qu'ils ont été en valeur par Durkheim. « les caractères d'extériorité à l'individu et de coercition par lesquels Durkheim définit le fait social apparaissent donc dans le langage avec la dernière évidence »²⁴.

Cela l'amène de ce fait à penser la possibilité d'une linguistique de la parole, qui est chez Saussuré, irrémédiablement dissocié de la linguistique de la langue qui reste seule légitime.

« Pour toutes ces raisons , il serait chimérique de réunir sous un seul point de vue la langue et la parole (...) on peut à la rigueur conserver le nom de linguistique à chacune des deux disciplines et parler d'une linguistique de la parole. Mais il ne faudra pas la confondre avec la linguistique proprement dite, celle dont la langue est l'unique objet »²⁵.

Outre -atlantique, dans le domaine de l'anthropologie culturelle et linguistique, Sapir en défendant en 1928 une approche interdisciplinaire du langage et des langues, dans un exposé présenté au colloque organisé à New

²⁴ - Meillet A. Linguistique historique et linguistique générale, Champion, Paris 1916 (1958)

²⁵ - Saussure P 38 - 39 - 1916/1968 6 Lg

York par the Linguistic society of America et the American Anthropological Association, indique une suite de pistes de recherche qui relèvent d'une linguistique de la parole :

« les particularités de prononciation , les tours de phrase caractéristiques, les formes argotiques, les terminologies professionnelles de toutes sortes constituent autant de symboles des multiples façons dont la société s'organise et sont d'une importance cruciale pour notre connaissance de la formation des attitudes individuelles et sociales »²⁶.

Ce n'est en effet qu'avec l'apparition et le développement de la sociolinguistique que la parole des locuteurs devient de plein droit un objet d'étude, fait sans doute moins en rapport avec des données internes à la discipline de référence et à son développement, qu'avec des données externes prenant la forme de problèmes sociaux qui apparaissent au grand jour dans les pays anglosaxons : méconnaissance de l'anglais, échec scolaire, délinquance. Ces problèmes vont prendre la forme d'une demande sociale à laquelle la sociolinguistique supposera répondre sur des faits connus qui ont favorisé la naissance de la sociolinguistique et qui ont déterminé bon nombre d'études principales dans ce domaine²⁷.

En regard à d'autres théories, tel le structuralisme, ces deux approches ne se différencient pas par rapport à une ouverture sur d'autres disciplines : les recherches de Labov interrogent la sociologie, tandis que la grammaire générative, née dans le contexte de la révolution cognitive des années 1950, est intéressée par la psychologie et la biologie.

²⁶ - Sapir E, « La place de la linguistique parmi les sciences, In language N°05 – Trad française in linguistique, Edition de minuit p 131 – 140.

²⁷ - Bachmann G (et alī), Langage et communication sociale, LAL. Hatier – credif, Paris 1981.

La coupure épistémologique la plus évidente entre les recherches menées par Labov et la sociolinguistique en général par rapport à d'autres théories réside véritablement dans le fait qu'elles placent au centre de la théorie un locuteur auditeur social (et non idéal) abordé au travers de ses productions verbales réelles, et dans la mise en place d'enquêtes précises et rigoureuses qui visent à mettre à jour les logiques sociales du fonctionnement de la parole (positionnement social des locuteurs, marques d'allégeance ou de prise de distance par rapport à d'autres locuteurs).

9.1– La variation en langue première :

La définition que donnent « Dubois » et « Alii » de la variation linguistique :

« on appelle variation le phénomène par lequel, dans la pratique courante , une langue déterminée n'est jamais à une époque dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social »²⁸.

Dégagé les différents types de variation, mais ne pose pas la question de savoir si tous les niveaux de l'analyse linguistique sont également affectés par la variation (ce qui est normal, dans la mesure où il s'agit de la définition d'un dictionnaire).

Gadet, à la suite d'autres, distingue mieux en les nommant, les différents types de variation. Elle fait ainsi une distinction entre la variation dichronique qui touche à l'évolution de la langue, la variation diatopique qui a trait à la variation de la langue par rapport à l'espace, la variation diastratique qui renvoie à la diversité sociale, et la variation diaphasique qui réfère à la situation de communication.

²⁸ - Dubois J et (ali), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse Paris, 1994.

A ce propos, il convient de noter que dans les études auxquelles elle a donné lieu la sociolinguistique a d'abord privilégié la variation diastatique en prenant comme analysateur le concept de classe sociale (je pense ici à Bernstein et sa vision dichotomique du fonctionnement linguistique de la société partagé en milieux favorisés, code élaboré milieux défavorisés, code restreint) puis celui de groupe ethnique ou social (il s'agit des enquêtes de Labov 1972-1976, que ce soit celle faite sur l'île de Martha's Vineyard en 1963 ou celle effectuée en 1966 dans les trois grands magasins de New York). Il convient que Labov entre les années 1972 et 1993 a pris d'avantage en compte la variation diaphasique quand il a montré, par exemple, que les échanges rituels de vanes témoignaient du fait que la langue appartenait au groupe (en l'occurrence, un groupe d'âge et un autre ethnique), mais aussi qu'ils étaient en rapport avec une situation de communication précise, fondée sur des règles et un dispositif spécifiques.

Ainsi la question qui se pose est de savoir si tous les niveaux de l'analyse linguistique sont également affectés par la variation ou si, au contraire, certains niveaux sont plus exposés que d'autres. Il convient de remarquer que cette question est d'importance par rapport au second centre d'intérêt du présent article dans la mesure où une présence égale de la variation à tous les niveaux complique d'autant pour l'apprenant l'appropriation d'une langue seconde qu'elle qu'en soit la modalité : appropriation en milieu naturel ou appropriation en milieu guidé. Les études faites à ce jour s'accordent à montrer que les niveaux phonologiques et lexicaux sont plus sujets à la variation que la morphologie et la syntaxe (qui, dans le cas du français, renvoient surtout à la différence entre oral et écrit).

9.2- La question du locuteur :

Cette question revêt une importance particulière en linguistique dans la mesure où toute théorie est obligée de se doter, d'une façon plus ou moins explicite, d'un concept de locuteur.

Elle devient centrale en sociolinguistique en tant qu'approche de la langue dans son fonctionnement social. Elle représente un des aspects de la « coupure » épistémologique que représentent les travaux de Labov. Toutefois, la lecture de ces derniers révèle l'existence de deux conceptions du locuteur : celui qui apparaît dans les études strictement corrélacionistes, et celui issu de ses études portant sur la « culture des rues », telle l'étude sur les échanges rituels de vannes. A ces deux conceptions correspondent deux approches de la variation.

Dans la première, apparaît un locuteur isolé représentatif d'un groupe social dont l'homogénéité est garantie par des corrélations entre des variables sociales et linguistiques, et qui va donc être en quelque sorte le producteur obligé de la variable attendue. Ainsi que le remarque « Laks », cette approche de la variation tend à substituer.

« aux locuteurs effectifs de l'enquête un locuteur moyen, sans histoire et son corps, représentant idéal d'un groupe social construit comme homogène »²⁹.

Dans la seconde, le locuteur est membre d'un groupe, la variation résulte alors des interactions se produisant entre des acteurs alors des interactions se produisant entre des acteurs sociaux se situant comme individu au sein d'un

²⁹ - Laks B. « Langages et pratiques sociales, étude socio linguistique d'un groupe d'adolescents. In actes de la recherche en sciences sociales N°46 – p 73 – 97. (1983)

groupe et comme membre d'un groupe Labov résume cela en disant que : « Le vernaculaire est la propriété du groupe, non de l'individu »³⁰.

Par rapport à ce qui a été dit jusque-là sur la variation linguistique en langue première. La question se pose à présent de savoir ce que représente celle-ci dans le domaine de l'appropriation des langues secondes.

9.3- La variation en langue seconde :

On s'intéresse à l'appropriation des langues secondes en milieu naturel, c'est-à-dire sans aucune médiation pédagogique.

Ce procès ne peut être analysé sans tenir compte du concept d'interlangue.

Selinker renvoie au mode de structuration des énoncés d'un apprenant à un moment donné du procès d'appropriation (ce qui signifie que pour un même apprenant, il n'existe pas une interlangue mais des interlangues).

Elle offre les trois caractéristiques d'être transitoire instable et systématique (cette dernière caractéristique n'est pas faite au hasard, et obéit rapidement à un principe pragmatique de structuration des énoncés selon le mode topique / commentaire).

Les interlangues représentent donc des systèmes oscillant entre les deux pôles de la systématisme et de l'instabilité, et s'inscrivent dans une double dynamique de l'instabilité des formes et du procès.

Une question touche donc tout d'abord à la légitimité de comparer des données ayant trait à la variation en langue première avec des données liées à l'instabilité des interlangues.

³⁰ - Labov W, Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noirs des états unis . Edition de minuit, Paris 1972 – 1993.

Une telle comparaison s'avère fondée, quand on met en parallèle un énoncé déjà cité de natif :

« la télé rien a braire »,

Et un énoncé issu de l'interlangue d'un travailleur marocain apprenant le français sur le tas.

« Aix jolie ville ».

Ces deux énoncés montrant, un même mode d'organisation en topique/commentaire.

Si on écarte l'hypothèse que l'apprenant ne fait que reproduire un énoncé entendu, ce qui est une manière de lui dénier une activité de réflexion sur la langue qu'il apprend, la parenté structurelle de ces énoncés pose la question des possibilités d'évolution des systèmes linguistiques en l'absence de pression normative. Elle interroge donc à la fois les productions apparaissant dans les situations informelles de communication et des situations d'appropriation d'une langue seconde en milieu naturel.

C'est ce processus identique de traitement de l'information, tel qu'il apparaît dans les énoncés en langue première et en langue seconde qui a également suscité, parmi les générativistes, un débat tournant autour de la question du savoir si l'apprenant avait ou non accès à la grammaire universelle³¹.

Une autre question se pose, au vu notamment du caractère instable et habile des productions en interlangue, sur la possibilité de rendre compte de cette instabilité en termes de variation, dans le sens donné à ce terme en sociolinguistique.

³¹ - White L , Universal Grammar and second language acquisition, Amsterdam, Jean Benjamins 1989.

Il semble difficile, en effet de l'employer pour rendre compte, par exemple, d'une suite de formes verboidales comme :

« [edormi] [ladormi] [lidormi] »

Produite par un même locuteur marocain au cours d'un même entretien, qui témoigne des efforts que le locuteur fait pour s'approprier les paradigmes verbaux de la langue cible.

Labov considère que « la variation sociale et stylistique présuppose que l'on peut dire la même chose de plusieurs façons différentes ... » il s'agit là d'une précision importante pour propos, dans la mesure où, pendant les premiers mois du procès d'appropriation, précisément, l'apprenant n'a pas la possibilité de dire la même chose de plusieurs façons dans le sens où Labov emploie cette formule, par contre, il produit des énoncés à partir d'un principe opératoire qui est de faire un maximum de choses avec un minimum de moyens, et de la situation paradoxale dans laquelle il se trouve, qui lui intime de devoir communiquer pour apprendre la langue et de devoir apprendre la langue pour communiquer³².

En accord avec cette définition de Labov, il nous semble opportun de ne pas confondre instabilité et variation et de réserver ce second terme au moment où les productions de l'apprenant témoignent d'une capacité à dire une même chose de différentes façons, ce qui donc exclut les formes verboïdales citées précédemment, qui relèvent de l'instabilité d'un système linguistique en construction il faut ainsi remarquer de la variation en langue première et celle en langue seconde ne s'inscrivent pas dans la même dynamique, dans la mesure où la variation en langue première renvoie avant tout à l'hétérogénéité des pratiques langagières par rapport à un espace et à un temps donné, alors que les variations

³² - Eubank ed 1991, Point counter point, Universal grammar in the second acquisition, Amsterdam, Jean Benjamins.

en langue seconde est aussi en rapport avec le temps et avec l'espace, mais pris dans la dynamique évolutive du procès d'appropriation³³.

Elle est en rapport étroit avec le temps, par le fait que l'accroissement des connaissances allant en augmentant l'apprenant à sa disposition un matériel linguistique plus important qui lui offre plus de choix dans ses productions, en même temps qu'il tend à diminuer l'instabilité de l'interlangue.

Elle est aussi en rapport avec l'espace, dans la mesure où les tâches communicationnelles que l'apprenant doit accomplir déterminant des utilisations différentes de la langue, de même que des savoir-faire sociaux à acquérir³⁴.

C'est ce double rapport qui lui assure de plus en plus d'autonomie linguistique en langue et en culture secondes, et qui lui permet dans les interactions qu'il a avec les locuteurs natifs de tester ses connaissances et savoir – faire acquis.

³³ - Labov, Socio linguistique, Edition de minuit Paris, 1972 – 1976

³⁴ - Tarone E, variation in interlanguage, Edward Arnold, London (1988)

CHAPITRE II
QUEL RAPPORT LES ELEVES
ENTRETIENNENT-ILS AVEC LE FRANÇAIS ?
ENQUETE AUPRES DES ELEVES ET DES PARENTS

1- Enquête auprès des élèves :

Le choix était de 4 régions rurales.

Dans des écoles primaires avec quatre classes différentes, niveau la 4ème année primaire selon la nouvelle réforme.

Mais les résultats étaient les mêmes dans presque toutes les régions que nous avons choisies, c'est pour cette raison que nous avons pris une seule région celle qui intéresse plus notre thème d'étude.

Nous avons fait un enregistrement sonore qui a duré environ sept minutes.

Ce sont les conditions de l'enregistrement et les consignes données résumées dans le tableau suivant :

<i>Les conditions de l'enregistrement</i>	<i>Les consignes données</i>
<ul style="list-style-type: none"> • dans une classe de 4^{ème} année primaire (séance orale). • Travailler avec un groupe d'élève (10 élèves). • Choisir des élèves de différentes classes sociales (agriculteurs, fermiers, employés administratifs, enseignants). • L'âge des élèves 10 ans 11 ans. • L'utilisation du manuel de l'élève. 	<p><u>1^{ère} séance</u> : donner aux élèves une bande dessinée avec des bulles et leur demander de l'expliquer, mais en leur posant des questions pour les aider.</p> <p><u>2^{ème} séance</u> : donner aux élèves une bande dessinée avec des bulles vides et leur demander de la commenter selon le modèle précédant (1^{ère} séance).</p>

2- Le choix du public :

Voici sous forme de tableau notre échantillon.

<i>Nom de l'élève</i>	<i>Age</i>	<i>Milieu social</i>	<i>Les parents pratiquent-ils le français</i>
Rym (fille)	11 ans	Père : commerçant Mère : couturière	Les deux : oui
Fatema (fille)	11 ans	Père : ébéniste Mère : au foyer	Le père : oui La mère : non
Abdelkader (garçon)	11 ans	Père : chef de chantier Mère : au foyer	Les deux non
Mourad (garçon)	10 ans	Père : agriculteur Mère : au foyer	Le père : oui La mère : non
Dalila (fille)	11 ans	Père : agent Mère : infirmière	Oui les deux
Nesrine (fille)	11 ans	Père : banquier Mère : au foyer	Père : oui Mère : non
Nihed (fille)	11 ans	Mère : professeur Père : professeur	Oui les deux parents
Yamina (fille)	11 ans	Mère : infirmière Père : officier	Mère : oui Père : oui
Oussama	11 ans	Père : forgeron Mère : au foyer	Les deux oui.
Abdelillah	10 ans	Père : réparateur Mère : au foyer	Père : non Mère : oui

3- Les questions posées pendant les deux séances :

1^{ère} séance

□ *L'explication de la bande dessinée :*

- 1- Combien y a-t-il d'images ?
- 2- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- 3- Où se déroule la scène ? elle se déroule où, au marché dehors ...?
- 4- Le cadre où sont représentés les personnages est un timbre ? une vignette ou une image ?
- 5- Où sont-elles prescrites les paroles des personnages ?
- 6- Que dit la maîtresse à théo ?
- 7- Combien à eu Théo ?
- 8- Qu'est ce qu'il a répondu ?
- 9- Pourquoi Théo assure son devoir ?
- 10- Que pense-tu de cette histoire ?

2^{ème} séance

□ *Commenter la bande dessinée :*

- 1- Combien d'images vous avez ?
- 2- Nommez les personnages de cette bande dessinée.
- 3- Trouvez la fin de l'histoire à la vignette vide.
- 4- Quelle est la morale qu'on peut retenir de cette histoire.

Remarque :

En ce qui concerne les questions posées dans la première séance : questions n° 6 et 7 c'est pour distinguer entre la structure d'un texte et une bande dessinée (différence de style).

4- Résultat de l'enquête par enregistrement sonore auprès des élèves :

Nous avons soumis l'enregistrement à dix élèves fréquentant le primaire.

4.1- La transcription phonique :

Séance 01 :

<i>Les questions</i>	<i>Les réponses des élèves</i>
Question n° 01	Rym : y a-t-il d'images , il y a-t-il d'images dix Dalila : trois d'images
Question n° 02	Morad : les élèves Nesrine : les personnages, les personnages de de images de cette histoire sont la maîtresse, sont la maitresse et les élèves. Yamina : les personnes de cette histoire, les personnages de cette.
Question n° 03	Abdelillah : dans la classe.
Question n° 04	Rym : une vignette

Question n° 05	Rym : une bulle
Question n° 06	Nihad : la maitresse dans la clase et le ... dans le jardin.
Question n° 07	<p>Fatema : hadou rahoum fi l'école we hadou rahoum fi tabiaâ (ceux qui sont dans l'école et ceux qui sont dans la nature) c'est formé dialectale.</p> <p>Yamina : maitresse hadou srar we hada kbir (ces images sont petites, et cette image est grande).</p> <p>Oussama : une grande et une putite.</p>
Question n° 08	Dalila : deux sur vingt, dou.
Question n° 09	Fatema : kan kaklah emâa télévision
Question n° 10	<p>Nihad : Ah: Non</p> <p>Fatema :we lah (forme dialectale pour jurer)</p> <p>Welah akli ma rahch mâak (je ne suis pas du tout avec vous)</p> <p>Abdelkader : kamel elikhtibar kount rir netferej fi télévision (forme dialectale) qui veut due pendant les compositions j'étais entrain de regarder la télévision.</p> <p>Rym : halef (jurer)</p> <p>Nesrine : alors tu es puis ete non ce qui tu est voule dire pa</p> <p>Nihad : elle est lason passé une page page de publécété.</p>

	<p>Yamina : emage et publicéte passe lépage.</p> <p>Abdelkader : il y a re re te regardé dans la té la télévision.</p> <p>Oussama : yeteferej we yekdeb (il regardait la télévision et écrivait son devoir en même temps)</p> <p>Nihad : il icri la publicité.</p>
Question n° 10	<p>Nihad : c'est une histoire drôle.</p> <p>Rym : khiliwe el ichhar yefout (laissez passer la publicité).</p>

Séance 02 :

<i>Les questions</i>	<i>Les réponses des élèves</i>
Question n° 01	Abdelillah : combien d'image est trois (et wahda farâa) (c'est une forme dialectale qui veut dire vide)
Question n° 02	<p>Dalila : elsoulahfat (la tortue) we lerneb (le lapin).</p> <p>Rym : la tortue</p> <p>Abdelkader : le lapin</p>
Question n° 01	<p>Fatema : la tortue ...</p> <p>Rym : vignette vide</p> <p>Nesrine : trois et un ... et une vignette vide.</p>

<p>Question n° 03</p>	<p>Yamina : la tortue tetkhoul fi khat el nihaya (la tortue arrivera la première).</p> <p>Morad : Aya Arneb yejri we la tortue (le lapin est rapide mais la tortue).</p> <p>Rym : la tortue et le lapin est (habou yahamlou sibak binathoum) forme dialectale qui veut dire (voulaiient faire la course entre eux, El arneb haseb la tortue ma terbahche (il a cru que la tortue ne gagnera pas) fitali la tortue sebkat le lepin (à la fin la tortue est arrivée la première).</p> <p>Abdelillah : le premier est</p> <p>Dalila : le lapin</p> <p>Tous les élèves : il dort.</p> <p>Abdelkader : bache yekadyejri (pour qu'il puisse courir)</p> <p>Oussama : haseb rasseh yewcel lewel (forme dialectale) (il croit qu'il arrivera le premier).</p> <p>Fatema : houwa rekad we hasseb el fekroun ma yejriche bezaf iya raked hereblou (lui il était entrain de dormir et il croyait que la tortue était très lente).</p>
<p>Question n° 04</p>	<p>Rym : el ibra (la morale)</p> <p>Morad : ma nedahkouche à la nass (on se moque pas des autres)</p> <p>Rym : ma ma nahassbouche elsoulahfat ma tasbacche arneb (ne croit pas que la tortue ne peut pas vaincre le lapin).</p>

4.2- La transcription phonétique :

Séance 01 :

On a fait la transcription phonétique de trois élèves parmi les dix, comme exemple et ce choix est selon l'utilisation des formes dialectales en répondant aux questions.

Les questions	Les réponses des élèves
Question n° 08 et n° 09	Dalila : [d] [∅] [s] [y] [r] [u] [ε] [d] [u]
Question n° 04	Oussama: [y] [n] [g] [r] [à] [n] [d] [e] [y] [l] [p] [y] [t] [i] [t]
Question n° 4	Yamina : [m] [ε] [t] [r] [ε] [s] [a] [d] [u] [s] [r] [a] [r] [w] [a] [d] [a] [k] [b] [e] [r]

Séance 02:

Les questions	Les réponses des élèves
Question n° 01	Abdelillah : [k] [c] [m] [t] [i] [ε] [d] [i] [m] [a] [z] [ε] [t] [r] [w] [a] [ε] [w] [a] [d] [a] [f] [a] [r] [r] [a]
Question n° 03	Yamina : [i] [a] [t] [o] [r] [t] [y] [t] [i] [t] [k] [u] [i] [f] [k] [a] [t] [n] [i] [a] [j] [a]
Question n° 3	Rym : [i] [a] [t] [o] [r] [t] [y] [ε] [i] [δ] [i] [a] [p] [ε] [ε] [a] [b] [u] [b] [i] [n] [a] [t] [u] [m]

5- Analyse des réponses :

Séance 1 :

Oussama: a répondu à la question en français mais par une mauvaise articulation du mot « petite » au lieu de prononcer [p] [a] [t] [i] [t], il a dit, [b] [y] [t] [i] [t], donc il a confondu le [a] et le [y] et cela revient à l'existence du son [b] en arabe dialectale et pas le son [p].

Yamina: a répondu à la question en dialecte elle a prononcé seulement le mot « maîtresse » en français.

Dalila : a répondu à la question par la première expression qui était juste « deux sur vingt » dans le deuxième énoncé elle a dit [d] [u] au lieu de répéter [d] [oe].

Les trois réponses de ces élèves contiennent des caractères différents par exemple l'élève «Oussama» a un problème d'articulation des voyelles et des sons [p] et [b] ce problème est d'ordre phonétique le [p] qui n'existe pas dans l'alphabet arabe. Alors cet élève est plus habitué à sa langue maternelle (le dialecte) parce qu'il n'est pas habitué à la langue française. Donc son apprentissage du français est influencé par le dialecte, cela revient au fait qu'il parle le français seulement en classe car sa mère parle le français, mais pas correctement et cela nous allons le remarquer par l'analyse des questionnaires pour les parents d'élèves.

Passant maintenant à la deuxième élève «Yamina» qui a répondu en dialecte, elle n'a prononcé aucun mot français sauf le mot « maîtresse » qu'elle a l'habitude de l'entendre presque tous les jours.

« Dalila » a répondu juste la première fois « deux sur vingt », dans sa répétition elle a fait une faute d'articulation dans le mot « deux » au lieu de dire « deux » elle dit « dou », puisqu'elle n'était pas sûre de sa première prononciation est cela revient au son « dou » utiliser en langue maternelle (le dialecte).

Séance 2 :

Abdelillah : a répondu à la question par une phrase incorrecte grammaticalement (combien d'image est trois) il a répété que la question posée en donnant en même temps la réponse c'est-à-dire le nombre trois puisqu'il ne savait pas dire l'autre moitié de la réponse en français, il le dit en arabe (langue maternelle) [farra] c'est-à-dire [vide].

Yamina : a répondu à la question en arabe, elle a prononcé un seul mot en français le mot [torty] qu'elle sait déjà grâce aux réponses précédentes.

Rym : a prononcé les mots [tortue] et [lapin] en français, la suite de la réponse était en dialecte.

Pour confirmer cette hypothèse de l'influence de l'environnement social sur l'enseignement du français, On a fait une enquête auprès des parents.

6- Questions destinées aux parents :

Qu'est ce qu'on peut en tirer de l'enquête sociolinguistique auprès des parents d'élèves ?

Pour répondre à cette question nous avons entamé un questionnaire pour chaque parent.

Si nous comptons bien il y a dix parents sur vingt qui pratiquent le français, donc un parent pour chaque élève que se soit le père où la mère dans les dix cas, sauf trois élèves qui ont les deux parents qui pratiquent le français.

La première question porte sur l'importance du français aimez – vous le français ? voici sous forme de tableau les réponses de notre échantillon.

Réponse	Père (3)	Mère (6)
Oui	2	4
Non	1	2

Confrontons ces résultats aux hypothèses selon lesquelles, la plus part des parents n'aiment pas le français.

Analysons les réponses des parents amateurs de français voyons d'abord les raisons de leur goût. Ces parents aiment le français car pour eux le français permet de se cultiver, de savoir, communiquer... etc

Le tableau suivant résume les réponses et avis des parents vis-à-vis du français.

<u>Réponses des parents</u>	<u>Amateurs de français</u>
C'est une belle langue	2
Ça nous cultive	2
On s'est habitué aux histoires de la fontaine dès notre jeune âge	2
Ça nous facilite l'utilisation de l'outil informatique	1
Les études universitaires sont en français	1
On peut communiquer facilement si on voyage	2
La langue française est universelle	1
Culture – connaissance	1

Ceci est révélateur d'une certaine conception du français civilisation, culture, connaissance, l'avenir intellectuel de leurs enfants, leur passé scolaire (les fables de la fontaine).

Ensuite, le questionnaire propose d'approfondir le sujet : pourquoi ces enfants ont un problème à s'exprimer en français ? et est ce que vous parlez ou vous discutez en français avec vos enfants à la maison.

<u>Réponses des parents (12)</u>	<u>Amateurs de français</u>
Quand l'occasion le permet	3
A la demande d'une explication	2
En l'aidant dans ces devoirs	4
En regardant un film français	3

On a retrouvé ici quatre grands thèmes : l'occasion, une explication, les devoirs, la télévision, le devoir est en plein accord avec leur conception de « français-devoir », le français semble ici moins considéré comme langue de communication quotidienne.

- pour la question suivante : aidez-vous vos enfants dans leurs devoirs de français ?

On a eu déjà la réponse dans le tableau précédent.

Cette enquête a fonctionné dans notre questionnement sur les possibilités d'actions dont bénéficie l'enseignant désireux de développer l'apprentissage du français dans le milieu rural.

Donc selon les résultats obtenus, peut-on parler de la conception chomskyenne du langage ou du béhaviourisme ?

Dans les années soixante, la théorie chomskyenne eut l'effet d'un grand caillou lancé dans la mare tranquille de l'empirisme qui régnait depuis la fin « des lumières » et qui stipulait que l'enfant venait au monde avec un esprit semblable à un tableau noir encore vierge, autrement dit une tabula rasa.

Mais les recherches en sciences cognitives, nées de la mise en commun des outils de la psychologie, de la linguistique, de l'informatique et de la philosophie, allaient bientôt donner encore plus de poids à la théorie de la grammaire universelle.

Par exemple des enfants de quelques jours seulement sont capables de distinguer les phonèmes de toutes les langues et semblent dotés d'un dispositif inné de traitement des sons de la voix humaine.

Les enfants auraient donc dès leur naissance certaines capacités linguistiques qui les prédisposent non seulement à acquérir une langue complexe, mais aussi à en créer une de toute pièce si la situation l'exige.

C'est le cas par exemple d'enfants exposés à un pidgin à l'âge où on acquiert notre langue maternelle. Les pidgins sont un alignement chaotique de mots qu'utilisaient les esclaves de langues différentes pour se parler au temps des plantations, il ne s'agit pas d'un langage à proprement parler puisqu'il y a énormément de variations dans l'ordre des mots et très peu de grammaire. Mais les enfants élèves de parents qui parlaient en pidgin ne se contentèrent pas de simplement reproduire les suites de mots de leurs parents, mais s'y introduisent spontanément une complexité grammaticale. En l'espace d'une génération, une nouvelle langue créole était née quelques auteurs pensent que le langage a été façonnée par la sélection naturelle : certaines modifications génétiques aléatoires auraient ainsi été sélectionnées pendant des millénaires pour procurer à certains individus un avantage adaptatif décisif, que cet avantage fut au niveau de la coordination de la chasse, de la prévention des partenaires demeure toutefois incertain³⁵.

Chomsky ne concevait pas l'origine des facultés linguistiques comme le résultat d'une quelconque pression sélective, mais plutôt comme une sorte d'accident fortuit.

Cette affirmation s'appuie entre autre sur des travaux qui concluent que la récursivité c'est-à-dire la possibilité d'en chasser une proposition à l'intérieur d'une autre proposition.

³⁵- Chomsky (N) *New horizons in the study of language and mind*, Cambridge University Press 2000

«La personne qui chantait hier avait une belle voix».

Pourrait être la seule composante spécifiquement humaine du langage, selon quelques auteurs de ces études, la récursivité ne serait d'abord pas apparue pour nous aider à communiquer. Elle se serait plutôt développée pour nous aider à résoudre d'autres problèmes liés par exemple à la quantification numérique ou encore aux relations sociales (répondant ainsi à la définition d'escapation mise de l'avant par S.J. Gould. Ce ne serait qu'un fois cette capacité connectée aux autres composantes motrices et perceptuelles du langage que nous aurions en accès à la complexité du langage humain. Or pour Chomsky et ses collègues rien n'indique que cette connexion a été dirigée par la sélection naturelle, pour eux, elle pourrait être simplement la conséquence d'un autre type de réorganisation neuronale³⁶.

Chomsky continue donc de penser que le langage est « pré-organisé » d'une façon où d'une autre dans la structure du cerveau humain et que l'environnement ne vient que sculpter les contours de ce réseau en une langue particulière, une approche qui demeure radicalement opposée à celle de Skinner ou Piaget où le langage n'était construit que par la simple interaction avec l'environnement. Cette conception behavioriste où l'acquisition du langage n'est qu'un produit dérivé du développement cognitif général fondé sur l'interaction sensori – motrice avec le monde avait semble-t-il été abandonnée aux thèses de Chomsky.

³⁶ - Chomsky. N (2000 – 2005) Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit. Stock Paris.

Conclusion de l'enquête :

On constate que les élèves utilisent toujours les formes dialectales pour répondre aux questions quand ils ne savent pas la réponse en français.

Les apprenants apportent à la tâche d'entrée dans les langues des connaissances déjà construites et plus ou moins stabilisés, notamment l'ensemble des connaissances liées à l'approche et/ou à l'éventuelle maîtrise d'une ou plusieurs langues acquises ou apprises préalablement.

Besset Poquier constatent que les grammaires s'appuient sur des modèles métalinguistiques qui renvoient aux théories systématiques et partiellement hypothétique que les apprenants élaborent sur les fonctionnements des langues et sur les relations que leurs unités peuvent entretenir entre manière translinguistique, sont construits de manière translinguistique, dans le sens où ils ne sont pas inter linguistiques, dans le sens où se sont des opérations de va et vient contrastives entre les langues qui définissent (pour chaque apprenant) les passages potentiels susceptibles d'assurer des relais d'apprentissage. Les connaissances spécifiques sur la ou les premières langues et les connaissances préalables de la langue cible, même quand celle-ci n'a pas encore fait l'objet d'un apprentissage constituent de fait de premier réservoir d'indices pour analyser la langue (). Ces considérations nous amènent à poser deux hypothèses, inter-reliées : d'une part, l'hypothèse qu'un répertoire pluriel (qui permet de disposer d'exemples variés de langues) enrichit ce réservoir et permet de déconstruire un modèle trop figé construit à partir d'une seule langue, d'autre part l'hypothèse que les modèles métalinguistiques sont étroitement liés aux représentations des langues et de leur apprentissage et les modes de relations entre les langues qui y sont favorisés. L'analyse a permis de mettre en évidence un effet de cette gestion différenciée de la relation interpersonnelle, en fonction du milieu socioculturel des élèves, sur les composants de l'échange interrogatif-

informationnel. Ainsi, le registre discursif de type coopératif observé en milieu défavorisé a un effet direct sur les stratégies d'évaluation de réponses non concluantes, puisque parmi les stratégies les plus sollicitées figurent, d'une part, celles formées en tous ou en partie d'un concessif qui a une valeur indicielle et bénéficiante et qui présente l'avantage de ne pas remettre en cause la valeur de vérité mais seulement la valeur argumentaire du contenu de l'intervention de l'élève mais également d'autre part, celles correspondant à des reformulations informationnelles constitutives d'indices pour les élèves afin de mener bien la recherche de la réponse.

CHAPITRE III
ANALYSE DES DONNEES

Notre objectif premier est de cerner l'influence du milieu rural sur l'apprentissage du français dans les écoles primaires. Mais parler d'un enseignement du français ou parler d'un apprentissage français spécifiquement algérien ne peut se faire sans une étude préalable de la situation sociolinguistique de l'Algérie.

L'environnement linguistique est tel qu'il n'est pas surprenant de voir la langue française parlée imprégnée de particularités lexicales (ou algérianisme)³⁷.

Ce dernier selon Y Derradji : « entraîne bien entendu au moment de leur emploi par le sujet parlant des interactions linguistiques qui font que chacune des langues en présence rejette, adopte, assimile ou transforme les éléments du système linguistique opposé³⁸.

Il s'opère donc une interprétation de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans le parler des apprenants algériens. La linguistique ne peut ignorer la variation, la langue française en dehors d'un milieu hors que le sien, n'est pas à l'abri des faits d'appropriation, autrement dit, la langue française va être réalisée dans différentes variétés en voyant apparaître l'émergence d'un français mésolectal, celui des médias et de la littérature.

Le français en contact n'échappe pas aux mutations où celui-ci « [...] porte toutes les traces de son milieu d'adoption et se trouve marqué d'une nette coloration locale »³⁹

³⁷ - Algerianisme : N.M disponible, intellectuel, particularités lexicales propre au français en Algérie. Inventaire lexical in A Queffelec Y Derradji, V Debov, D Smaalidekouk, Y Cherrad, Bencheffaa, P 164.

³⁸ - Y. Derradji, op Cité PIII

³⁹ - F. Benzakour, D. Gaadi, A Queffelec. Op Cité P112

1- Normes et enseignement du français

L'étude du français enseigné se trouve à l'intersection de la linguistique et de la sociolinguistique. Cette étude remet en cause des notions comme celle de français standard. Les définitions sur la norme sont nombreuses, le dictionnaire de la langue française nous donne la définition suivante : « règle, loi à laquelle on doit se conformer, état habituel, conforme à la moyenne des cas, à la normale ». Cette définition renvoie d'une part à la notion de modèle qui sous-entend, la notion de qualité de la langue et d'autre part à la référence à ce qui est observé dans la réalité, M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche apporte une définition plus complète : « la norme fonctionne comme un système d'instructions définissant les formes à choisir pour modèles, et celle dont l'usage est prohibé. A travers un fonctionnement en « ne dites pas...., dites... ».

Exemple : ne dites pas pallier à un inconvénient, mais pallier un inconvénient), elle donne corps à la grammaire nominative. La sanction du non respect de la norme est la faute, marquée par l'approche sociale, les rapports sont donc complexes entre norme et usage : une grammaire normative rejette des constructions qu'elle considère comme incorrecte, tout en admettant qu'elle soit dans l'usage⁴⁰.

⁴⁰ - M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche. La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française, Flammarion, Paris 1986.

2- Institutions normatives

Pour une bonne intercompréhension, le code grammatical doit rester stable, c'est pourquoi les grammairiens, qui ont décrit le français ont tous été normatifs « Leur conception de la norme est déjà fondée le bon usage, c'est-à-dire l'usage des gens cultivés, mais qui lui-même devra se conformer à l'usage des auteurs classiques »⁴¹. Parler de l'usage, c'est faire référence à C.F de Vaugelas qui dans son œuvre remarque sur la langue française (1647)) établit une grammaire basée sur le seul usage. Il s'agit d'un recueil d'articles traitant d'orthographe de phonétique et de syntaxe française.

Mais au XVIIIème siècle, « ce rôle sera pris en charge par les écrivains et on assistera donc, parallèlement à un déplacement du point de référence de l'oral vers l'écrit avec comme conséquence, la valorisation d'une norme de la langue écrite »⁴². Nous devons citer le bon usage de M. Grevisse⁴³ qui est l'auteur d'une grammaire normative et descriptive.

La vocation de ces grammaires normatives fût la qualité de la langue. La notion de qualité impliquant implicitement la notion de norme.

Les grammaires appelées soit structurales soit génératives soit transformationnelles proposent des règles afin d'obtenir des énoncés corrects d'un point de vue grammatical et rejettent les énoncés reconnus comme grammaticaux. Les notions de grammaticalité et d'agrammaticalité (c.f théorie chomskyenne) renvoient, quelque part, aux grammaires traditionnelles, en ce sens qu'elles rappellent la notion de normativité.

L'école est le lieu de diffusion par excellence de la norme. La standardisation du français s'est faite à travers les outils littéraires et linguistiques (œuvres littéraires, dictionnaires etc).

⁴¹ - E Bedard, J. Maurais, opt cité p3

⁴² - Idem. P4

⁴³ - M Grevisse, le bon usage (onzième édition) Duculot, Paris

Le fait de respecter la norme suppose que l'on tend à exiger des apprenants un niveau idéal. Celle-ci serait alors considérée comme un jugement de valeur établi sur des prescriptions à respecter et des usages interdits. L'écart entre les deux formes du français (écrit/oral) sera moindre pour les apprenants maîtrisant déjà l'oral.

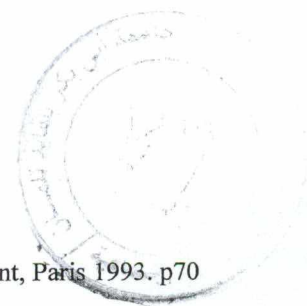
3- La norme exogène :

L'enseignement de la langue française est fondé exclusivement sur une notion exogène. Le modèle littéraire est présenté comme étant la langue de référence. Dans l'enseignement, c'est la langue classique avec sa syntaxe et dans ses emplois littéraires qui constitue la référence proposée aux élèves et aux étudiants »⁴⁴.

Selon le point de vue de la linguistique structuraliste, les linguistes se sont préoccupés essentiellement du français écrit. C'est particulièrement cette langue qui est enseignée dans les établissements scolaires, mais il ne s'agit là que d'un seul registre de la langue, alors que pour l'acquisition d'une langue étrangère, il est nécessaire d'en connaître plusieurs.

Les grammaires normatives prennent l'écrit comme point de référence alors que le but de l'enseignement des langues est la compétence de communication. Nous pouvons dire que la norme se caractérise par des règles prescriptives pour un système donné comme celles que l'on trouve dans les grammaires. La norme exogène est reconnue de façon explicite. Le français de France est le français enseigné à l'école, employé aussi par les médias, c'est le français standard ou français de référence. Celui-ci a l'avantage d'être compris partout.

⁴⁴ - J.C Blachère. Négritude : Les écrivains d'Afrique Noire et la langue française. L'Harmattan, Paris 1993. p70



4- La norme endogène :

Nous avons vu que la norme est basée sur l'usage. Qu'en est-il de l'usage du français en Algérie. La situation algérienne est caractérisée par un conflit de normes. Selon L.J. Calvet et M.L Moreau « du côté des usages se trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi, la façon dont ils accommodent pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adoptent leurs usage aux situations de la communication, par exemple aux usages et aux attentes de l'interlocuteur »⁴⁵. Nous devons constater que le français parlé en Algérie et en Afrique n'est pas réellement le même que celui de la France. En ce sens, F. Gadet, qui cite S. Lafage (1990), souligne « les disparités et les décalages dans le maniement des niveaux de langue »⁴⁶. Manessy quant à lui, parle de « reconnaissance des registres »⁴⁷.

Pour accéder à une description convenable d'un usage quelconque du français, il faut se dégager du concept de norme unique, c'est-à-dire de la norme exogène, en l'occurrence le français standard de France.

Une question s'impose alors : Quel français enseigné ? La réponse serait aisée s'il n'y avait qu'un seul français. Le problème des normes a été posé par J. Tabi Manga, qui déclare que « l'on constate un immense décalage entre le français littéraire mais figé enseigné dans une salle de classe et celui, bien vivant et dynamique, pratiqué hors des salles de classe par une large majorité des locuteurs, la langue vivante est partout traquée et combattue par ce qu'elle porteuse de toutes sortes d'incorrections et d'impuretés. Alors, la question se pose : Comment tenir compte de cette langue dans l'espace scolaire, dans une

⁴⁵ - L. J Calvet, M.L Moreau. Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone. Didier Erudition 1998. p. 17.

⁴⁶ - F. Gadet. Quelques notes à deux voix. In le français et ses usages à l'écrit et à l'orale. Presse de la Sorbonne nouvelle 2000. P 17

⁴⁷ - G. Manessy. Normes endogènes et français de référence. In inventaire des usages de la francophonie : Nomenclature et méthodologie. Ed Aupeff. UREP Johon Libley. Eurotext, Paris, 1993. P 212.

classe de français ? du coup surgit à l'esprit la nécessité urgente de choisir et de déterminer cette norme endogène »⁴⁸.

Cette norme endogène fonctionne dans le discours de tous les jours et dans les situations d'orales familières. Elle a pour but de transmettre l'information entre interlocuteur où le respect de la norme n'a pas lieu d'être, c'est-à-dire qu'elle ne s'impose pas.

Le français algérien ne correspond pas en tous points au français de l'hexagone, « Le français est en effet au croisement de multiples pratiques »⁴⁹. Beaucoup de locuteurs algériens pensent que certains particularismes ne sont pas des fautes. Les apprenants sont ainsi ballottés entre normes exogènes et normes endogènes. Il faudrait sensibiliser enseignants et apprenants à la pluralité des normes. Il convient donc aux responsables de l'enseignement du français en Algérie de choisir une norme compatible avec les besoins évidents des apprenants ; « il suffirait que l'école cessa de faire obstacle à la diffusion de cette variété et que pour sans pour autant renoncer à enseigner le français standard qui conserve ses propres domaines d'exercice, elle acceptât d'assumer une fonction de contrôle sur la mise à jour et sur l'évolution d'une norme endogène complémentaire et non concurrente du modèle académique »⁵⁰.

L'enseignant doit donc prendre en compte à la fois des langues maternelles des apprenants mais aussi de cette norme implicite, qui est la norme endogène. Beaucoup d'enseignants ne perçoivent pas l'écart entre la norme exogène et la norme endogène, d'où nous pouvons remarquer un grand nombre d'échecs scolaires.

⁴⁸ - J. TABI Manga. Introduction, visages du français, variétés lexicales de lexicales de l'espace francophone. AUPELF – UREF, Actualités scientifiques. Jhon Libbey, Eurotext. Paris 1990. P2

⁴⁹ - M. Daff. Normes scolaires, normes endogènes et stratégie d'enseignement du français. Langue Seconde en Afrique noire francophone. In le Français au Maghreb. Publications Université de Provence. 1995. P 94

⁵⁰ - G. Manessy. Op Cite p16.

Les méthodes d'enseignement ne peuvent nier les spécificités linguistiques appartenant à un milieu endogène.

« [...] spécificités qui reflètent d'ailleurs aussi un certain degré d'appropriation, d'adaptation et d'autonomisation de la langue d'origine européenne pas ses nouveaux usagers [...] »⁵¹

5- Les manuels scolaires :

Les définitions des notions à l'intérieur des manuels scolaires restent assez proches de celle des textes officiels, mais présentent quelques variations. La notion du discours demeure polysémique. En effet, le discours renvoie bien à l'énonciation, à l'énoncé et également à un système d'énonciation, de plus certaines définitions associent l'énonciation et la pragmatique lorsque le discours apparaît en tant que « mise en pratique en vue de ». le discours peut être défini en tant qu'énoncé ou ensemble d'énoncé et il peut également se présenter en tant qu'énoncé ancré. Cette notion ancrée empruntée aux programmes officiels connaît des variations terminologiques au sein des manuels scolaires. L'hétérogénéité de la notion de texte dès programmes se retrouve à l'intérieur des manuels scolaires. Le texte peut être la dimension supérieure de l'énoncé, mais il peut être une forme abstraite et une unité concrète. Ces deux conceptions du texte relèvent de théories linguistiques différentes. Enfin, certains manuels scolaires proposent la notion de « texte mixte », mais cette notion s'applique à deux domaines distincts : soit un texte mixte qui est un texte qui comporte un ou des énoncés ancrés ainsi qu'un ou des énoncés coupés de la situation, soit un texte mixte et un texte qui contiennent différentes formes de discours⁵².

L'énoncé dans les manuels scolaires peut prendre différentes acceptions. Il peut désigner un système d'énonciation et il est également défini en tant que produit qui résulte de l'énonciation. Ces deux acceptions de l'énoncé relèvent de

⁵¹ - L. J Calvet, ML Moreau. Op Cité P54.

⁵² - Bertrand, 1999 « Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège N°128 – Paris – Revue de l'association française des enseignants de français P 60 – 65.

l'énonciation et apparaissent dans les programmes officiels. Toutefois, dans les manuels scolaires, l'énoncé peut renvoyer à la réalité de la phase et il peut se présenter en tant que moyen de communication.

Enfin, l'analyse des domaines d'application relative au discours, au texte et à la phase au sein des manuels scolaires présente de nombreuses similitudes avec les programmes officiels.

En ce qui concerne la notion de situation, deux types de situation sont nommés dans les manuels scolaires de mon corpus : situation d'énonciation et situation de communication. L'emploi de ces deux situations est variable. La notion de déictique est réservée, au sein des accompagnements de programmes, à l'usage des enseignants. Les programmes proposent un recodage de cette notion : « indicateurs de la situation », « indicateurs » ou « marques »)⁵³.

Certains manuels, cependant, retiennent la notion déictique. Ils n'adaptent donc pas la terminologie du niveau scolaire considéré, de plus en dehors de cette variation terminologique la notion déictique au sein des manuels peut renvoyer soit à des indices spatio-temporels seulement. La variation terminologique « registre de langue », « niveau de langue » et « niveau du langage » des manuels scolaires et présente au sein des programmes officiels, on peut toutefois remarquer que la combinaison « registre de langue », « niveau de langue » n'apparaît pas dans les textes officiels. La recherche en linguistique est marquée par la variété des théories et des écoles. Ainsi les concepts analysés relèvent d'univers largement des problématiques. Parmi cette diversité, le chercheur en didactique du français doit effectuer des choix afin de construire ses objets d'enseignement. Le passage d'une recombinaison didactique à une reconfiguration didactique est nécessaire dans la mesure où les savoirs didactisés devraient être cohérents. Les objets d'études doivent tenir compte du public visé

⁵³ - Besson J J, Gallet S et Raymond M. T (2000). Textocollège 6^{ème}. Le français en séquence, Paris Hachette éducation. Livre de l'élève.

ainsi que des objectifs assignés à l'enseignement du français. Ainsi les notions doivent être précisément définies et doivent être construites de manière homogène au sein d'un même document officiel, d'un même niveau scolaire, mais également entre les différents textes officiels et entre les divers niveaux scolaires⁵⁴.

Vargas et Tcherkeslian – Carlotti constatent de retenir le concept de point de vue en tant que concept opératoire⁵⁵. Ce concept permet, d'étudier une séquence linguistique du point de vue différents : du point de vue des marques énonciatives, du point de vue pragmatique et situationnel, du point de vue compositionnel c'est-à-dire les différents éléments qui constituent la séquence linguistique. Ainsi les marques de son organisation, sa grammaticalité et sa cohésion. Du point de vue des marques énonciatives la séquence linguistique peut être analysée à travers les traces énonciatives du locuteur et de l'interlocuteur ainsi qu'à travers les traces spatiales et temporelles. En fin de point de vue pragmatique, l'analyse de la séquence linguistique renvoie aux conditions d'énonciations. Il s'agit de l'établissement du sens en contexte ou bien du savoir partagé entre les interlocuteurs. Ce point de vue s'inscrit concrètement dans la situation de production.

L'analyse d'une séquence linguistique selon ces divers points de vue, renvoie indirectement aux concepts analysés : phrase, énoncé, texte, et discours. Cependant, l'utilisation et la distinction de ces notions ne paraissent pas être pertinentes pour les élèves du collège.

Cette distinction reste néanmoins intéressante pour l'enseignant, un grand nombre de savoirs transposés du domaine de : l'enseignement – apprentissage du français au primaire dans le milieu rural empruntent à différentes théories où à

⁵⁴ - Vargas C et Tcherkeslian – Carlotti (à paraître) : « Linguistique et grammaire scolaire dans les manuels de collège » In acte du colloque Montréal.

⁵⁵ - Vargas c et Tcherkeslian – Carlotti (à paraître) : « linguistique et grammaire scolaire dans les manuels de collège » In acte du colloque Montréal.

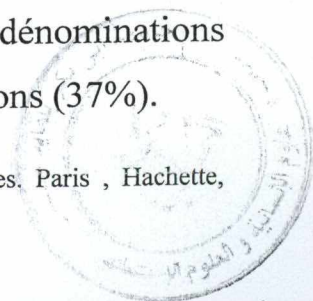
différents points de vue en linguistique. Ces emprunts se trouvent être juxtaposés pour une même notion. Ceci nous a amené à conclure que des phénomènes de recomposition didactique plutôt que de configuration didactique. Ce constat remet en cause le concept même de transposition didactique dans le champ de l'enseignement du français et ouvre la voie à une possible reconfiguration didactique qui pourrait faire de la didactique du français une discipline scientifique.

6- La reformulation intra-textuelle :

La reformulation intra-textuelle se définit comme une opération discursive méta langagier. Elle est le résultat d'un retour réflexif du locuteur sur un dit premier et s'accomplit dans une nouvelle perspective énonciative. La reformulation qui permet de transmettre des informations unies de manière stratégique et le temps d'un discours, deux énoncés ou segments d'énoncés, de manière à ce que le second véhiculant d'autres informations sur un même référent soit compris comme une formulation autre du premier, le second segment est appelé segment reformulateur. La reformulation en tant qu'opération discursive se distingue ainsi de la paraphrase, simple donnée relevant de la langue. Le lien qui unit les deux segments le dit et le récit est un lien paraphrastique défini non par rapport à une parenté sémantique, mais par rapport au contenu informationnel⁵⁶

Les types de reformulations utilisées sont un premier un indice de la manière qu'à le vulgarisateur de didactiser, puisque la représentation de contenus ou de termes nouveaux est liée, d'une part , au savoir du lecteur et d'autre part, aux objectifs poursuivis par le vulgarisateur en fonction de ce qu'il veut présenter et de ce qu'il veut atteindre chez le lecteur de manière générale, sans distinction de thème ou de public cible. On constate que les dénominations (tous types confondus) représentent plus d'un tiers de reformulations (37%).

⁵⁶ - Besson J.J Gallet S. et Rymond M.T (2000). Textocollège, le français en séquences. Paris , Hachette, éducation, livre de l'élève.



La proportion des reformulations visant à définir des termes spécialisés est légèrement moindre : les définitions représentent environ un quart des reformulations effectuées. La première constatation qui s'impose au vu de ces chiffres, est que les vulgarisateurs privilégient l'apport (et l'acquisition ?) de termes spécialisés. La deuxième constatation est que pour le faire, ils tendent d'avantage à présenter le terme nouveau en le mettant en exergue afin de le souligner comme étranger, qu'à l'intégrer comme faisant partie du vocabulaire courant. Si l'on distingue entre les différents publics on constate des différences au niveau de l'utilisation des dénominations, dans les ouvrages pour enfants, adolescents et adultes initiés, près de la moitié des reformulations sont des dénominations (toute catégories confondues). Les ouvrages destinés aux adultes profanes ne renferment en revanche que 28 % environ de dénominations. Le fait que ces ouvrages ne visent pas uniquement à l'enrichissement du lecteur par des données terminologiques (entre autres), peut expliquer ce phénomène les dénominations doivent ainsi partager l'espace informatif créé avec d'autres types de reformulations, outils de l'argumentation et de la manipulation, par exemple : les ouvrages pour ce public se marquent en effet par une large palette de résumés, interprétations et surtout rectifications et corrections, non présentés dans les ouvrages destinés aux autres publics ().

A l'intérieur des ouvrages pour enfants, adolescents et adultes initiés, des différences sont également perceptibles quant aux dénominations : les ouvrages pour adolescents et adultes initiés témoignent d'un équilibre parfait entre dénominations simples et dénominations inter codiques par synonyme ou équivalence⁵⁷ (22% t 23% dans les deux cas). Alors que les ouvrages s'adressant aux enfants reposent rés majoritairement sur des dénominations simples les dénominations inter codiques par synonyme ou équivalence ne sont

⁵⁷ - Charaudeau P. Monti. Lovichi P., Nony J.C et Tassa RDS, (2000). Grammaire 6^{ème}, Paris, Hatier, livre de l'élève.

utilisés qu'à 5% environ⁵⁸. Cette différence s'explique par les prés requis que demandent des dénominations inter codiques par synonymie ou équivalence. L'emploi de celles-ci suppose en effet que le lecteur connaisse déjà l'objet du monde dont il est question. Son objectif est alors uniquement de transmettre le terme spécialisé désignant cet objet du monde connu par ailleurs. La vulgarisation n peut que rarement procéder de la sorte lorsqu'il s'adresse à un jeune enfant d'une part car celui-ci dispose de peu de vocabulaire (comment trouver alors l'équivalent d'un terme spécialisé en code courant ?) et à l'autre part, car sa connaissance du monde est restreinte.

Il lui est donc le plus souvent impossible de s'appuyer sur les connaissances antérieures du jeune enfant pour y greffer son apport terminologique. Sa diffusion du savoir passe ainsi le plus souvent par une opération conjointe : présentation de l'objet nouveau du monde et non spécialisé de celui-ci on constate donc qu'un apport purement terminologique est très délicat et rare lorsque l'on s'adresse aux enfants.

Au-delà de ces constatations sur les types de reformulation utilisées, il convient de souligner que la forme syntaxique des reformulations est également très souvent le reflet des efforts de didactisation du vulgarisateur, on peut ainsi opposer, au niveau formel (syntaxique), reformulations destinées aux adultes.

7- Inter langue et analyse des erreurs :

Nous ne pouvons pas réussir à la langue seconde sans passer par la L₁ (la langue maternelle).

Là réside l'un des points clés de la didactique des langues, didactique qui ne saurait se confondre avec une « didactique générale »⁵⁹ Si jamais on écarte la langue maternelle, on a créé de la frustration du manque à être (reconnaissance

⁵⁸ - Descourbes F., Paul J et Meunier A. (2000). Grammaire pour les textes 6^{ème}, plus que parfait, Paris, Bordas, livre de l'élève.

⁵⁹ - C.F Infra 4, 3

de l'individu donc son identification). La théorie de l'acquisition des langues secondes (concept proposé par L. Selinker il y a trente ans environ) les travaux de L. Selinker et de S. P Corder⁶⁰, plus particulièrement ont permis au concept d'inter langues de se forger et de prendre de la consistance jusqu'à être, de nos jours accepté comme une interface incontournable.

Voilà ce qu'un traitement didactique de l'erreur peut apporter, on sait, par exemple, qu'il arrivé fréquemment aux apprenants maghrébophones du français de produire l'erreur suivante :

« mon frère grand » au lieu de « Mon frère est grand » une telle erreur manifeste, au grand jour, un phénomène de calque de Maghrebi où l'on dit: *خويا كبير*. L'énoncé maghribi relève de ce que E. Benveniste⁶¹ avait en son temps, désigné de « phrases nominales ». en somme des phrases sans verbes. En l'occurrence, c'est l'équivalent de la copule (« être ») qui n'est pas manifeste dans l'énoncé Maghribi alors qu'il est réalisé dans l'énoncé français.

Les erreurs ne sont pas exclusivement d'ordre morphosyntaxiques. Elles relèvent, également de la phonologie maghribiphones des choses comme :

L'institut au lieu de « l'institut ».

L'erreur nous renseigne sur ce qui a fait défaut dans l'apprentissage de L2. en somme c'est le passage des « opérations langagières » vers « les opérations linguistiques » qui est mal réglé. Les opérations linguistiques de L2 étant en cours de montage⁶².

8- De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes :

Les sciences de l'éducation et la pédagogie dans l'ensemble des sciences humaines et sociales ont été historiquement marquées par une perspective

⁶⁰ - Selinker « Inter language in Richards (J) pp31-54

⁶¹ - La notion de « montage d'une grammaire seconde » feu Henri Adamczewski.

⁶² - Lorsque L2 est native et par conséquent , naturelle.

inégalitaire dans leur approche des peuples du sud. Ainsi du côté des pays du sud. Ainsi du côté des pays du nord des sujets doués de la connaissance, de l'autre dans les pays du sud à la fois des sujets et des objets d'étude à qui il s'agit d'imposer les paradigmes occidentaux. Cette posture intellectuelle s'est trouvée confrontée au sein des anciens empires coloniaux, par la conviction des européens d'être porteurs d'une mission civilisatrice consistant à répondre à la modernité sur les archaïsmes du sud.⁶³

Les sciences de l'éducation sont élaborées en majeure partie dans les pays industrialisés du nord, cela les marque d'une empreinte culturelle particulière, les pédagogies informelles et formelles du sud ont préexistées à l'exportation de la forme scolaire occidentale pendant la période coloniale. Elles continuent à apporter des solutions originales aux problèmes de l'éducation dans de nombreuses régions du monde.

Le but ici est d'opérer une décentration culturelle d'une part en exposant l'ethnocentrisme des sciences de l'éducation et des autres sciences sociales comme la psychologie, et d'autre part en montrant quels sont les avantages, pour ces disciplines, de tenir compte des apports d'autres contextes culturels.

8-1 Qu'entendons-nous par « sud » ?

La notion de sud est tout d'abord métaphorique. Elle désigne les pédagogies considérées comme périphériques par rapport au centre (ou au « maintreaum ») de la pédagogie, qui est intimement liée à la forme scolaire.⁶⁴

Je commence à parler d'éducation informelle ou éducation traditionnelle (Dasen, ce volume), qui comprend aussi des institutions formelles de transmission du savoir autres que l'école de type occidental. Mais le « sud » est aussi l'euphémisme utilisé de nos jours pour désigner les pays les plus pauvres, puisqu'il est devenu politiquement incorrect de parler du tiers monde ou encore

⁶³ - Pédagogies et pédagogues du sud. AKKAR F. et P.R. Dasen, 2004.

⁶⁴ - Education formelle et processus d'apprentissage. P.R. Dassen.



de pays en développement ainsi Herzog (ce volume) ne craint pas de plus, dans certain pays, qu'ils soient plutôt riches (comme l'Australie ou la nouvelle Zelande, Teasdale, ce volume) ou plutôt pauvres (l'Inde – Mishra, ce volume, ou le Mexique, le Pérou et l'équateur – Gashé, Marin et Perez, ce volume) il y a des populations autochtones dont l'histoire coloniale a fait que, par leur situation socio-économique et culturelle actuelle, elles sont devenues des minorités (quelque soit leur nombre).

8-2 Les pédagogues du sud :

La pédagogie dans le « monde majoritaire » à quels pédagogues donner la parole? qui fait le pendant des Rousseau, Pestalozzi. En fait des pédagogues célèbres du sud il y'en a pas beaucoup. Pourquoi ?

Est-ce que cela est lié à la transmission orale, qui n'est guère théorisée (Greenfiels, 1979), ou dans les traditions écrites, au fait que ces pédagogues écrivent en chinois, en Hindou ou en arabe, et qu'ils n'ont pas été traduits ou que les traductions sont méconnues ? Mais l'explication principale est sans doute ailleurs. Contrairement à la pédagogie du nord habituellement portée par des pédagogues travaillant d'une manière individuelle, les pédagogies du sud sont souvent portées par une communauté ou des institutions sociales larges de parler des pays riches et pauvres. Kagitcibasi (1996) fait remarquer avec raison que les pays riches industrialisés, ceux de l'occident ou du nord, sont minoritaires au niveau de la population et il lui importe donc de parler ou non du « monde majoritaire»⁶⁵.

⁶⁵ - Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones . GR Teasdale.

Le tableau ci-après résume les deux plus grands courants

Le behaviorisme et Le constructivisme.

Deux grandes familles	
Le behaviorisme	Le constructivisme
Une réflexion centrée sur le produit de l'action et dominé par le couple objectif/évaluation.	Une réflexion centrée sur les acteurs, les processus, et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent...
Les caractéristiques	
<ul style="list-style-type: none"> - définition précise des comportements que l'on souhaite voir apparaître rapidement au terme de l'action pédagogique. - prise en compte des caractéristiques individuelles des formes et de leurs acquis antérieurs. -évaluation au terme de l'action pédagogique (évaluation sommative). 	<ul style="list-style-type: none"> - une attention portée aux processus d'apprentissage, aux activités conduisant à la performance (articulation apprentissage, enseignement et objectifs). - prise en compte du vécu, des expériences, du désir des formés et plus seulement de leurs performances. - participation directe des formés à la définition des objectifs. Evaluation en cours de formation (évaluation formative et formatrice).

Les théories de l'apprentissage sous-jacentes

<p>L'apprentissage relève du seul conditionnement. L'individu est enseigné par influence: il associe un comportement à une situation à l'aide du renforcement. (S.R: Stimulus-réponse).</p>	<p>L'individu accède à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation du savoir.</p> <p>L'individu construit ses propres structures de connaissance en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise.</p>
---	---

Deux Pédagogies

Ainsi les avantages de la pédagogie du projet sont-ils articulés aux avantages de la pédagogie par objectifs, et les inconvénients des deux mouvements pédagogiques laissés de côté.

Pédagogie par objectifs	Pédagogie du projet
<p>Ce mouvement est né du béhaviorisme, il va en présenter les inconvénients et les avantages.</p>	

Qualités

Les objectifs permettent une communication claire des intentions pédagogiques de l'enseignant et des performances sollicitées de l'apprenant.

Les connaissances sont échelonnées selon une progression rationnelle du simple au complexe, correspondant à des classifications hiérarchisées (taxonomie).

La planification rationnelle des séquences successives d'apprentissage permettrait une assimilation progressive par palier.

Elle n'atomise pas l'apprentissage.

Elle lie les savoirs à une situation problématique à résoudre. L'apprenant ne développe pas des contenus pour eux-mêmes mais découvre leurs finalités en les employant dans une action.

Elle lie les contenus de différentes disciplines dans une thématique commune occasionnant le transfert, développe des capacités instrumentales et des démarches procédurales de haut niveau.

C'est une psychopédagogie de l'épanouissement, elle prône l'affranchissement du rôle reproducteur de l'éducation.

Défauts

L'analyse par objectifs a développé les principes théoriques d'une évaluation orientée vers les buts éducatifs hors pédagogie. Or une évaluation ne peut qu'être intégrée à l'orientation spécifique d'une discipline.

Les objectifs cognitifs sont privilégiés au détriment des objectifs socio-affectifs et les connaissances de mémoire au détriment des capacités de synthèse et d'expression.

Il est plus facile d'évaluer l'orthographe que le résumé ou la créativité.

Il n'est pas prouvé que la conception linéaire constitue la meilleure conception didactique.

L'enseignement comporte un aspect interactif et socio-affectif qui n'est pas pris en compte par la pédagogie par objectifs.

La globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières:

- les contenus sont parfois négligés,
- l'apprentissage par la découverte peut s'avérer long et coûteux,
- les déviations idéologiques sont possibles.

Le modèle est vague et manque de rigueur. Il est nécessaire à l'apprenant de passer rapidement de l'expérience sur le terrain à une phase de métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience de son propre fonctionnement mental.

Marc Bru et Louis Not (1987) reprochent ainsi au projet de procéder d'une psychologie pragmatique qui induirait une représentation faussée du développement cognitif.

9- Résultats et propositions :

« L₂ cherche L₁ pour apprentissage... et plus si affinité⁶⁶ ».

Comment enseigner une langue seconde sans solliciter, ne serait ce que occasionnellement la langue première de l'apprenant ? Comment favoriser une inter langue créatrice et heuristique en laissant L1 ? Quels résultats exempter si en guise de L1 on a recourt à une langue pivot, ayant elle-même un statut de L2 ?

Ces quelques interrogations révèlent une importance à la fois théorique et pratique, c'est de notre rencontre avec de futurs enseignants de français du primaire, en cours de formation, qu'elles ne sont rapidement imposées à nous.

Dans l'histoire de la didactique des langues , il y avait une période d'euphorie liée à l'utilisation des moyens audio-oraux des premiers équipements audiovisuels leur succès avait été soutenu par l'expérience d'une formation massive en langue , par exemple les soldats américains durant la deuxième guerre mondiale, succès proclamé, mais jamais validé par une évaluation sérieuse, il faut le dire deux rencontres scientifiques majeures des années cinquante et soixante avaient amplifié cette effervescence. Certaines percées, à la fois en psychologie cognitive et en théorie de la communication.

L'analyse du corpus montre que le français tel qu'il est pratiqué par les élèves du milieu rurale présente de nombreuses particularités. Nous pouvons déduire qu'il y a effectivement des traces de la langue maternelle dans le parlé des élèves.

Les normes, les contraintes morphosyntaxiques sont différentes à l'écrit et à l'orale. Dans une séance orale avec les élèves, nous nous sommes très souvent posés les questions suivantes : Les élèves ont-ils conscience qu'ils apprennent

⁶⁶ - In des langues et des discours en question. Pp 123 – 135. SLAAD, Edition (Algérie)

une langue étrangère qu'ils ne peuvent pas traduire en langue naturelle ?
L'institution scolaire a-t-elle rempli son rôle d'apprentissage ? (les questions feraient l'objet d'une autre recherche).

Il est vrai que l'oral est marginalisé alors que l'enseignement du français est centré sur l'écrit, mais la diversité des conceptions didactiques permettraient d'envisager des rapprochements entre l'enseignement de l'orale et l'enseignement de l'écrit.

L'enseignement du FLE est fondé exclusivement sur une norme exogène. La question qui se pose est : comment tenir compte de ce français dynamique dans l'enseignement ?

Alors, il faudrait avoir des méthodes plus appropriées pour l'enseignement du français. Il faudrait donc revoir la nature des objectifs poursuivis. En d'autres termes, faut-il enseigner le français standard ou bien prendre en considération les besoins réels des apprenants algériens.

Pour cela « [...] il suffirait que l'école cessa de faire obstacle à la diffusion de cette variété et que, sans pour autant renoncer à enseigner le français standard qui conserve ses propres domaines d'exercice, elle acceptât d'assumer une fonction de contrôle sur la mise à jour et sur l'évolution d'une norme endogène complémentaire et non concurrente du modèle académique. »⁶⁷.

Proposer des programmes scolaires à la portée de tous les élèves de tous les niveaux sociaux pour permettre une bonne compréhension aux apprenants.

Définir donc une norme pédagogique qui tiendrait compte de l'usage social du français en Algérie ; est une nécessité. Il ne s'agit pas de donner un enseignement dévalorisé de la langue française mais « il serait temps de commencer à admettre prudemment, au rang des usages permis, des

⁶⁷ - Manessy Op Cité P16

significations nouvelles données à des mots qui ne dénaturent en rien la structure grammaticale et phonologique du français(...). Nous pensons que la francophonie africaine a maintenant le droit (...) de contribuer à sa manière de l'enrichissement du français afin qu'apparaisse sa vérité à travers sa variété⁶⁸

Nous pensons que cette norme endogène doit être prise en compte, quant à l'enseignement/apprentissage du f.L.E dans une perspective différentielle.

La didactique de l'orale doit prendre en compte la diversité des normes et des pratiques langagières.

⁶⁸ - Tabi Manga (1990, 17) Cité par M Daff – Op Cité p 105.

CONCLUSION



La démarche théorique, première étape dans ce travail, nous a permis de prendre conscience des enjeux et de la multiplicité des démarches et réflexions qui engendrent une étude didactique et pédagogique portant sur l'apprentissage du français dans le milieu rural.

Mais apprendre une langue consiste à intérioriser un code, donc à mettre en place un système de représentation évolutif plus ou moins adéquat selon les phases de l'apprentissage, et naturellement, à accroître progressivement le nombre de ces représentations en les organisant peu à peu sous forme de systèmes. Apprendre une langue est également apprendre à s'en servir, c'est donc intérioriser un certain nombre de procédures langagières articulées au code linguistique proprement dit.

La langue étrangère à l'apprenant est donc une construction, le produit de la résolution de problèmes successifs le plus souvent par généralisation (perception de traits communs) où inversement par discrimination (perception des différences). Les avatars significatifs en sont des erreurs imputables à des phénomènes de sur généralisation ou de sur discrimination, qui sont en réalité le témoignage d'une pensée en marche.

Les stratégies en sont les suivants : repérer, identifier le nouveau, comparer, rapprocher du connu, élaborer des hypothèses sur le sens ou le fonctionnement, essayer ces hypothèses, les valider ou les invalider et les mémoriser. D'où on le voit, une grande parenté avec la démarche expérimentale. La conséquence didactique en est qu'il convient d'enrichir le milieu langagier de façon raisonnée afin de multiplier les possibilités d'exposition à la langue si l'on veut créer une situation – problème véritable. En effet les données langagières proposées dans les documents de classe sont souvent pauvres parce qu'abusivement nécessairement didactisées et épurées. Le schéma d'apprentissage semble-t-il le plus pertinent relève par conséquent d'une exposition à un environnement

langagier dans lequel des formes nouvelles pourront être rapprochées des intentions de signification de la saisie des données langagières par l'apprenant qu'on l'aidera à isoler à réutiliser afin de systématiser les procédures de bas niveau par exemple une maîtrise morphosyntaxique ou phonologique par exemple, il y a aussi la mise en pratique par des activités de transfert dans des situations nouvelles permettant de stocker ces nouvelles représentations intermédiaires.

Sur base d'une définition didactique et sociolinguistique de l'apprentissage dans les milieux ruraux, d'une étude théorique et de l'analyse d'une enquête, nous avons cerné les difficultés que les élèves rencontrent en apprenant la langue française et l'influence de leurs parents.

Ces différentes démarches nous ont permis de constater que le milieu social bénéficie d'une grande influence sur les modalités de l'enseignement du français.

L'enquête nous a permis de constater que les élèves et les parents en même temps estiment le français comme langue seconde malgré leurs difficultés d'articulation ou d'incompréhension. Mais cela n'est pas obstacle pour un nouvel apprentissage du français réussi d'un point de vue personnel. Les rencontres avec les élèves m'ont permis de poser un regard lucide sur la profession et sur les nouveaux programmes scolaires que je peux considérer comme difficile pour des élèves qui vivent dans des zones où on ne pratique le français qu'à l'école malgré que ces derniers programmes sont plutôt riches dans leurs données.

La langue française en Algérie évolue dans un espace plurilingue. Nous l'avons vu dans le premier chapitre, la situation sociolinguistique algérienne se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. Toutes ces langues en présence démontrent donc la richesse de la situation linguistique en Algérie.

Même si elle a perdu son statut de langue officielle la langue française occupe une place fondamentale dans notre société et ceci est vrai dans tous les secteurs, social, économique ou éducatif.

Ainsi la réalité linguistique de l'Algérie nous permet de remarquer que le français n'a pas perdu de son influence ; d'une part parce que cette langue est reconnue comme une chance d'ascension sociale et d'ouverture au monde, mais aussi parce qu'elle reste un instrument de communication, d'autre part.

En effet, « en dépit d'une arabisation totale le français fait partie du quotidien du sujet parlant et se trouve dans un rapport conflictuel avec les autres langues du fait de la diversité de ses champs d'actions »⁶⁹.

Lorsque deux ou plusieurs langues sont en contact, il se produit souvent des échanges qui se traduisent par des emprunts, les interférences, l'alternance codique etc... En effet, les locuteurs ont tendance à mélanger ou à alterner les items lexicaux, les expressions ou les phrases pendant l'interaction verbale.

On peut donc observer un discours où langue française, langue arabe et langue berber sont utilisées en alternance et l'observation des pratiques langagières des locuteurs algériens démontrent une violation du code de la langue française.

Pourquoi ne pas utiliser les connaissances obtenues par les recherches sur les FPA pour constituer une grammaire du français parlé algérien ? en d'autre terme, enseigner une langue française mieux adaptée aux apprenants algériens.

⁶⁹ - M Derradji. Op Cité p111.

BIBLIOGRAPHIE

A. AKKARI - DASSEN,
Pédagogies et pédagogies du Sud, 2004.

A. ELIMAM,
L'exception linguistique et didactique 2006

A. ELIMAM,
Linguistique théorique et modernité langagière (Thèse de Doctorat d'Etat) 1990

A. MEILLET, J. PEYTARD, E. GENOUVRIER,
Linguistique et enseignement du français. Larousse, Paris 1970.

B. LAKS,
Langage et pratiques sociales. Etude sociolinguistique d'un groupe d'adolescent.
In actes de la recherche en sciences sociales n° 46 - 1983.

C. GHETTAS, L. GIRARD, C. MORIEUX,
In le français hors de France. Sous la Direction de A. Valdamm avec la
collaboration de R. Chaudenson et G. Manessy ed honoré champion. Paris.

D. GAADI,
Le français au Maroc, l'emprunt à l'Arabe et les processus d'intégration in le
français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-provence. Sept 94. A
Queffelec. F. Benzakour Ychenad – Bencheffa. 1995. P131.

E. BEDARD, J. MAURAIIS,
« La norme linguistique » Le robert, Paris 1983.

E. ROULET,
Langue maternelle et langue seconde

E. SAPIR,
« La place de la linguistique parmi les sciences », in language n° 5, trad.
Française in linguistique. Editions de minuit 1929-1968.

E. VARGAS,
Intratextuels dans les ouvrages de Vulgarisation en Allemand. Eude, une
opération méta langagière et de ses marques. Thèse de doctorat. Paris IV
Sorbonne.

Editions CNRS,
Le Mozambique est-il un état nation ? « Institut d'études politiques de Bordeaux,
1993

F. BRUNOT,
Histoire de la langue française, 1905

F. GADET,
« Le français ordinaire ». Armand Colin, Paris 1989.

G.T TEASDALE,
Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones.

J. DUBOIS et ALII,
Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse. Paris 1994.

J.C BLACHERE ; NEGRITUDE,
Les écrivains d'Afrique Noire et la langue française. L'Harmattan, Paris 1993.

J.L POUTIER,
« Droit de la langue française » Dalloz

J.M .DEFAYS,
Le français, langue étrangère et seconde Mardaya, 2003

J.P CUQ,
Cours de didactique du FLES, PU Grenoble, 2002.

L J CALVET, M. L MOREAU,
Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique Francophone. Didier Erudition, 1988.

L Y. CALVET,
La guerre des langues

M. ARRIVE, F.GADET F et M. GALMICHE,
La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française, Flammarion, Paris 1986.

M. GREVISSE,
Le bon usage (onzième édition) Duculot, Paris

N CHOMSKY.
New horizons in the study of language and mind, Cambridge University, Press 2000.

P.R. DASSEN,
Education formelle et processus d'apprentissage 1993.

T. ARDOUIN,

Ingénierie de formation pour l'entreprise, Dunod 2003

W. LABOV,

Le parlé ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des états unis. Edit. de minuit, Paris 1972-1993.

W. LABOV,

Sociolinguistique. Edit. de minuit, Paris 1972 - 1976.

Y. DERRADJI,

L'emploi de la suffixation – Iser, isme, isation dans la procédure néologique du français en Algérie. In le français au Maghreb. Actes du colloque, in le français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-En-Provence. Sept 1994. A. Quefelec. F Benzakour, Y Cherrad – Bechefra. Publication de l'Université de Provence, 1995 – P III.

Site Internet :

http://www.oasisfle.com/documents/pédagogie_du_projet.htm

Pratiques sociales et didactiques des langues. Etudes offertes à Claude Vargas réunies par Elodie Vargas, Véronique Rey, Alain Giacomi, Vargas E. 2005. Procédés de reformulation.

<http://www.inst.at/trans//3n/sebaa3.htm>

http://www.oasisfle.com/documents/construire_son_UDHTM

Charte nationale, 1974

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS

Nom :

Prénom :

Age :

1- Aimez vous le français ?

oui

non

2- Est ce que vous parlez le français à la maison ?

oui

non

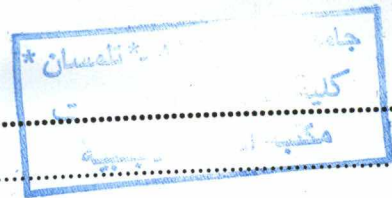
3- Aidez vous vos enfants dans leurs devoirs de français ?

oui

non

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : APPRENTISSAGE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN ALGERIE	8
Cadre général de l'étude	9
1- Situation sociolinguistique en Algérie :.....	10
2- Langue française en Algérie :.....	10
4- L'apprentissage du français en question:	15
5- La didactique des langues :.....	17
6- Didactique et pédagogie:	23
7- Le corpus :	24
7.1- Construire son Unité Didactique ou sa Séquence Pédagogique.	24
7.2- Principes organisateurs de l'Unité Didactique.....	25
7.3- Contraintes dans l'élaboration d'une Unité Didactique.....	26
7.4- Modalités pratiques de l'Unité Didactique.....	27
8- Langue et appartenance	29
8.1- L'objet – langue :.....	30
8.2- Langue native ou maternelle :.....	30
8.3- Langue et identité	34
9- Variation linguistique en langue première et en langue seconde :	36
9.1- La variation en langue première :	40
9.2- La question du locuteur :	42
9.3- La variation en langue seconde :	43
CHAPITRE II : QUEL RAPPORT LES ELEVES ENTRETIENNENT-ILS AVEC LE FRANÇAIS ? ENQUETE AUPRES DES ELEVES ET DES PARENTS.....	47
1- Enquête auprès des élèves:	48
2- Le choix du public :.....	50
3- Les questions posées pendant les deux séances :.....	51
4- Résultat de l'enquête par enregistrement sonore auprès des élèves :.....	52
4.1- La transcription phonique :.....	52
4.2- La transcription phonétique :.....	56
5- Analyse des réponses :.....	57
6- Questions destinées aux parents :	58



CHAPITRE III : ANALYSE DES DONNEES	66
1- Normes et enseignement du français	68
2- Institutions normatives	69
3- La norme exogène :	70
4- La norme endogène :	71
5- Les manuels scolaires :	73
6- La reformulation intra-textuelle :	76
7- Inter langue et analyse des erreurs :	78
8- de l'éthnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes:	78
8-1 Qu'entendons-nous par « sud » ?	80
8-2 Les pédagogues du sud :	81
9- Résultats et propositions :	86
CONCLUSION	89
BIBLIOGRAPHIE.....	93

المخلص

تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المناطق الريفية. نوقشت لأنه ثمة تأثير لمحيط كل متعلم لأن هذا الأخير يتحفز بطبيعة الموضوع، إدراكه اللغة عبر اللغات الخاصة اللهجة، اللغة الأصلية، قاعدته البيولوجية وقاعدته البسيكو إدراكية لها وزن أكبر مما كنا نعتقد في الماضي.

إذن فمهنة أستاذ اللغة الفرنسية يجب أن تراجع بكثير من المتطلبات، بل بالأخص بكثير من التحضيرات النظرية والمفاهيم.

الكلمات المفتاحية:

مواقف، تمثيلات، الفرنسية في المناطق الريفية، الإطار الاجتماعي، الاجتماعي اللغوي، الكفاءات اللغوية.

RESUME

L'apprentissage et enseignement de la langue française dans les milieux ruraux sont, ici, débattus, car *il y a* bien une influence de l'environnement de chaque apprenant cela est motivé par la nature particulière de l'objet : le langage appréhendé à partir de langues particulières, la dialecte, la langue maternelle, les soubassements biologiques et psycho cognitifs pèsent donc bien plus lourdement qu'ou ne l'a cru, par le passé.

Alors le métier d'enseignant de la langue française doit reposer avec d'exigence, mais surtout avec plus de préparations théoriques et conceptuelles.

Mots-clés: attitude, représentations, le français dans le milieu rural, contexte social, sociolinguistique, compétences langagières.

SUMMARY

Learning and teaching of French in rural debates are here because there is an influence of the environment that each student is motivated by the special nature of the object language apprehend from particular languages dialect the langue maternal. Soubassement the biological psychocognitifs present and therefore much more heavily than believed, in the past.

Then methair teaching of the French language must rethink more requirement, but urtout with préparations with theoretical and conceptual.

Keywords:

Attitudes, representations, French in rural, social context, sociolinguistics