

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MENTOURI DE CONSTANTINE
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de langue et littérature françaises

N° d'ordre :

Série :

MÉMOIRE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
MAGISTER

FILIERE : Français

OPTION : Sociolinguistique

Représentations et attitudes des instituteurs à
propos de l'enseignement du français dès la
3 ème année primaire en Algérie

Présenté par :

Sous la direction du

Professeur :

Melle CHEBIRA WAHIBA

DERRADJI YACINE

Devant le Jury composé de :

Présidente : Professeur CHERRAD Yasmina, Université Mentouri, Constantin

Rapporteur : Professeur DERRADJI Yacine, Université Mentouri, Constantin

Examinatrice : Docteur HANNACHI Daouia, Université Mentouri, Constantin

Année universitaire 2008-2009

Dédicaces

*À mes parents, en reconnaissance de leurs efforts, leurs sacrifices et
leurs encouragements durant toutes mes études*

À ma mère, ma source d'inspiration

À mes sœurs

À mon frère

À la mémoire de mon défunt, frère Ameer

À mes amis et mes collègues

À tous ceux que j'aime et qui m'aiment

Je dédie ce travail.

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, il nous est très agréable ici d'avoir à remercier plus particulièrement :

- Mon directeur de recherche, Monsieur Derradji Yacine. Professeur à l'université Mentouri de Constantine, que je tiens à lui adresser l'expression de ma profonde gratitude pour l'aide précieuse qu'il n'a cessé de me prodiguer, pour la qualité de son encadrement, par ses remarques pertinentes, il nous a permis d'orienter notre recherche dans la bonne direction; pour son attention et ses directives précieuses, pour ses lectures attentives, sa simplicité et sa patience, sa compétence et sa qualité humaine et pour m'avoir toujours encouragée et poussée à aller de l'avant.
- Je remercie vivement le Professeur CHERRAD BENCHEFRA Yasmina pour la formation qu'elle nous a assurée. Elle représente à nos yeux une source de fierté tant nous croyons en ses immenses valeurs intellectuelles et humaines. Elle mérite toute ma reconnaissance et mon admiration. Qu'elle trouve dans ce travail l'expression de mes vifs remerciements de m'avoir fait l'honneur de présider le jury de soutenance.
- Mon respect et ma reconnaissance s'adressent à Madame Dalila Morsly, pour tout ce qu'elle a fait pour gérer parfaitement notre stage à Angers, un grand merci à elle pour son agréable accueil et son extrême obligeance.
- J'exprime également ma gratitude au docteur HANNACHI Daouia d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance et de me faire ses recommandations judicieuses.
- Merci aux membres du jury, qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.
- Je remercie tous mes enseignants de graduation et postgraduation pour leurs encouragements et leur soutien, en particulier Monsieur Zetili Abdesselem, qui m'a toujours écoutée et conseillée.
- Les enseignants de français des différentes écoles primaires pour tout ce qu'ils ont fait pour m'aider à réaliser mon enquête, pour avoir accepté de me répondre aux questionnaires.
- Mes parents, sans qui je ne serai jamais arrivée à terminer ce mémoire.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	4
3. MÉTHODOLOGIE.....	8
Introduction.....	11

PREMIÈRE PARTIE : ÉLÉMENTS THÉORIQUES

CHAPITRE I : LA CLARIFICATION DU CONCEPT

1. L'histoire du concept.....	12
2. L'approche initiale	12
3. Qu'est ce que la représentation sociale	14
3.1 .Quelques définitions.....	15
3.1.1. Serge Moscovici	15
3.1.2. Denise Jodelet	16
3.1.3. Claudine Herzlich	16
3.2. Les représentations comme produit et processus	17
3.2. 1. Les représentations comme produit.....	17
3.2.2. Les représentations comme processus	18
4. Représentations individuelles, collectives et sociales.....	19
4.1. Représentations individuelles	19
4.2. Les représentations collectives	20
4.3. Les représentations sociales	20
Conclusion Partielle.....	21

CHAPITRE II : REPRESENTATIONS ET SCIENCES HUMAINES

1. L'apport de la psychologie	22
1.1. Représentations et psychologie sociale.....	23
1.2. L'intérêt de l'étude des représentations pour les sciences humaines	24
2. Les représentations en didactique des langues	24
3. En sciences de l'éducation	26
4. Quels apports pour la science ?	27
Conclusion Partielle.....	28

CHAPITRE III : LES DIFFERENTES ETUDES CONSACREES AUX REPRESENTATIONS

1-Quel est le contenu d'une représentation ?	29
1-1- L'information.....	29
1-2- Le champ de représentation.....	29
1-3- L'attitude.....	30
2- Les constituants de la représentation sociale	30
2-1- La communication.....	31
2-2- La reconstruction du réel	31
2-3- La maîtrise de l'environnement par le sujet	31
3. La Construction d'une représentation	31
4- Caractéristique et fonction des représentations sociales	32
4.1. Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale.....	32
4.1.1. Elle est toujours représentation d'un objet.....	32
4.1.2. Elle a un caractère imageant.....	33
4.1.3. Elle a un caractère symbolique et signifiant.....	33
4.1.4. Elle a un caractère constructif.....	33
4.1.5. Elle a un caractère autonome et créatif.....	34
4-2. Les fonctions des représentations sociales.....	34
4.2.1. Des fonctions cognitives.....	34
4.2.2. Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité	34
4.2.3. Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements	34
4.2.4. Des fonctions identitaires.....	35
4.2.5. Des fonctions de justification des pratiques.....	35
5-Fonctionnement des représentations sociales.....	35
5-1. Par quel mécanisme s'élabore et fonctionne une représentation sociale ?.....	36
5.1.1. L'objectivation	36
5.1.2. L'ancrage	37
5.2. L'évolution et la transformation des représentations sociales	39
5.2.1. La théorie du noyau central	39
5.2.1.1. Le noyau central	39

5.2.1.2. Les éléments périphériques	40
Conclusion Partielle	41
 CHAPITRE IV : LE RAPPORT ENTRE REPRESENTATION ET ATTITUDE	
Introduction	43
Représentation et attitude	44
1- L'attitude	45
2. La notion d'opinion	47
3. La notion d'image	47
4. Les stéréotypes	48
5. Représentations et idéologies	49
6. La représentation en sociolinguistique	50
6.1. L'attitude d'autoodi, ou la haine de soi.....	51
6.2. L'attitude favorable à la normalisation.....	51
6.3. L'attitude apathique	52
6.4. Le rôle de l'attitude dans la planification linguistique	53
Conclusion partielle	54

DEUXIÈME PARTIE

CONSTATS SOCIOLINGUISTIQUES.

CHAPITRE I : APERÇU GLOBAL SUR LA SITUATION LINGUISTIQUE EN ALGERIE

Introduction	54
I- Les Langues en présence	57
1.1- La langue officielle	57
2. Les Langues non officielles	58
2.1- L'arabe dialectal	58
2.2 Le tamazight	59
3. Les langues étrangères en Algérie	59
3.1 Le français en Algérie, place et statut	60

3.2. La langue anglaise	61
-------------------------------	----

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Introduction	64
1. Le système éducatif algérien	64
2.L'enseignement apprentissage du FLE	65
2.1 Le français au primaire	66
2.2. Finalités de l'enseignement du FLE au primaire	67
2.2.1. Rappel des finalités et des buts de l'enseignement du français au primaire	67
2.2.2. Objectifs de l'enseignement de la discipline en troisième année primaire.....	67
Conclusion Partielle	68

TROISIÈME PARTIE :

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Introduction	70
---------------------------	----

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Problématique de la recherche.....	71
2. La pé-enquête et les hypothèses	72
3. Les méthodes de recueil des représentations	73
3.1. Le recueil du contenu des présentations	73
a. Les méthodes dites interrogatives.....	73
b. Les méthodes associatives.....	75
3.2. Le repérage de l'organisation et de la structure d'une représentation sociale	75
3.2.1. Les méthodes de repérage des liens entre les éléments de la représentation.....	76
3.2.1.1.la constitution de couples de mots	76
3.2.1.2.La comparaison pairée	76
3.2.1.3 La constitution d'un ensemble de mots	76
3.2.2.Les méthodes de hiérarchisation des items.....	76
3.2.2.1.Les tris hiérarchisés successifs	76
3.2.2.2. Les choix successifs par blocs	76
3.3 La vérification de centralité.....	76

3.3.1 La technique de mise en cause du noyau central	76
3.3.2. La méthode d'induction par scénario ambigu (ISA)	77
3.3.3. La méthode des schèmes cognitifs de base (SCB)	77
4. Présentation de l'outil d'investigation	78
4.1 Le choix de l'outil d'investigation	78
4.2- Présentation du questionnaire.....	79
4.3. Les conditions de passation et récupération des questionnaires	80
5. Méthode d'analyse et problèmes méthodologiques	82
5.2 Les variables	84
5.2.1. Le niveau d'instruction	85
5.2.2 Le milieu de résidence.....	85
5.2.3 Les autres variables.....	85
5.2.3.1 Le sexe.....	85
5.2.3.2 La filière.....	86
 CHAPITRE II : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	
1. Présentation et description de l'échantillon	87
1- 1- Le nombre et le sexe	87
1-2- L'âge	87
1-3- Lieu de résidence	88
1-4- Niveau d'instruction	89
1-5- La filière	90
2- Résultats et interprétation.....	92
Conclusion Partielle	156
 CONCLUSION GENERALE.....	158
 BIBLIOGRAPHIE.....	164
 ANNEXES	175
Annexe I- Le questionnaire.....	176
Annexe II- Le corpus	179

1-INTRODUCTION GÉNÉRALE :

Domaine très étendu, la sociolinguistique est une discipline qui s'intéresse à l'étude des rapports entre langue et société. Elle consiste à décrire les différents aspects épi linguistiques et leur lien avec les structures sociales.

De ce fait, elle accorde un intérêt particulier à l'étude des représentations sociales. La notion de représentation issue de la sociologie et de la psychologie sociale, elle s'est développée au point que l'on peut la percevoir dans ses fondements en tant que concept transversal, que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences de l'homme, en particulier dans notre domaine celui de la sociolinguistique.

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à être autre c'est découvrir d'autres façons de se représenter le monde actuel. Être bilingue est un atout non négligeable. Personne ne nierait le rôle que tiennent les langues étrangères dans le développement socioculturel d'un pays donné. En outre, la connaissance de ces langues permet une ouverture sur le monde d'autres cultures, et notamment l'établissement des relations internationales sereines et la coopération entre pays par exemple; le renforcement des liens entre pays dans différents secteurs :économique, social ,culturel .

Ainsi l'emploi et la maîtrise des langues étrangères deviennent une nécessité, ce qui nous permettra de s'intégrer facilement dans le circuit moderne. Être trilingue ou bilingue est un acquis performant qui nous permet de s'y imposer sans avoir recours à autrui; il facilite les échanges de toutes sortes. Pour ce qui du français, en raison de contexte historique, d'une forte émigration en France et des échanges divers entre les deux pays, la langue française occupe la place de première langue étrangère, l'arabe ayant retrouvé en toute logique sa place de langue officielle, nationale. Une fois l'indépendance recouvrée, le dialectal algérien est un mélange d'arabe et de français et de berbère. Sans aucun doute, la scolarisation à long terme affinera ce dialectal. Ce dernier est une langue de communication courante et il existe une diglossie de fait, c'est-à-dire à coté de l'arabe classique il y a l'arabe dialectal. Il serait souhaitable de rapprocher le dialectal de la langue classique par le biais des médias.

Il est logique que la langue française garde une place importante, car elle est la plus pratiquée chez nous, surtout sur le plan du développement économique et commercial.

L'Algérie est le premier pays francophone après l'Hexagone, de ce fait, le français occupe la deuxième position après l'arabe, langue officielle et nationale.

Même si notre langue parlée est un mélange de plusieurs variétés, le message passe sans aucune difficulté. Nous savons que l'Algérie est un terrain effervescent où le statut des langues maternelles et étrangères est instable, mais nous constatons que ce pays veut gérer avec précaution ses problèmes linguistiques, en redonnant leur juste valeur à ses langues maternelles sans oublier les langues étrangères.

La langue française en raison de son poids dominant dans le paysage linguistique algérien est intégrée dans le système scolaire de notre pays. Elle est passée progressivement du statut de langue d'enseignement, à celui de première langue étrangère. La colonisation française qui a duré plus d'un siècle, est à l'origine de l'usage du français, d'où son impact du point de vue sociolinguistique et géopolitique. De plus, l'idée de francisation s'intégrait sans difficulté dans la politique linguistique algérienne.

Selon Monsieur *Derradji Yacine* : « *le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture sera toujours un choix fondé sur leur profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays* »¹. En effet, les Algériens sont familiarisés à la langue française, la langue de Molière, avec des niveaux de langue variables, tant à l'oral qu'à l'écrit selon le degré de formation et le statut socioculturel.

De plus, les médias en général de la langue française sont lus par une partie non négligeable de la société algérienne. Ainsi 50% de la presse algérienne est de langue française, l'accès de l'Internet et de magazines surtout en français est aussi un moyen d'apprentissage de la langue, en plus il existe une chaîne algérienne de la télévision en langue française ; c'est la chaîne III.

Nous pouvons dire que la langue française a presque envahi tous les domaines dans la vie de l'Algérien : la radio, la télévision, l'enseignement, les spots publicitaires, les espaces publics, même dans le domaine de la justice.

Dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique; notamment le domaine médical la langue française est pratiquée couramment, aussi presque toutes les

¹ - Y.Derradji. « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », dans les cahiers du SLADD, Université Mentouri- Constantine, SLADD (Décembre 2002) P17.

références et la documentation au niveau des bibliothèques universitaires sont en français. En outre, dans les librairies algériennes nous trouvons beaucoup de livres en langue française. Il est utile d'avoir une bonne connaissance du français qui, à notre avis renforcera la connaissance de la langue arabe par le biais des échanges.

Les instances supérieures de l'Etat réservent une place importante à l'enseignement du français dans les programmes, et ce dès l'école primaire. Des enseignements de cette langue sont dispensés dans les centres culturels français, où on est vraiment en contact avec la culture française.

Depuis l'indépendance, des réformes ont été engagées et des ajustements opérés, le développement des expériences d'enseignement des langues étrangères n'a cessé d'être pris dans un mouvement de perpétuel changement.

Ainsi, au cours de l'année scolaire 2004/2005, les apprenants commençaient l'apprentissage du français, langue étrangère à partir de la deuxième année primaire.

Le 13 mai 2000, le Président de la République algérienne avait installé la Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif (CNRSE). En mars 2001, celle-ci avait retenu une liste de recommandations parmi lesquelles la réintroduction du français en 2^{ème} année du cycle primaire. Elle avait recommandé également l'usage du français dans les disciplines scientifiques au niveau du secondaire et non plus en arabe classique comme par le passé.

Elle avait proposé d'introduire l'enseignement du français, à partir de septembre 2001, dans toutes les régions de l'intérieur du pays. Effectivement, la rentrée scolaire 2006/2007 effectuée en Algérie le 5 septembre, a vu de nouvelles instructions consistant à introduire le français en 3^{ème} année du primaire.

La langue française qui a rang de langue de communication universelle est enseignée à ce titre, mais débarrassée de toute idéologie à caractère tendancieux.

L'écrivain Kateb Yacine la considérait déjà comme un « butin de guerre »², c'est-à-dire qu'elle pouvait être utilisée à notre profit sans aucune quelconque déculturation.

² Kateb Yacine : Butin de guerre. Disponible sur : http://fr.Wikipédia.org/wiki/Kateb_Yacine.

2-PROBLÉMATIQUE :

Le français est une langue d'enseignement d'importance dans la sphère francophone, particulièrement en Algérie, durant plus de vingt ans était introduit à partir de la quatrième année primaire comme première langue étrangère.

À l'heure actuelle, le français occupe une bonne place dans la société algérienne, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, et culturel. En raison de la complexité linguistique de cette langue du point de vue morphosyntaxique, les pouvoirs publics ont décidé de l'introduire précocement dès la 2^{ème} année primaire dans toutes les régions de notre pays. Cette décision est adoptée par la Commission Nationale de la Réforme du système Educatif (CNRSE), pour une raison psychosociale évidente, l'enfant aura la possibilité d'acquérir facilement deux langues des structures différentes. Mais dans la pratique il s'est avéré que c'est difficile, en raison du jeune âge de l'apprenant. Par conséquent l'enseignement de cette langue est opérationnel à partir de l'année scolaire 2004/2005. Cette expérience a été effectuée avec les aléas que lançait. En effet, cette initiative a soulevé des avis partagés oscillant entre l'enthousiasme, l'inquiétude, voire l'angoisse. Certains enseignants craignent que l'enfant ne puisse apprendre simultanément l'arabe et le français à cet âge là, il risquerait de ne maîtriser aucune des deux langues, puisque il n'a pas encore acquis convenablement sa langue maternelle.

Qu'en- est- t-il réellement ? Pour ce faire, nous avons consulté le manuel scolaire en usage. Il ressort de cette observation que les textes de lecture sont trop longs, d'accès difficile, ils ne présentent pas d'enchaînement entre le livre et le cahier d'activités.

Le Ministère de l'Education nationale a pris en considération toutes ces préoccupations, résultant d'une année d'apprentissage du français de manière à préserver l'enfant du sentiment de saturation, en raison du nouveau programme en langue officielle déjà chargé.

Pour toutes ces raisons, une nouvelle directive ministérielle prévoit au lieu d'instaurer le français en 2^{ème} année primaire de le dispenser à partir de la 3^{ème} année primaire. À partir de la rentrée scolaire 2006/2007 effectuée en Algérie le 05 septembre a été appliqué cette nouvelle instruction.

D'après notre enquête, cette initiative a été bien accueillie par les parents d'élèves, elle contribue à notre avis à l'évolution d'une progression rationnelle de l'apprentissage de la langue étrangère avec moins de difficultés dès l'école primaire.

Rappelons que l'avènement de chaque réforme résulte d'une action aux insuffisances de celle qui la précède. Nous constatons qu'il y a un développement des expériences d'enseignement des langues étrangères. Ainsi, des ajustements ont été opérés en ce qui concerne l'apprentissage de ces dernières.

Ces réformes successives nous ont incité à nous interroger sur les représentations qui en résultent. Le présent travail porte sur les représentations et les différentes attitudes des instituteurs et des institutrices de français à propos de cette nouvelle situation d'apprentissage. Notre approche sur le terrain nous a permis de dégager un certain nombre d'éléments, pour ce qui a trait de l'école élémentaire, en milieu rural : Les élèves sont scolarisés dans une langue, l'arabe standard assez éloigné du dialectal, du fait de l'hybridation de ce dernier. L'apprenant se trouve placé entre la langue de la famille dont le niveau est variable selon le statut social et celle l'école.

Nous avons émis l'hypothèse, qu'il existe un lien étroit entre l'image de cette langue et son application dans la vie sociale.

Notre intérêt pour l'étude des représentations résulte du constat dégagé lors de notre travail de proximité à l'école élémentaire en milieu rural.

Le commencement de l'apprentissage du français en troisième année primaire pose encore un certain nombre de questions, d'ordre institutionnel (problème de choix de programme) et de politique linguistique. Cette instruction renforce le statut du français par rapport aux autres langues étrangères. La mise en place de ce projet se heurte à des difficultés, que nous allons essayer d'éclaircir en phase d'apprentissage.

Les élèves sont scolarisés dans une langue, qui leur est totalement étrangère comme la langue officielle (arabe standard).

En s'appuyant sur l'observation des élèves en classe. Ignorant totalement le français, notamment (élève de région rurale), en particulier ceux issus du petit peuple étaient affectés par ce projet. En revanche dans les régions urbaines, les enfants

connaissent le français grâce à la télévision .Ce projet donc rencontre des difficultés surtout au niveau des zones rurales.

Probablement l'élève a un problème, qui est l'écart entre la langue de la famille et celle de l'école.

L'objectif de ce programme est le développement de la capacité communicative.

Il est difficile de développer cette compétence parce que les deux langues (l'arabe- le français) s'influencent réciproquement. L'enfant souffre de la superposition de deux systèmes linguistiques.

Il est important de se demander comment favoriser au mieux l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire sans nuire au développement de la langue maternelle.

Dans le présent travail, nous n'avons pas cherché des explications aux différentes raisons qui poussent les pouvoirs publics à appliquer les différentes directives ministérielles. Nous nous sommes contentés d'effectuer une étude sur les différentes attitudes et les différentes représentations des instituteurs.

Nous avons tenté de savoir quelles sont ces représentations. Nous avons également essayé de découvrir quelques corrélations entre ces représentations, certaines attitudes concernant notamment l'apprentissage de cette langue, et l'appartenance (milieu rural, milieu urbain) de ces instituteurs d'une part. De l'autre part, nous avons tenté de savoir s'il existe un rapport, entre la filière de nos instituteurs et leurs représentations.

Afin de nous permettre de répondre à quelques-unes de ces questions, et de vérifier les hypothèses que nous avons posées, nous avons choisi d'analyser les représentations du français chez plusieurs groupes d'instituteurs de différentes régions dans la wilaya de Skikda (une sorte de panorama).

Le choix de notre corpus est d'emblée convenable par les motifs de notre problématique.

D'abord, ces enseignants de par leur profession sont en contact direct avec l'enseignement /apprentissage du français en troisième année primaire.

Nos instituteurs sont issus de différentes régions et de différents départements universitaires (français –anglais -biologie-....), c'est un public hétérogène.

Ensuite, le choix des écoles primaires, quant à lui répond à des motifs purement personnels ; nous avons choisi d'effectuer notre enquête dans les écoles les plus proches de notre lieu de résidence.

Ce projet suscite encore des craintes, quant à ses effets sur les enfants, parce qu'on ne sait pas s'il permet aux élèves d'acquérir de bonne capacité en langue étrangère.

C'est pour cela qu'il est nécessaire de savoir les différentes attitudes et représentations des instituteurs. Bien entendu les résultats obtenus ne sont pas représentatifs de l'ensemble des instituteurs algériens, nous pensons qu'il serait toujours possible de comparer ces résultats avec ceux des autres travaux, faits à plus grande échelle.

Notre réflexion consiste tout d'abord à analyser de manière approfondie cette nouvelle situation de l'apprentissage du français, puis à découvrir les différents problèmes rencontrés, qui peuvent entraver l'initiative. Pour arriver enfin à analyser les différentes représentations des enseignants. Dans cette recherche, nous nous proposerons de soulever certains problèmes posés par le commencement précoce de l'apprentissage du français au sein de la classe. Autrement dit, trouver quelques solutions. C'est pourquoi nous essayerons de :

1- Comprendre les représentations des enseignants à propos français.

2- Examiner la différence entre les attitudes des instituteurs.

3- Identifier la relation représentation/filière de la spécialité des enseignants.

À l'aide d'un questionnaire, nous essayons de répondre aux questions suivantes :

1- Les enseignants sont-ils favorables au sujet de l'apprentissage du français dès la troisième année primaire ?

2- Le jeune âge permet-il l'acquisition facile de la langue étrangère ?

3- Les filières des enseignants ont-elles un rôle dans la différenciation des attitudes ?

Nous essayons par ce travail et à travers cette perspective de montrer un aspect de l'enseignement /apprentissage du français en Algérie, et d'en apporter un plus afin de contribuer à l'amélioration du rendement scolaire.

3-MÉTHODOLOGIE :

Le concept de représentation est un élément très important dans l'élaboration de notre travail. Par souci de clarification, une mise au point terminologique est d'abord nécessaire pour situer la notion de représentation, dont la finalité est de préciser le sens de ce concept.

Nous avons constaté qu'il n'était pas facile de dégager une définition commune à tous les auteurs. D'abord la polysémie attachée à cette notion du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires ;(la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie, l'éducation ...), rend nécessaire certaines clarifications terminologiques. Cette notion est devenue un élément très intéressant de ce fait, et afin d'effectuer notre étude il est nécessaire d'expliquer cette notion en précisant le domaine de référence de cette étude.

Nous avons remarqué que notre domaine, qui est la sociolinguistique s'intéressait aux représentations sociales, c'est pourquoi nous nous sommes penchés sur le sens de ces représentations. Dans la première partie nous avons entamé notre recherche par un bref aperçu historique du concept, nous avons vite constaté que ce concept est issu de la psychologie sociale, il est transversal. Pour cette raison nous avons essayé d'investir cette discipline pour mieux comprendre la genèse des représentations sociales en mettant l'accent sur la variété et la richesse de ce concept.

Pour cela, nous avons présenté quelques définitions dont la finalité est de lever quelques ambiguïtés qui marquent le concept, puis nous avons distingué les représentations individuelles, collectives et sociales. En outre nous avons tenté de montrer l'intérêt de l'étude des représentations en sciences humaines, en didactique des langues et en sciences de l'éducation.

À la lumière de ce que nous avons appris en psychologie sociale, nous nous sommes penchés sur les différentes études consacrées aux représentations, en se basant sur les travaux de Jean Clenet - de Serge Moscovici- de Henri Boyer pour mieux saisir les constituants et les caractéristiques d'une représentation, en expliquant son fonctionnement, puis nous avons exposé en particulièrement la théorie du noyau central.

Nous avons remarqué que la notion de représentation est associée au sein de la psychologie sociale à plusieurs notions voisines (attitudes – opinions – stéréotypes – imaginaires – idéologies ...).

Pour cela, nous avons essayé de montrer son interpénétration avec ces concepts, parce que cela nous a permis de savoir la corrélation entre eux.

En effet, nous avons dégagé le rapport entre représentation et attitude, donc la première partie de notre travail prendra en charge tous ces aspects.

Ensuite, dans la deuxième partie nous avons tenté de jeter un coup d'oeil sur la politique linguistique en Algérie, nous nous sommes intéressés aux langues étrangères en mettant l'accent sur le français. Nous avons tenté de savoir son statut réel, son image et le rôle que joue cette langue étrangère dans le quotidien algérien.

Enfin, nous avons terminé cette partie par l'apprentissage de cette langue dans notre système éducatif.

À la suite de ces pistes théoriques, dans la troisième partie, nous avons formulé notre problématique sur le plan pratique, en procédant à une démarche expérimentale, pour cela, nous ferons appel à des outils d'investigations, alors nous allons procéder à une enquête par questionnaire et l'entretien. Le recueil de notre corpus s'effectuera au moyen d'enregistrement, l'enquête sera réalisée par le biais d'un questionnaire adressé à un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices à travers plusieurs écoles primaires.

Notre objectif est double : d'abord savoir les différentes représentations et attitudes de ce public et vérifier si l'application de ce projet bénéficiait d'une meilleure image au sein de ce public, ensuite, chercher comment favoriser au mieux l'apprentissage du français dès l'âge de huit ans, et quels sont les facteurs qui vont faciliter cet apprentissage. Ce corpus sera l'occasion de trouver les réponses des questions posées.

Enfin, notre corpus obtenu sera soumis à une analyse exhaustive par le biais de deux méthodes d'analyse thématique : la quantitative et la qualitative.

PREMIÈRE PARTIE
ÉLEMENTS THÉORIQUES

Introduction :

La notion de représentation, vient de la sociologie et de la psychologie sociale. À son propos P.Mannoni pense que « *Les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique* »³.

De son côté, Jean Clenet ajoute : « *La représentation construite par une personne (ou un collectif) est son bien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lequel elle se situe* »⁴.

Actuellement le concept de représentation sociale a largement dépassé le cadre de la psychologie sociale, car il est utilisé par la totalité des sciences humaines et sociales.

En effet, c'est un concept fondamental, transdisciplinaire. Il se situe au carrefour de plusieurs disciplines tel que la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, et l'histoire, et devient ainsi un concept transversal.

De ce fait, afin de ne pas disperser dans les innombrables théories et méthodes d'analyse, il faudrait préciser le domaine de référence de cette étude.

Puisque notre domaine d'investigation est la sociolinguistique, on s'intéresse surtout aux représentations sociales.

Dans cette première partie, après un bref rappel historique du concept, nous présenterons tout d'abord quelques aspects théoriques des représentations sociales. Pour ce faire, nous donnerons des éléments de définition (chapitre1). Ensuite nous essayerons de montrer son intérêt scientifique, en particulier dans le champ des sciences humaines et en didactique des langues (chapitre2). Dans le troisième chapitre, il s'agira d'exposer les différentes études consacrées aux représentations. Nous dégagerons plusieurs caractéristiques générales des représentations autour de trois registres de questions :

-Quel est le contenu d'une représentation ? Par quel mécanisme s'élabore t-elle et comment fonctionne t-elle ? Quelles sont ses fonctions ?

Nous tenterons d'exposer la théorie du noyau central .Enfin, vers une tentative d'expliquer le rapport entre les représentations et les différentes notions : attitude, image, stéréotypes et idéologie (chapitre 4).

³ - P.Manouni. Les représentations sociales que sais-je, P.U.F 1998, P3.

⁴ - J.Clenet. Représentations, formation et alternances/développement, L'harmattan, Paris 1998, P70.

CHAPITRE I : LA CLARIFICATION DU CONCEPT :

1. L'historique du concept :

Emile Durkheim (1858-1917) fut le premier à évoquer la notion de représentations qu'il appelait "*collectives*" à travers l'étude des religions et des mythes. Ce sociologue distinguait les représentations collectives des représentations individuelles. Dans la conclusion de son ouvrage, il posait les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective. Ainsi le concept de représentation, un des objets d'étude des sciences humaines depuis le dix-neuvième siècle, a été réintroduit dans le champ des recherches actives par Serge Moscovici en 1961. Il intéresse de plus en plus des chercheurs, et ce dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, linguistique, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie. C'est un concept fondamental, transdisciplinaire.

Cette partie se base essentiellement sur l'analyse que Serge Moscovici propose en 1989 de l'évolution du concept.

2. L'approche initiale :

C'est une notion ancienne utilisée à l'origine par la philosophie. Pour Emmanuel Kant (1724-1804) «*les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible*»⁵. Il a «*généralisé l'idée que pour connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie.*»⁶

S. Moscovici fait remonter à G. Simmel (1858-1918) et M. Weber (1864-1920) la genèse de l'idée de représentation dans le champ de la sociologie.

Il attribue néanmoins à Emile Durkheim (1858-1917) la paternité réelle du concept de représentations. Il s'agit d'«*une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est*

⁵ - J.C Ruano-Borbalan, « Une notion clef des sciences humaines », in sciences humaines n° 27 Avril 1993, p16.

⁶ Ibidem.

équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés »⁷.

Il distingue représentations collectives et représentations individuelles. Il considère d'ailleurs que la force des représentations collectives les rend dominantes. Il utilise ce concept pour analyser différents domaines sociaux, en émettant *« l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent »⁸.*

À la suite de Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) applique ce concept à l'étude de la différence entre sociétés primitives et société moderne pour montrer que c'est essentiellement une différence dans la représentation des lois naturelles (lois mystiques pour les sociétés primitives, lois logiques pour les sociétés modernes) qui induit des représentations différentes de la réalité, produisant des modes de vie différents. Pour S. Moscovici, les analyses de L. Lévy-Bruhl *« commencent à dégager les structures intellectuelles et affectives des représentations en général »⁹.* Il ajoute, *«...à travers le tapis psychique et la forme mentale qui les cimenter, Lévy-Bruhl met au jour la cohérence des sentiments et des raisonnements, les mouvements de la vie mentale collective »¹⁰.* Cette voie sera suivie par les psychologues.

Après cet aperçu de l'histoire du concept de représentation sociale nous allons maintenant nous attacher à le définir précisément.

À la lecture des nombreux travaux sur les représentations, nous relevons selon Doise qu'il est difficile de dégager une définition commune à tous les auteurs qui utilisent la notion de représentation sociale.

Cette difficulté tiendrait, selon Moscovici, à *« sa position « mixte » au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques »¹¹.*

⁷ Ibidem, p65

⁸ - Ibidem, p66.

⁹ - Ibidem, p69.

¹⁰ - Ibidem,

¹¹ - Moscovici, « Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques ». Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf

Il ajoute aussi que : « ...si la réalité des représentation sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas »¹² .

Lorsqu'il question de définir le concept de représentation, un nombre considérable de procédures ont été utilisées pour illustrer ces définitions. La polysémie du concept et les multiple phénomènes et processus qu'il désigne le rendent difficile à cerner.

3. Qu'est ce que la représentation sociale :

Représenter vient du latin *representare*, rendre présent. Le dictionnaire Larousse précise qu'en philosophie, « *la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit* »¹³ et qu'en psychologie, « *c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet* »¹⁴. La représentation est l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe.

Le concept de représentation fut introduit et élaboré par Serge Moscovici (1961) avec son étude sur la transformation d'une théorie scientifique (la psychanalyse) en représentation sociale.

Serge Moscovici a proposé au début des années soixante du 20^{ème} siècle depuis la psychologie sociale, une actualisation du concept à partir de ses travaux sur la psychanalyse et les images dont elle était investie dans la société française de l'après guerre (Moscovici 1961) sous l'appellation de représentation sociales. Celles – ci concernent la société, comme le réaffirme Moscovici 2002, car « *l'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin* »¹⁵.

Pour Serge Moscovici, les représentations sociales « *apparaissent comme des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et de groupes* »¹⁶.

¹² -Ibidem.

¹³ -Cité in, Concept de représentation sociale:http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

¹⁴ -Le dictionnaire de : Larousse.

¹⁵ - Rouquette et Râteau, 1998 p 28 Cité par : H.Boyer, dans « De l'autre coté du discours ». P.11 l'Harmattan.

¹⁶ - Moscovici, « Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques ». Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf.

Les représentations sociales sont : «... *des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers , une structure d'implication qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts , un style de discours qui leur est propre . Nous n'y voyant pas uniquement des « opinion sur », des « images de » ou des « attitude envers » mais de « théorie » des « sciences » sui generis, destinée à la découverte du réel et à son ordination... Une représentation sociale est un système de valeurs, de notion et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté »¹⁷*

3.1. Quelques définitions :

3.1.1. Serge Moscovici :

En France, Serge Moscovici pose les bornes d'un vaste champ de recherche articulé autour des représentations sociales.

C'est avec ce psychosociologue que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement. Dans son ouvrage « la psychanalyse, son image et son public », il s'attache à montrer « *comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux – mêmes et du monde dans lequel ils vivent* »¹⁸.

Dans ses différents ouvrages, il démontre le rôle des représentations dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction socio-cognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites. Il montre également que les représentations sociales peuvent être étudié globalement comme des contenus dont les dimension (information , valeur , opinion) sont coordonnées par un principe organisateur (attitude , normes ..) ou de manière focalisée comme structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné .

¹⁷ - ibidem.

¹⁸ - Robert FARR, Les représentations sociales « une psychologie sociale, Op Cité P.395.

3.1.2. Denise Jodelet :

À la suite de S-MOSCOVICI les explications du concept n'ont pas manqué. Pour D.Jodelet, la représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée. Ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »¹⁹.

Il ajoute que « *le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués ...* ». En effet, cette forme de connaissance portant les traces de la société dans laquelle elle prend naissance est un savoir orienté vers « *la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal...* ». Cette connaissance spécifique porte l'empreinte des conditions et du contexte dans lequel elle prend forme « *Plus largement, il (le concept) désigne une forme de pensée sociale* »²⁰.

3.1.3. Claudine Herzlich :

Cet auteur définit la représentation sociale comme un processus de construction du réel : « *...La représentation nous intéresse d'abord par son rôle dans la construction de la réalité sociale* »²¹.

La représentation est une « *« construction » mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet – elle même solidaire de son insertion dans le champ social* »²².

La représentation sociale est un mode spécifique de connaissance dans un groupe social donné, la représentation d'un objet correspond à un ensemble d'informations, d'opinions, et de croyance relative à cet objet.

La représentation va fournir des notions prêtes à l'emploi, et un système de relation entre ces notions permettant aussi, l'interprétation, l'explication et la prédiction.

¹⁹ - D.Jodelet (1986 : P36) Cité par H.Boyer, dans « De l'autre côté du discours ». P11 l'Harmattan.

²⁰ - D.Jodelet (1984) Représentation sociales ; phénomènes, concepts et théorie. In : S.Moscovici ; Psychologie sociale. Paris, PUF, pp 357-378 In un article de wikipédia, l'encyclopédie libre, Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_sociale consulté le 23/10/2004.

²¹ - C.Herzlich, in : Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques :

http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf

²² - Ibidem.

Travailler sur une représentation, c'est : « *Observer comment cet ensemble de valeurs, de normes sociales, et de modèles culturels, est pensé et vécu par des individus de notre société ; étudier comment s'élabore, se structure logiquement, et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux* »²³.

3.2. Les représentations comme produit et processus :

Jean Clenet propose une définition générale du concept que nous allons essayer de détailler dans la suite du texte : « *Les représentations sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensée. Elles ont une fonction médiatrice entre le "percept" et le concept. En ce sens, elles sont à la fois processus (construction des idées) et produits (idées). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction "pensées" "actions"* »²⁴.

3.2. 1. Les représentations comme produit :

Les représentations sont un produit de l'esprit humain et la société, qui recrée en lui une "image complexe" de son environnement afin de mieux penser et agir sur celui-ci. C'est l'interface symbolique entre l'individu et son environnement perçu.

Pour M. Denis, les représentations sont un produit de l'esprit humain, qui permet de conserver de l'information. Il précise « *mais transformée, souvent dans le sens d'une schématisation, d'une réduction. Mais elle possède en plus la propriété d'analogie qui lui permet de refléter la structure des objets sous une forme qui ressemble à la perception* »²⁵ Les représentations construites par l'individu lui permettent de régler sa conduite : « *les contenus de représentation agissent comme des " grilles de lectures ", et des " guides d'action "* »²⁶

²³ - C.Herzlich cité par Michèle Jouet Le Pors in : La théorie des représentations sociales ». Disponible sur : <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article314> consulté le 16/03/2006.

²⁴ - J.Clenet cours DEA, Sciences de l'éducation, C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999, photocopie.

²⁵ - M. Denis. Op, cité.

²⁶ - D.Jodelet, les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire in Sciences Humaines N° 27, Avril 1993. P.22.

Ces représentations sont un produit complexe, dans l'élaboration desquelles de nombreux aspects individuels et collectifs interviennent. D. Jodelet explique : « *les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur lesquelles elles ont à intervenir* »²⁷.

3.2.2. Les représentations comme processus :

Les représentations constituent aussi un système d'interprétation, par lequel l'individu interagit avec son environnement. Elles interviennent dans de nombreuses activités cognitives et à ce titre jouent un rôle essentiel dans le comportement du sujet.

J. Clenet à la suite de M. Denis définit les représentations individuelles «*comme processus par lesquels l'esprit humain appréhende son environnement, en construit des représentations et utilise celle-ci afin de régler sa conduite* »²⁸.

D. Jodelet explique : «*On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales* »²⁹. Dans l'approche constructiviste, «*la représentation constitue la fonction médiatrice entre le percept (produit de nos organes des sens) et le concept (idée générale et abstraite)*»³⁰.

La force du processus apparaît clairement dans ce que les psychologues modernes appellent le phénomène de «réduction de la dissonance cognitive », durant lequel un

²⁷ - D.Jodelet, les représentations sociales, Un domaine en expansion in, les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui, P.U. ; 1999 P.41.

²⁸ - J.Clenet, Op Cité, P41.

²⁹ - D.Jodlet, Op Cité, 1989, P 36-37.

³⁰ - G.Chappaz, « Les représentations du monde comme tremplin pédagogique, in Sciences Humaines N° 27 Avril 1993, P.30.

individu réaménage la réalité dans le sens de ses désirs afin de rétablir la cohérence interne de ses représentations (ici comme produit). La force des représentations modifie alors les représentations pour permettre à l'individu de conserver son équilibre psychique.

À la fois processus et produit, les représentations interviennent à différents niveaux des activités humaines.

4. Représentations individuelles, collectives et sociales :

Le concept de représentation se décline en plusieurs concepts dérivés. Nous allons essayer de préciser le sens des trois principaux.

4.1. Représentations individuelles :

Nous désignons par ce terme les représentations que l'individu se construit par l'interaction avec son environnement. Elles constituent un tout cohérent et personnel et lui servent à organiser son action.

Pour J. Clenet les représentations individuelles sont *«ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, [de] ce qui pour lui "fait sens" et donne sens à ses actions»*. Plus loin : *«Ces représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier»*³¹.

Nous pouvons rapprocher cette notion de celle de représentation mentale chère à M. Denis³². P. Mannoni expose que ces représentations mentales *«dans la plupart des cas, sont orientées par les préoccupations praxéologiques du sujet. Elles sont utilisées par celui-ci pour organiser et planifier son action, participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigées par une intention pragmatique»*³³.

³¹ - J.Clenet. Op cité ; P.8.

³² - M.Denis, image et cognition, P.U.F Paris 1989.

³³ - P.Mannoni, Op. Cité P.10.

Pour Durkheim Emile, elles sont «*propres à chaque individu, sont variables et emportées dans un flot ininterrompu. [...] (Elles) ont pour substrat la conscience de chacun...*»³⁴. Insistant sur la variabilité des représentations individuelles, Durkheim considérait d'ailleurs que c'était les représentations collectives qui prévalaient.

4.2. Les représentations collectives :

La notion de représentations collectives est celle qui intéressa la première sociologie. Elle désigne les représentations partagées par un groupe social en terme de contenu essentiellement. M. Denis explique : «*Ces représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture* »³⁵.

Elles servent à définir des modes de pensée communs (autours de normes, de mythes, d'objectifs) qui règlent et légitiment les comportements au sein du groupe. La notion de représentations collectives insiste sur leur spécificité pour le groupe qui les élabore et les partage.

Ce concept, très utilisé en anthropologie a laissé la primauté aux représentations sociales dans les autres champs des sciences humaines.

4.3. Les représentations sociales :

La notion de représentation sociale est plus récente. Elle repose sur les travaux de S. Moscovici, qui s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et/ou groupes. Ce terme désigne plus les représentations étudiées dans leur dynamique, leur élaboration, leurs évolutions que dans leur contenu. Ces représentations sociales intègrent des aspects collectifs et individuels.

J. Clenet considère que «*les représentations se construisent par l'interaction avec les autres, par le contact avec la réalité dans l'action* »³⁶. Ailleurs il précise : «*Les*

³⁴ - S.Moscovici, Op cité, 1989, P.64.

³⁵ - M.Denis, In sciences Humaines n° 27, Op.Cité .

³⁶ - J.Clenet, cours au ,C.U.E..P.de Lille, exposé, 1998.

représentations sociales seraient à la fois produits et processus interindividuels, intergroupes et idéologiques, qui entrent en résonance les uns avec les autres pour former des dynamiques propres à une institution [...] et ces dynamiques ne sont pas indifférentes quant à la construction des représentations individuelles »³⁷.

Définissant les représentations sociales, D. Jodelet indique : « *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »³⁸. Plus loin, elle ajoute : « *les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité* »³⁹.

Conclusion Partielle :

L'étude des représentations sociales correspond mieux aux besoins de la société moderne, changeante et communicante.

Le concept de représentation quant à lui est bien établi. Il est possible d'en proposer une définition. Tous les aspects des représentations sociales doivent être pris en compte : psychologiques, sociaux, cognitifs, communicationnels.

Le concept de représentation constitue un outil puissant pour l'étude de l'homme. L'intérêt que suscite son renouveau laisse espérer des développements intéressants.

Dans le chapitre qui suit, il s'agira de montrer l'intérêt scientifique des représentations, en particulier dans le champ des sciences humaines.

³⁷ - J.Clenet Op.Cité, 1998, P.8.

³⁸ - D.Jodlet, Op. Cité 1989, P.36.

³⁹ - OP, Cité P.37.

CHAPITRE II : REPRESENTATIONS ET SCIENCES HUMAINES

1. L'apport de la psychologie :

S. Moscovici montre que c'est à J. Piaget (1896-1980) que l'on doit un approfondissement de l'étude des mécanismes psychiques et sociologiques à l'origine des représentations et de leurs évolutions. Il introduit une rupture avec Durkheim, en montrant que si les représentations collectives pèsent sur les représentations individuelles (et donc le développement) de l'enfant, en grandissant, il acquiert une autonomie de ses propres représentations. Celles-ci évoluent en fonction des rapports successifs que l'individu entretient avec la société (de la soumission chez l'enfant à la coopération chez l'adulte). Ce faisant, il remet en cause le présupposé Durkheimien de l'«*homogénéité des représentations transmises au cours des générations au sein d'une collectivité*»⁴⁰.

S. Moscovici attribue à S. Freud (1856-1939) l'analyse de la genèse des représentations individuelles (chez l'enfant), issue de la confrontation de l'action (recherches et découvertes de l'enfant), des représentations individuelles préalables et des représentations collectives (venues des parents) et de leur influence sur la conscience et l'inconscient. Il conclut de l'étude de Freud qu'«*elle nous montre par quel processus, ignoré jusque-là, les représentations passent de la vie de tous dans la vie de chacun, du niveau conscient au niveau inconscient*»⁴¹.

De l'étude comparée de ces auteurs, S. Moscovici conclut «*que l'écart entre les éléments collectifs et les éléments individuels paraît moins grand regardé de près que défini de loin*»⁴². Ce qui l'a conduit en 1961 à renouveler l'étude des représentations en les abordant comme «*un phénomène concret*»⁴³.

⁴⁰ - Ibidem, p74.

⁴¹ - Ibidem, p77.

⁴² - Ibidem, p78.

⁴³ - Ibidem, p79.

1-1. Représentations et psychologie sociale :

Le concept de représentation connaît depuis 40 ans un renouveau lié à un changement social, mais aussi à une modification paradigmatique. Autour de lui se posent des interrogations fondamentales sur le fonctionnement de la société moderne, le rôle des groupes, des individus, et des idées.

Le monde moderne, dans lequel l'information et la communication jouent un rôle essentiel offre à l'étude des représentations un champ renouvelé. Pour S. Moscovici *«la révolution provoquée par les communications de masse, la diffusion des savoirs scientifiques et techniques transforment les modes de pensée et créent des contenus nouveaux.»*⁴⁴. Il ajoute : *« Une notion ou une science qui ne reste pas l'apanage d'un individu ou d'une élite restreinte, subit, par sa circulation toute une série de métamorphoses qui la font changer de contenu et de structure. La nouvelle structure est celle d'une représentation au sens strict du mot, à la fois abstraite et imagée, réfléchie et concrète.»*⁴⁵.

Ce renouveau de la recherche s'accompagne d'une transformation paradigmatique : les représentations collectives (au sens Durkheimien, c'est -à -dire essentiellement en terme de contenu) sont délaissées au profit des représentations sociales, c'est à dire nées de l'interaction individuelle et collective. *« En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent »*⁴⁶. Cette approche nouvelle permet de comprendre les changements sociaux et individuels : *« il s'agit de comprendre non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire »*⁴⁷.

S. Moscovici ajoute un dernier aspect, qui caractérise les représentations d'aujourd'hui : elles sont produites par des spécialistes ce «qui les marque d'une

⁴⁴ - Ibidem, p81.

⁴⁵ - Ibidem, pp 81-82.

⁴⁶ - Ibidem, p82.

⁴⁷ - Ibidem,

certaine autonomie. Nous savons qu'il existe une certaine catégorie de personnes ayant pour métier de les fabriquer. Ce sont tous ceux qui se consacrent à la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques : médecins, thérapeutes, travailleurs sociaux, animateurs culturels, spécialistes des médias et du marketing politique. A maints égards, ils s'apparentent aux faiseurs de mythes des civilisations plus anciennes. Leur savoir-faire est codifié et transmis, conférant à ceux qui le possèdent une autorité certaine. »⁴⁸

Ainsi il semble s'être constitué le concept de "représentation", que S. Moscovici considère propre à la psychologie sociale et d'origine essentiellement française.

1-2. L'intérêt de l'étude des représentations pour les sciences humaines :

Il faut noter néanmoins que cette notion s'est étendue à la plupart des sciences humaines, en particulier :

- la psychologie cognitive (qui a essayé de comprendre les mécanismes cérébraux qui créent les représentations).
- Aux sciences de l'éducation qui analysent leur influence sur l'enseignement et l'apprentissage.
- À la sociologie, qui a abordé ce concept par l'étude des idéologies.
- À l'histoire qui s'est intéressée aux mentalités (culture, pensée, puis attitudes, comportements et représentations collectives inconscientes).
- À la géographie qui s'intéresse à l'origine sociale de ses représentations.
- À l'anthropologie, aux sciences du langage et de la communication, à l'informatique.

2. Les représentations en didactique des langues :

La notion de représentation occupe une place très importante dans la sphère de la didactique des langues. Moore indique que « *la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues* »⁴⁹.

⁴⁸ - Ibidem, p 83.

⁴⁹ - Moore, cité par Himéta Mariko in "La notion de représentation en didactique des langues ». Disponible sur: www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf.

Différentes démarches didactiques centrent leur réflexion sur les représentations attachées aux langues, dans le but de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage.

De plus, plusieurs chercheurs ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues et de leurs usages. Citons à titre d'exemple Véronique Castellotti et Daniel Moore, qui ont expliqué l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Ils ont montré que les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues, peuvent influencer les attitudes envers ces langues. À ce propos, Bogaards montre que : Gardner et Lambert « *ont contribué à établir que l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L₂ (: langues non maternelles) et qu'elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autre variable tant individuelles que sociales* »⁵⁰ .

Les recherches en milieu scolaire lient souvent les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. En effet, les images de langue jouent un caractère central dans les processus d'apprentissage, elles peuvent influencer de façon assez directe sur les comportements linguistiques des locuteurs. Si la langue possède des valeurs esthétiques car elle est 'belle' et 'prestigieuse', effectivement elle serait défendue et valorisée par les sujets parlants, pour la simple raison qu'elle est symbole de valeurs.

Nous pouvons dire que les attitudes des locuteurs à l'égard des langues peuvent apparaître à travers le jugement de valeur que ces derniers leur attribuent.

Les sujets parlants associent des images aux langues ou variétés de langues qu'ils pratiquent. C'est-à-dire il existe toujours l'intervention du positionnement personnel des locuteurs.

Il semble donc évident que la prise en considération des représentations est une nécessité pour les études pourtant sur les langues et leur apprentissage, ainsi dans la politique linguistique et éducative, il est important d'analyser les représentations qui

⁵⁰ - Boggards, (1991, P55) Cité par Himéta Mariko. Disponible sur : www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf.

existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire dans tous les cas il y a un recours à la notion de représentation.

3. En sciences de l'éducation : *«la prise en compte des représentations par les pédagogues constitue une mutation capitale des conceptions éducatives »*⁵¹. Nous n'allons pas en détailler toutes les conséquences, mais prendre quelques exemples très parlants :

La prise en compte des représentations de l'élève modifie les conceptions de l'apprentissage : Pour Philippe Meirieu : *« Un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante »*⁵². George Chappaz ajoute : *« Un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel »*⁵³. Ils confirment ainsi la pensée de G. Bachelard *«on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation »*⁵⁴.

Les retombées sont importantes et loin d'être toutes explorées. Deux exemples suffiront ici :

La conception du cours change : *« Les situations didactiques doivent donc favoriser une prise de conscience par l'apprenant des obstacles que ses représentations entraînent »*⁵⁵.

Pour J. Clenet, les représentations du sujet (représentations de l'environnement, des connaissances, de soi), *«sont construites par et dans l'action et contribuent à l'élaboration de formes cognitives et affectives »*⁵⁶. L'action doit donc être présente pour faciliter une situation d'apprentissage.

⁵¹ - J.C Ruano- Borbalon, Op Cité, P.17.

⁵² - P.Meirieu, « Apprendre ... oui mais comment ? » E.S.F, Paris, juillet 1989, P, 57.

⁵³ - G.Chappaz, op Cité, P.51.

⁵⁴ - G.Bachlard, « La formation de l'esprit scientifique », Vrin, Paris, 1971, P.14-15.

⁵⁵ - G.Chappaz, op Cité.

⁵⁶ - J.Clenet, Op.cité P.1.

De la même façon, la prise en compte des représentations des enseignants, des représentations du «système scolaire», des parents et de tous les autres acteurs individuels ou collectifs peut permettre de faire avancer des situations autrement bloquées par aveuglement réciproque.

4. Quels apports pour la science ?

Le concept de représentation apporte beaucoup aux sciences humaines et sociales. Une analyse complète n'est pas possible dans le cadre de ce travail. Nous allons donc indiquer quelques axes, que nous pourrions approfondir ailleurs.

Sa prise en compte permet de comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Pour M. Denis, «*les représentations n'existent pas en dehors des systèmes cognitifs qui les portent*»⁵⁷. J. Clenet ajoute «*connaître les représentations c'est comprendre les acteurs se représentant*»⁵⁸. Elles jouent un rôle essentiel pour l'étude du sens commun, mais aussi celle des relations sociales au sens large.

Les connaissances produites par l'analyse des représentations «*ne sont pas seulement qu'une analyse du discours ou des échanges interpersonnels mais elles peuvent aider à comprendre des fondements des systèmes de pensée et d'actions personnels et/ou collectifs*»⁵⁹.

⁵⁷ - M.Denis, Op Cité.

⁵⁸ - J.Clenet Op Cité P .71.

⁵⁹ - J.Clenet OP Cité P 75.

Conclusion Partielle :

De ce deuxième chapitre, il ressort que la notion de représentation est très discutée par l'ensemble des chercheurs en sciences humaines. La connaissance des représentations nécessite une collaboration interdisciplinaire pour progresser.

Les champs d'application des représentation sont nombreux : sciences politiques, psychologie sociale, psychologie cognitive...etc.

Chacune de ces sciences, apporte un éclairage spécifique pour ce concept complexe. Il paraît préférable que chaque discipline, contribue à approfondir la connaissance de ce concept afin d'enrichir une recherche d'intérêt commun.

Le chercheur en sciences humaines doit approfondir ses connaissances en ce domaine, afin de réaliser un travail plus adéquat à son objet d'étude, l'homme, individuel ou collectif.

Dans le chapitre qui suit, il s'agit de présenter quelques travaux sur les représentations.

CHAPITRE III : LES DIFFÉRENTES ÉTUDES CONSACRÉES AUX REPRÉSENTATIONS :

Dans ce chapitre, nous présenterons parmi le nombre considérable des travaux sur les représentations quelques recherches qui illustrent certains des aspects théoriques que nous aurons décrits. Nous nous intéressons à l'étude du contenu de la représentation.

Le concept de représentation sociale est si riche et complexe, pour arriver à cerner cette notion, il est nécessaire d'abord d'ordonner et de schématiser son contenu. Ensuite, nous discernerons d'une part les caractères fondamentaux d'une représentation sociale et d'autre part ses fonctions principales.

Enfin, nous dégagerons les éléments constitutifs puis les structures élémentaires autour desquelles s'organise le système de représentation.

1- Quel est le contenu d'une représentation ?

À la suite de Moscovici de nombreux auteurs proposent d'analyser le contenu de la représentation sous plusieurs aspects : l'information, le champ de représentation et l'attitude.

1-1- L'information :

L'information renvoie à la « *somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la présentation* »⁶⁰, ces informations peuvent être plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, plus ou moins précises. Ainsi Moscovici⁶¹ relève, dans son étude sur les représentations sociales de la psychanalyse, que les ouvriers possèdent une faible information sur la psychanalyse tandis que les étudiants, les membres de classes moyennes et de professions libérales disposent d'informations plus nombreuses et plus précises.

1-2- Le champ de représentation :

La notion de champ exprime l'idée que l'ensemble d'informations, le contenu, est organisé selon une hiérarchie. Toute information, si elle est traitée, ne l'est pas au même degré: « *...il y a un champ de représentation là où il y a une unité hiérarchisée des*

⁶⁰ - Gilly, 1980. P.31, cité par Sandra Pfeuti, in : Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques .Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf

⁶¹ - Moscovici, cité par Sandra Pfeuti, in : Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques .Disponible sur http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf

éléments. Le champ de représentation suppose qu'une information est intégrée au niveau imageant et qu'elle est organisée au niveau de l'image. Comme le niveau d'information, le champ de représentation peut varier d'un sujet à l'autre »⁶². Moscovici utilise l'expression champ de représentation comme équivalente d'image.

1-3- L'attitude :

L'attitude situe l'objet de la représentation en positif ou en négatif HERZLICH qualifie cette dimension (cet aspect) de plus « primitive » que les deux autres, « en ce sens qu'elle peut exister dans le cadre d'une information réduite et d'un champ de représentation peu organisé »⁶³ ; c'est aussi l'aspect le plus résistant des représentations.

À partir de ces quelques éléments de définition nous pouvons dégager certaines caractéristiques du contenu de la représentation:

a). Le contenu d'une représentation est constitué d'éléments principalement cognitifs : c'est un ensemble d'informations relatives à un objet, ces éléments sont organisés et structurés.

b). Le contenu de la représentation confère un caractère signifiant à l'objet. Selon Moscovici⁶⁴, la représentation est définie par un rapport figure/signification.

Figure (reproduction mentale)

Représentation = -----

Signification (représentant mental)

2- Les constituants de la représentation sociale :

Dans la plupart des définitions psychosociales des représentations, nous retrouvons trois aspects caractéristiques et interdépendants, la communication, la reconstruction du réel, et la maîtrise de l'environnement :

⁶² - Ibidem, P.285

⁶³ -Gilly, 1980. Cité in : Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques : Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf.

⁶⁴ - Moscovici, Cité in : Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques : Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf.

2-1- La communication :

Puisque les représentations sociales offrent aux personnes « *un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle ou collective* »⁶⁵.

2-2- La reconstruction du réel :

« *Les représentations nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours ; dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de la défendre* »⁶⁶.

2-3- La maîtrise de l'environnement par le sujet :

L'ensemble de ces représentations ou de ces connaissances pratiques permet à l'être humain, de se situer dans son environnement et de le maîtriser. Il s'agit là d'une dimension plus concrète que les précédentes, parce que la maîtrise de l'environnement, nous renvoie en partie, à l'utilité sociale de la notion de représentation.

3. La Construction d'une représentation :

Serge Moscovisci ⁶⁷ distingue quatre phases dans la construction d'une représentation.

1^{ère} phase : Passage de l'objet au modèle figuratif. Ici, le sujet tire des informations de l'objet, les sélectionne et les mémorise. C'est la phase de décontextualisation de l'objet par reflet de la réalité ou « modèle figuratif » ou encore « noyau imageant »

⁶⁵ - Moscovici, Cité par Michèle Jouet Le Pors in : « La théorie des représentation sociales ». Disponible sur : <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article314> consulté le 16/03/2006.

⁶⁶ - D. Jodelet Cité par Michèle Jouet Le Pors in. « La théorie des représentation sociales ». Disponible sur : <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article314> consulté le 16/03/2006

⁶⁷ -S. Moscovici (1992), cité par : Marc Catanas in « La notion de représentation sociale ».Disponible sur : <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article105>, (consulté le 13/06/2006)

2^{ème} phase : Passage du figuratif à la catégorisation. Le modèle figuratif va prendre le statut d'évidence. Pour lui, ce sont les réalités ; le sujet va s'en servir pour catégoriser, interpréter la réalité, d'où sélection de l'environnement.

3^{ème} phase : Passage de la catégorisation au modèle actif. Nous parlons de modèle actif qui va orienter nos conduites et nos relations aux autres.

Moscovici parle de phase d'ancrage ou d'activation du noyau de la représentation, ce noyau donne de la signification aux événements et oriente les comportements des individus.

4^{ème} phase : Construction de la représentation. En fait, ici la représentation se consolide et génère des attentes et anticipations spécifiques.

4- Caractéristiques et fonction des représentations sociales :

4.1. Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale (d'après Jodelet) :

4.1.1. Elle est toujours représentation d'un objet :

Il n'existe pas de représentation sans objet. Sa nature peut être très variée mais il est toujours essentiel. Sans objet, il n'existe pas de représentation sociale. L'objet peut être de nature abstraite, comme la folie ou les médias, ou se référer à une catégorie de personnes (les enseignants ou les journalistes par exemple).

L'objet est en rapport avec le sujet : la représentation « *est le processus par lequel s'établit leur relation* »⁶⁸. « Le sujet et l'objet sont en interaction et s'influencent l'un l'autre. Dans la préface du livre de Claudine Herzlich, Santé et maladie, Moscovici écrit : « *il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ... se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble, indifférenciés le stimulus et la réponse. Celle-ci n'est pas une réaction à celui-là, mais, jusqu'à un certain point, son origine* »⁶⁹.

Dans l'étude des représentations, on s'intéressera donc au phénomène d'interaction entre un sujet et un objet. Herzlich définit son étude par le fait de tenter « *de comprendre les attitudes et le comportement qu'elles (les représentations sociales)*

⁶⁸ - D.Jodelet in psychologie sociale, op. cité P.366.

⁶⁹ - Claudine Herzlich. Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales, 1996 (1^{er} ed 1969).

engendrent, le savoir qui circule à leur propos, dans la relation même qui se crée entre l'individu, la santé et la maladie»⁷⁰.

4.1.2. Elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept :

Le terme image ne signifie pas la simple reproduction de la réalité mais renvoie à l'imaginaire social et individuel. C'est la face figurative de la représentation : les scientifiques, par exemple, évoquent une "soupe primitive", composée de molécules diverses qui sont à l'origine de la vie sur la terre. De par son caractère imageant, la représentation sociale aide à la compréhension de notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts. Jodelet cite l'exemple de la notion de poids, décrite par R. Roqueplo (1974) : « *le sens commun utilise la notion de poids dont il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept abstrait défini scientifiquement depuis trois siècles et qui fait partie de notre bagage scolaire et de notre culture* »⁷¹.

4.1.3. Elle a un caractère symbolique et signifiant :

La représentation sociale a deux faces, l'une figurative, l'autre symbolique. Dans la figure, le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens. Pour Rouquette et Rateau⁷², c'est le sens qui est la qualité la plus évidente des représentations sociales.

4.1.4. Elle a un caractère constructif :

La représentation construit la réalité sociale. Pour Abric, « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne* »⁷³.

L'étude des représentations permet de mettre en évidence que la pensée sociale élabore la réalité selon différents modèles. Pour reprendre le domaine de la maladie, François Laplantine estime qu'elle peut être considérée d'après plusieurs modèles :

⁷⁰ - Claudine Herzlich, cité in. Concept de représentation sociale. Disponible sur : http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

⁷¹ - Denise Jodelet in : Psychologie sociale, Op. Cité P.371.

⁷² - Michel Louis Rouquette et Patrick Rateau, in. Introduction à l'étude des représentations sociales. Presses universitaires de Grenoble, 1998.

⁷³ - Jean-Claude ABRIC, oP cité, P.12.

maladie exogène / maladie endogène ; modèle épistémologique (biomédical, psychologique ou relationnel) ; modèle des systèmes thérapeutiques.

4.1.5. Elle a un caractère autonome et créatif :

Elle a une influence sur les attitudes et les comportements. C. Herzlich a bien montré comment les représentations de la maladie - destructrice ou libératrice - induisent des comportements : refus des soins et de recours au médecin dans le cas de la maladie destructrice ; rupture avec les contraintes sociales, enrichissement sur le plan personnel, lorsque la maladie est vécue sur le mode d'une libération.

4-2. Les fonctions des représentations sociales :

4.2.1. Des fonctions cognitives :

Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée, c'est ce que Moscovici a mis en évidence à propos de la psychanalyse. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories sociales : les journalistes, les politiques, les médecins, les formateurs...

4.2.2. Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité :

Les représentations dotent les acteurs sociaux, d'un savoir qui est commun, donc partagé, ce qui facilite la communication. Cette fonction de communication va permettre de comprendre et d'expliquer la réalité.

Elles sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas figées à jamais, même si elles évoluent lentement.

4.2.3. Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements :

Les représentations sociales sont porteuses de sens, elles créent du lien ; en cela elles ont une fonction sociale. Elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. Elles guident les comportements et les pratiques.

La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif : « Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné »⁷⁴.

4.2.4. Des fonctions identitaires :

« Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social, elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés »⁷⁵.

Jodelet parle d'affiliation sociale : « Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité »⁷⁶

4.2.5. Des fonctions de justification des pratiques :

Elles nous semblent très liées aux fonctions précédentes. Elles concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant a posteriori des prises de position et des comportements.

Selon Jean Claude Abric, il s'agit d'un « nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné »⁷⁷.

Ce point de vue nous interroge par rapport à l'objet de notre étude. Les représentations que les aides à domicile ont de la vieillesse, n'ont-elles pas une incidence sur les représentations de leur rôle ?

En d'autres termes, les représentations des besoins des personnes aidées vont-elles engendrer des représentations de la fonction d'aide, légitimant ensuite des attitudes et des comportements ?

5-Fonctionnement des représentations sociales :

Il est à présent nécessaire d'examiner l'organisation et la structure des représentations c'est -dire la façon dont elles se forment.

Nous pouvons maintenant s'interroger sur les mécanismes qui sont à la base de la formation et du fonctionnement de la représentation sociale.

⁷⁴ - Ibidem, op, cité P. 17.

⁷⁵ - MUGNY et Carugati, 1985, P.183. Cité Par J.C.ABRIC, op cité P.16.

⁷⁶ - D.Jodelet , « Les représentations sociales »,op. Cité, P.51.

⁷⁷ - Jean Claude Abric. op. cité ,P.18.

5-1. Par quel mécanisme s'élabore et fonctionne une représentation sociale

« Une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part »⁷⁸.

En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation. Les éléments qui la composent sont interdépendants. La cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance.

En pratique, pour étudier une représentation sociale, il faut repérer ces éléments dits « invariants structuraux » et les relations qui les lient entre eux.

Selon Moscovici⁷⁹, la représentation sociale se structure par deux processus majeurs : l'objectivation et l'ancrage ; l'un tend à opposer le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes. L'autre tend à intégrer l'objet présenté dans un système de penser préexistant. Ils montrent d'une part comment le social transforme un objet, une information, un événement en représentation et d'autre part, la façon dont cette représentation transforme le social.

5.1.1. L'objectivation :

L'objectivation premier processus, concerne l'élaboration des connaissances à propos d'un objet de représentation, il s'agit d'une opération qui consiste à rendre concret ce qui est abstrait.

Objectiver, écrit Moscovici « c'est résorber un excès de significations en les matérialisant ... c'est aussi transplanter au niveau de l'observation ce qui n'était qu'inférence et symbole »⁸⁰.

Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes.

L'objectivation, en tant qu'opération imageante et structurante, se déroule en trois étapes :

⁷⁸ - Michel Louis Rouquette et Patrick Rateau, op. cité, 9. 29.

⁷⁹ - D.Jodelet. Les processus de formation des représentations rendent compte de leur structuration » 1994, P .56. Cité in : Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques. Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf.

⁸⁰ - S.Moscovici 1986 P.108. Cité par D.Jodelet, in « Psychologie sociale », op.cité, P.371.

La première étape: possède un double mécanisme : sélection et décontextualisation. Les informations possédées sur un objet vont être triées en fonction de critères culturels (accès inégal aux informations suivant l'appartenance à un groupe culturel) et de représentations déjà existantes. Ces informations deviennent alors la propriété du sujet et n'appartiennent plus au champ spécifique dont elles sont issues. Ce double mécanisme conduit à la formation d'un schéma figuratif.

La deuxième étape du processus : c'est le noyau essentiel de la représentation. Il est constitué d'un agencement qui contient d'une part, une condensation des éléments d'information et, d'autre part, une omission des aspects les plus conflictuels. « Les divers éléments retenus sont organisés et intégrés en une élaboration saisissable, imagée et cohérente, permettant de concrétiser une entité abstraite »⁸¹.

La troisième étape : est la naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères à propos de la représentation des éléments de la psychanalyse. Jodelet cite cet exemple : « L'inconscient est inquiet ».

Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale.

Donc le processus d'objectivation rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en image signifiante, moins riche en information, mais plus productive pour la compréhension.

5.1.2. L'ancrage :

Le second processus désigne les modalités d'insertion de la représentation dans le social et les transformations qui en découlent.

« *L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, est donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe* »⁸².

⁸¹ - Michel Louis Rouquette et Patrick Rateau. Op. cité, P 32.

⁸² -.Guimelli. Cité par Véronique.Castelotti et Daniël Moore in « Représentations sociales des langues et enseignements ». Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002, P7 .Disponibile sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

Autrement dit, il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils commun d'analyse des événements.

L'ancrage c'est « l'enracinement sociale de la représentation et de son objet »⁸³.

Ce processus comporte plusieurs aspects :

- **Le sens** : l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation. A travers le sens, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime.
- **L'utilité** : « les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer ... Le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe »⁸⁴.

Le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de référence ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux.

- L'enracinement dans le système de pensée préexistant : pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres d'un groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis.

Des attentes et des contraintes sont en même temps associées aux éléments de la représentation, en terme de comportements prescrits.

« Le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux »⁸⁵.

Les processus d'objectivation et d'ancrage sont affectés par trois facteurs qui sont, selon Moscovici⁸⁶ ; la dispersion de l'information, la focalisation d'un groupe ou d'un sujet autour d'intérêts spécifiques et la pression à l'inférence exercée par le groupe.

⁸³ - Denise Jodelet, in « Psychologie sociale ». op. cité, P 375.

⁸⁴ - D.Jodelet. op. cité, P 376 et 377.

⁸⁵ - D.Jodelet. op cité P 376.

⁸⁶ -S Moscovici, in : Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques. Disponible sur : http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf

5.2. L'évolution et la transformation des représentations sociales :

Deux axes de recherche, complémentaires, se sont développés au sein de la psychologie sociale : un axe qualitatif qui s'intéresse aux contenus de la représentation, sur la base d'enquêtes, dans la lignée de travaux de S Moscovici sur les représentations de la psychanalyse ; un axe expérimental et formalisateur qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations. Cette perspective a conduit à l'élaboration d'une théorie dite du « noyau central », qui considère que « *les traits constitutifs d'une représentation sociale (appelés « cognèmes ») se distribuent en deux ensembles: un système central qui donne à la représentation sa stabilité et son contenu sémantique fondamental et un système périphérique ouvert, où les traits associés, contextuels, permettent l'adaptation à la diversité des situations, mais sont en contrepartie instables* »⁸⁷.

5.2.1. La théorie du noyau central :

Dans l'ensemble de la représentation, les éléments cognitifs entretiennent des liens étroits et constituent un noyau de signification ; certains de ces éléments occupent une place centrale, d'autres sont positionnés de façon plus périphérique. Ainsi du point de vue de sa structure la représentation sociale présente deux composantes :

5.2.1.1. Le noyau central :

La notion de noyau figuratif élaborée par Moscovici a été reprise et développée par Abric sous le terme de noyau central (ou noyau structurant). Selon sa théorie, une représentation est un ensemble organisé autour d'un noyau central, celui-ci constitue de un ou plusieurs éléments, occupe une position-clé dans la structure de la représentation. Il détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau structurant est l'élément fondamental de la représentation ; son repérage permet l'étude comparative des représentations sociales.

⁸⁷ Serge Moscovici, cité par Henri Boyer dans : De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires. L'Harmattan P. 12.

Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation. Il est très difficile de le modifier, c'est pourquoi Mugny et Carugati⁸⁸ parlent de "noyau dur". Autour de ce noyau s'organisent les éléments périphériques. Ce noyau assure deux fonctions principales :

- Une fonction génératrice : le noyau central est à l'origine des différents éléments de la représentation ; il leur donne sens et valeur et c'est par lui que peuvent se transformer ces éléments.

- Une fonction organisatrice : il " *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.* " ⁸⁹Ce n'est que lorsque le noyau central est modifié que la représentation se transforme.

5.2.1.2. Les éléments périphériques :

Même si le noyau central est le fondement de la représentation, les éléments périphériques tiennent une place importante dans la représentation. « *Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement des stéréotypes et des croyances. Ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* »⁹⁰.

Ils sont marqués par les expériences et les histoires personnelles des individus. Il y a hétérogénéité du groupe de ces éléments périphériques.

Ces éléments fonctionnent comme grille de décryptage d'une situation, selon l'expression employée par Claude Flament qui leur assigne trois fonctions essentielles :

Une fonction prescriptive : les éléments périphériques indiquent ce qu'il convient de faire (quels comportements adopter) ou de dire (quelles positions prendre) selon les situations. Ils donnent des règles qui permettent de " *comprendre chacun des aspects*

⁸⁸ Mugny et Garugati, cité, in « Concept de représentation sociale ». Disponible sur : http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

⁸⁹ J.C.Abric, op.cité,p 22.

⁹⁰ J.C.Abric,op.cité,p 25

*d'une situation, de les prévoir, de les déduire, et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriés.*⁹¹ "

Une fonction de personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées : ils autorisent une certaine souplesse dans les représentations, qui tient compte de l'appropriation individuelle et du contexte dans lequel elles s'élaborent. Cette fonction rejoint la fonction de régulation définie par Abric, selon laquelle les éléments périphériques permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte.

Une fonction de protection du noyau central (ou fonction de défense chez Abric) : le système périphérique fonctionne comme pare-chocs de la représentation, d'après l'expression de Flament.

Le noyau central est très résistant au changement. Les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation, ce qui conduit, à terme, à sa transformation.

Conclusion Partielle :

À travers le fonctionnement de la représentation sociale, nous avons vu quelques conditions de sa construction. Elle traite l'information en la concentrant à partir d'une orientation sélective et en élaborant dans une configuration nouvelle. Lorsqu'une représentation se crée, deux processus se mettent en œuvre l'objectivation avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage. Ainsi la théorie du noyau central, nous a permis de déduire que si un élément du noyau central est touché alors la représentation se transforme, cette dernière apparaît toujours comme un processus dynamique à travers lequel s'opère une construction social du réel.

⁹¹ Michel Louis Rouquette et Patrick Rateau, op.cité , p.38

CHAPITRE IV : LE RAPPORT ENTRE REPRÉSENTATION ET ATTITUDE :

Dans ce chapitre, nous essayons de mettre en évidence quelques unes des ambiguïtés qui marquent les concepts de (attitude - opinion - image - idéologie - stéréotypes ...).

Dans un premier temps, nous présentons l'ensemble de ces phénomènes dans leur cadre général. Puis nous tenterons de les distinguer les uns des autres.

Notre tentative d'expliquer ces concepts a pour unique souci de clarifier les différentes relations qui existent entre eux.

À la lumière de ces informations, nous allons dans un deuxième temps nous attacher à les définir précisément dans une perspective sociolinguistique en mettant en évidence l'importance des représentations et des attitudes dans l'issue d'un conflit linguistique . Ensuite, nous montrons le rôle que jouent les attitudes dans la planification linguistique. Enfin, nous tentons de schématiser la hiérarchisation de ces concepts dans le but à trouver leur corrélation avec le concept de représentation.

INTRODUCTION :

La langue est un phénomène d'une grande complexité J.Fribourg écrit : « *la langue a été vue soit comme conception du monde (ce qu'on appellera plus tard 'vision du monde'), soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ces valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure social et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les structures de la société* »⁹².

La langue est aussi un objet social, nous pouvons la considérer comme le lien qui rattache l'individu à un groupe plus large, c'est le moyen pour exprimer ce rattachement et en même temps un moyen de la transmission du savoir. La langue est liée avec les représentations sociales avec deux types de relations.

Elle est un objet de représentation et à la fois véhicule de ces dernières. L'individu joue un rôle très important dans les représentations sociales dont l'objet est social. Il y a toujours reconstruction de la réalité, de ce fait on tient compte du processus cognitif. C'est pour cela que l'individu est actif.

La langue est aussi l'objet de différents phénomènes épi linguistiques. Ce dernier terme désigne tout phénomène psychosocial caractérisant une langue, un usage, une variété. Et plus précisément selon LAFONTAINE Dominique, un phénomène à caractère épilinguistique est un phénomène « *qui a trait au rapport à la langue* »⁹³.

Comme nous avons le noté les concepts clés de ce chapitre (représentations – attitude – opinions – idéologie – image ...) constituent l'ensemble des différents phénomènes épi linguistiques. La sociolinguistique s'intéresse à l'étude de ces phénomènes, notamment ils ont été mis en évidence depuis les premiers travaux fondateurs de Labov William.

Donc tout ce qui à caractère linguistique peut donner lieu à des phénomènes épi-linguistiques. Ainsi les représentations que les locuteurs se font des langues appartiennent à un ensemble de phénomènes appelés épilinguistique. C'est pour cela, l'étude des phénomènes épi linguistique occupe une place de choix dans les études portant sur le plurilinguisme et le contact des langues.

⁹² J.Fribourg « Vers l'éthnolinguistique », dans la linguistique, Vol. 14, Fasc. 2, 1978, p 104. Cité par Christian Baylon dans : Sociolinguistique : Société, langue et discours- 2^e éd. NATHAN, 1996-p.48.

⁹³ LAFONTAINE Dominique. Attitudes linguistiques. In. Moreau Marie- Louise (coordinatrice). Sociolinguistique : Les concepts de bases- Liège : Mardaga, 1997.-p.1957

Elles ont servi à analyser plusieurs situations de conflit linguistiques. L'analyse des situations plurilinguisme se base sur l'étude de ces phénomènes, car ces phénomènes s'enracinent dans la vie de l'individu donc inévitablement dans les rapports sociaux.

Quand l'individu se met en contact avec plusieurs langues, il peut avoir face à chacune d'elle une attitude. Donc le plurilinguisme permet à l'individu de développer à chacune des langues une attitude, ainsi que les phénomènes qui découlent de ce contact des langues suscitent chez lui diverses représentations, attitudes, idées, opinions etc.

Représentation et attitude :

Les deux notions, celle d'attitude et celle de représentation souvent confondues. Mais les recherches actuelles permettent de mieux les distinguer tel que Doise⁹⁴, il importe de distinguer les stéréotypes, les attitudes et les opinions des représentations sociales, parce que ces éléments n'ont pas les mêmes conditions de production. Puis Paicheler⁹⁵, qui invite les chercheurs à la vigilance afin d'éviter la confusion plus particulièrement au plan théorique et méthodologique.

Ainsi le concept d'attitude occupe une place prépondérante dans les champs d'études anglo-saxons, où Jaspars et Fraser⁹⁶ ont tenté d'établir un parallèle avec la notion de représentation sociale et celle de représentation cognitive.

Ainsi Moscovici dans ses différents ouvrages, démontre le rôle des représentations sociales dans l'orientation des communications et des conduites. Il montre également que « *les représentations sociales peuvent être étudiées globalement comme des contenus dans les dimensions (informations, valeurs, opinions) sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, norme...) ou de manière focalisée comme structure de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné* »⁹⁷.

94 Doise cité. In «Bref tour d'horizon du concept des représentations sociales ». Disponible sur : http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/representations_sociales1.html .consulté le 26/12/2004.

95 Paicheler cité. In : «Bref tour d'horizon du concept des représentations sociales ». Disponible sur : http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/representations_sociales1.html .consulté le 26/12/2004.

96 Jaspars, j. ,&Fraser, C, 1984 « Atitude and social representation » In FARR, P104.

97- S.Moscovici, Cité in Un article de Wikipédia, l'encyclopédie libre. Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_sociale consulté le 23/10/2004

1. L'attitude :

Elle est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet.

Selon Kolde « *une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* »⁹⁸.

Par exemple Lüdi et Py considèrent les attitudes comme « *des dispositions psychiques d'attraction ou de répulsion face à des objets sociaux notamment les langues et leurs usagers* » qui « *pratiquement [...] sont étroitement liées à des croyances relatives à la nature de ces même objets* »⁹⁹.

« *Les informations dont dispose un individu sur un objet, ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluées. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observés. Elles sont généralement associés et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent* »¹⁰⁰.

Les deux notions celle de représentation et celle d'attitude toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont à la fois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer. Nous pouvons les considérer comme synonymes.

Nous entendons par ce terme selon la définition de Lambert : « *... une manière organisée et consciente de penser, de ressentir et de réagir face aux gens, aux groupes, aux faits sociaux ou, plus généralement à tout événement dans l'environnement* »¹⁰¹.

⁹⁸ - Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986 :97, Cité par Véronique Castellotti et Daniel Moore in « Représentation sociale des langues et enseignement ». Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe disponible sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

⁹⁹ - Lüdi et Py 2002. P.97. Cité par H.Boyer dans : « De l'autre côté du discours » P14.

¹⁰⁰ - Véronique Castellotti et Daniel Moore in « Représentations sociales des langues et enseignements ». Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe disponible sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

¹⁰¹ - Lambert, Cité par Himéta Mariko in : La notion de représentation en didactique des langues. Disponible sur: www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf.

Nicole Gueunier¹⁰² établit clairement la différence entre les deux notions d'attitude et représentation, souvent confondues et explique les recherches actuelle permettant de mieux distinguer entre les deux. C'est ce qu'elle entreprend de faire en expliquant :

Premièrement, qu'attitudes et représentations relèvent de deux disciplines différentes. Les attitudes relèvent des méthodes de la psychologie sociale, les représentations de « *l'étude contrastive des cultures et des identités (...) de concept ou de méthodes ethnologiques* »¹⁰³.

Deuxièmement, que la confusion a été entretenue par des chercheurs en psychologie sociale qui utilisent « des techniques de recueil de données qui faisaient elles-mêmes appel à des représentations ».

Dalila Morsly a récapitulé la distinction proposée par N .Gueunier de la façon suivante :

ATTITUDES	épilinguistique	REPRESENTATIONS
	Différent de	
	Pratiques linguistiques et analyses métalinguistiques	
- Tests, questionnaires fermés	méthodes distinctes de recueil données	Analyse d'interactions naturelles discursif
- Comportemental	Donc=	
	Technique d'enquêtes	
	Différentes	

¹⁰² - Guenier Nicole 1997, « Représentation des notions », Moreau, Marie-Louise (éd.), Sociolinguistique. Concept de base. Mardaga, Liège, P.246-252 (Compte-rendu fait par Dalila Morsly).

¹⁰³ - Ibidem.

Au sein de la psychologie sociale le concept de représentation est associé à plusieurs notions, et voila les plus principales :

2. La notion d'opinion :

Cette notion est définie par Rouquette et Rateau comme suit : « *les opinions dépendent d'une instance qui se situe plus en amont, une instance organisatrice si l'on veut, qui règle l'articulation de l'individuel et du collectif et génère le passage du point de vue général sur un thème ou une famille de thèmes à son application au cas particulier* »¹⁰⁴.

3. La notion d'image :

La notion d'image est souvent en relation avec le concept de représentation. Parfois elle peut être utilisée à la place de représentation comme synonymes.

En revanche, P .Moliner dans son ouvrage 'images et représentations sociales' a montré une différenciation et une clarification qui peuvent permettre d'opposer du point de vue représentationnel, une visée générique (celle de la représentation sociale) a une visée spécifique (celle de l'image sociale).

Selon P. Moliner : « *si l'on suppose qu'il existe une représentation sociale de l'entreprise chez les étudiants, cette représentation pourra donner lieu à l'élaboration d'images multiples, concernant de multiples objets. Image du vendeur, du patron ou des relations humaines sont autant d'images sociales produites par cette représentation* »¹⁰⁵.

En d'autres termes, l'ensemble des représentations (croyances – valeurs – évaluations ...) constitue l'image.

Donc ce dernier est le fondement d'une image.

Selon Beautier-Castaing : l'image d'une langue peut être définie comme : « *des conceptions que les locuteurs, ou groupe de locuteur, ont de son rôle, de sa valeur, de ses fonctions et qui, pour être souvent non conscientes, sont néanmoins, à l'origine des comportements langagiers* »¹⁰⁶.

¹⁰⁴ - Rouquette et Rateau(1998,p22),cité par H.Boyer,dans « De l'autre coté du discours »P .14.

¹⁰⁵ - P.Moliner 1996. P.151, Cité par par H.Boyer, dans « De l'autre coté du discours »P .18.

¹⁰⁶ - Beautier-Casting. Elisabeth. La notion de pratiques langagières : Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. Langage et société. 1981, 15, P .4. Cité dans : Taleb-Ibrahimi Khaoula. Les algériens et leur (s) langue (s). Alger : El-Hikma, 1995 (a) P.89.

4. Les stéréotypes :

Selon l'étymologie, le mot « stéréotype » vient du grec Stereos , qui veut dire « dur, solide » et typo qui veut dire : « gravure, modèle ».

Le stéréotype apparaît comme un élément de la structure des représentations, comme nous l'avons déjà vu ces éléments fonctionnent sur la base d'un double système ; un système central, stable et rigide et un système périphérique.

Concernant le premier système (le noyau central) est l'élément le plus stable de la représentation, il est difficile de le modifier parce que dans des cas, les éléments centraux sont constitués par une norme, un stéréotype envers l'objet de la représentation.

Boyer ne lui confère pas un statut exceptionnel ou nettement différent de celui de la représentation : « *le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné , ou qui a trop bien tourné , victime , à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété , d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe / de la communauté concerné (e) »¹⁰⁷.*

Le stéréotype est défini par J.Auger comme : « *une forme socialement marquée et notoirement étiquetée par les locuteurs d'une communauté linguistique ou par des gens de l'extérieur »¹⁰⁸.*

C'est-à-dire il y a une relation entre les notions de représentation et de stéréotype, car de façon générale les représentations proviennent d'une image idéalisante de la langue, cette dernière appelée 'stéréotype'.

Les stéréotypes ont la tendance à la schématisation et la généralisation des opinions que les individus et les groupes sociaux portent les uns sur les autres.

Ils sont caractérisés par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, ils reposent sur ces traits considérés comme valide, aussi comme étant

¹⁰⁷ - H. Boyer, dans « De l'autre côté du discours, recherche sur les représentations communautaires », l'Harmattan P.15.

¹⁰⁸ - J.Auger. Cité par Benabdoune, dans : « Les représentations linguistiques, enquête menée auprès d'étudiants de l'université de Constantine. P.24.

caractéristiques d'un groupe de personnes déterminées. Cela peut être des valeurs, attitudes, comportements, préjugés

Les stéréotypes possèdent des caractéristiques et des fonctions. Ils sont partagés par les membres d'un même groupe, bien ancrés dans l'inconscient collectif, figés. Leur principale fonction se manifeste dans le fait de décrire 'l'étranger' dans sa différence, ainsi de protéger l'identité des individus, parce que cette identité pourrait être vu comme étant menacée à chaque fois dans des situations menaçantes, changeantes dans le cas d'une dimension interculturelle les stéréotypes peuvent fausser toute communication et engendrer de véritable hécatombes dans des rencontres réelles.

Nous pouvons dire que l'étude des stéréotypes est un enjeu délicat, sur laquelle la bibliographie n'a cessé de s'enrichir ces quinze dernières années.

Enfin, les stéréotypes identifient des images stables ancrées dans les mentalités, ils nous conduisent à ne pas nier nos propres repères et valeurs.

5. Représentations et idéologies :

Le concept de représentation est souvent associé avec le concept d'idéologie. Selon Mannoni rien n'interdit de « *considérer représentation et idéologie sous l'analyse de la similitude de nature, les différences n'étant que de la partie au tout et de l'élément la structure d'ensemble laquelle il appartient. En effet [...] de quoi une idéologie peut être constituée sinon d'un système (réseau) de représentations en interconnexion* »¹⁰⁹.

En d'autres termes selon Rouquette et Rateau l'idéologie pourrait être : « *l'instance de raison des représentations* »¹¹⁰.

De son côté, N -Gueunier déduit que les représentations relèvent, c'est ce qui découle de leur définition même des idéologies: « *les représentations sont donc liées aux idéologies ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses : elles sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées* »¹¹¹.

Cette façon d'articuler idéologie et représentation rencontre semble t-il, celle qui est proposée par l'analyse du discours selon Van Dijk, pour qui les idéologies sont :

¹⁰⁹ - P.Manouni 1998, P.54, Cité par H.Boyer, dans « De l'autre côté du discours »P .17.

¹¹⁰ - Rouquette et Rateau Cité par H.Boyer, dans « De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires »P .17.

¹¹¹ - Guenier Nicole 1997, « Représentations linguistiques», Moreau, Marie-Louise éd. Sociolinguistique. Concepts de base. Mardaga, Liège, P.246-252.

« des systèmes socio-cognitifs des représentations mentales socialement partagées qui contrôlent d'autres représentations mentales telles que les attitudes des groupes sociaux (y compris les préjugés) et les modèles mentaux »¹¹².

À propos des idéologies linguistiques, selon BEACCO Jean- Claude¹¹³, ils sont des ensembles de principes issus du sens commun ; donc des ensembles de représentations et de croyances partagées par un grand nombre de personnes. Ces idéologies constituent les fondements de différentes attitudes vis-à-vis des langues. Pour lui, c'est une base de donnée qui permet de construire les représentations.

6. La représentation en sociolinguistique :

Depuis une vingtaine d'années, les représentations sociolinguistiques ont occupé une place de choix dans les études portant sur les attitudes, les comportements, les fonctionnements linguistiques, et ont servi à analyser plusieurs situations de conflit interculturel. Selon Henri Boyer, « *le sociolinguiste ne saurait faire l'économie des représentations sociolinguistiques dans l'analyse des attitudes langagières, celles-là influençant directement celles-ci* »¹¹⁴.

D'après lui, les représentations se cultivent ostensiblement en terrain conflictuel. Il cite la problématique linguistique franco- occitane en France où, à partir de certains stéréotypes courants dans les régions méditerranéennes, les gens qui parlent occitan pensent parler un « patois », langue négativement connotée, et ont ainsi tendance à se dévaloriser. En Acadie, le problème se complexifie davantage, car là où les représentations langagières se développent dans un pays où officiellement deux langues ont le même statut, mais où, dans les faits, il n'en est rien puisqu'une langue domine nettement l'autre sur tous les plans. La population acadienne dominée a donc une représentation langagière qui se forge en terrain polémique et conflictuel, représentation langagière qui se forge en terrain polémique et conflictuel, représentation qui intègre les stéréotypes linguistiques attribués à toute une population par la majorité dominante, par

¹¹² - Van.Dijk. Cité par S.Bonnafeux dans Charaudeau et Maingueneau dir : 2002-303, cité par Henri Boyer, dans : De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires .P .17.

¹¹³ BEACCO Jean- Claude .Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde* (en ligne).2001, n°314.Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

¹¹⁴ - Henri Boyer, cité par Anette Boureau in : La revue acadienne d'analyse politique : Disponible sur : <http://www.umoncton.ca/egalite/article30-2.html> consulté le 18/10/2004.

la population minorée elle-même, par certaines opinions émises dans les journaux locaux et par la majorité anglophone.

La sociolinguistique met en évidence l'importance des notions d'attitude et de représentation dans l'issue des situations de conflit linguistique, elles sont à l'origine de ce dernier. Le conflit existe toujours entre deux langues qui n'ont pas le même statut, où l'une politiquement dominante et l'autre dominée.

Dans ce cas, parmi les facteurs qui contribuent à la normalisation d'une langue est les diverses appréciations exprimées par les locuteurs à propos de cette langue. Donc elle s'impose comme norme officielle dans les écoles, la presse ... etc.

À propos de la langue dominée, Derradji Yacine affirme que les représentations sont à l'origine de différentes attitudes¹¹⁵ chez les locuteurs de cette langue dominée.

Ces locuteurs disposent de trois types d'attitudes :

6.1 L'attitude d'autoodi, ou la haine de soi : Qui consiste à adopter la langue dominante et à rejeter sa langue. Au fil du temps, cette attitude, si elle persiste chez les locuteurs de la langue dominée, conduit inévitablement à l'assimilation et la mort de cette langue, ce que Calvet appelle la glottophagie.

Boyer l'appelle l'auto-dénigrement (*la haine de soi*), ou la culpabilité (Lafront1971) sont autant d'adjuvants de la minoration, de la subordination sociolinguistique. Les communautés affectées par ces attitudes sont en effet peu tentées par la résistance sociolinguistique. Gardy ajoute avec Lafront d'une manière générale : « *tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué* »¹¹⁶.

6.2. L'attitude favorable à la normalisation : Elle se caractérise par les représentations positives des locuteurs à l'égard de leur langue, le désir de préserver cette langue les mène souvent à revendiquer sa normalisation.

¹¹⁵ - Derradji Yacine. Le contact de langues comme rapport de forces. Cours de post graduation. Université Mentouri Constantine, mai 2001.

¹¹⁶ - Gardy et Lafront. , cité par Henri Boyer, dans : De l'autre coté du discours: Recherches sur les représentations communautaires .P .48.

6.3. L'attitude apathique : C'est une attitude neutre c'est-à-dire les locuteurs ne présentent aucune position ou attitude vis-à-vis du conflit. Elle est néfaste pour les possibilités de normalisation de la langue dominée, car elle contribue à maintenir le statut quo. Cette attitude ne peut pas contribuer à l'évolution d'une situation de conflit diglossique.

Si on prend en considération le cas du français en Algérie nous allons relever que les attitudes ont un lien avec le statut de cette langue. Ces attitudes sont influencées par son utilité et son importance. D'abord, le français est une langue aimée par la majorité des Algériens, c'est pour cela que cette langue a un haut statut dans notre société. Ainsi c'est la langue de culture et de la connaissance.

En revanche, nous constatons aussi que certains locuteurs ont des attitudes contradictoires à propos de cette langue. Pour eux, elle est vue comme l'ennemi juré de l'arabe classique, langue nationale et officielle.

C'est vrai que le français bénéficie d'un prestige unique chez les locuteurs, mais nous avons constaté qu'il a deux types d'attitudes : d'une part, valorisation parce que langue de modernité et de l'ouverture, d'autre part rejet parce que langue du colonisateur.

La notion d'attitude aussi se manifeste clairement dans les mouvements qui agitent la société algérienne à propos du Tamazight, surtout pendant la période des événements du "printemps noir" et aux pressions des mouvements berbéristes. Les attitudes de ces contestateurs vont dans le sens de la normalisation de cette langue alors, et ce, en 2002 le Tamazight est déclaré langue nationale non officielle.

L'attitude se caractérise par la subjectivité, de ce fait la langue peut être à la fois appréciée ou dévalorisée selon les attitudes des locuteurs.

Ainsi les idéologies linguistiques permettent la constitution de différentes attitudes par rapport aux différentes langues et usages, donc les idéologies linguistiques peuvent influencer les attitudes et l'orientation des comportements sociaux ; par conséquent les orientations des locuteurs inspirent les politiques linguistiques : par exemple la normalisation d'une langue (la loi d'arabisation en Algérie).

Enfin, nous pouvons dire que si la langue jouit d'un prestige et d'un poids lourd dans la société, elle sera appréciée par l'individu et même il peut la considérer comme un atout et vis- versa.

L'attitude constitue un facteur très important qui montre la différence entre le statut de deux langues.

6.4. Le rôle de l'attitude dans la planification linguistique :

Les attitudes des locuteurs jouent un rôle très important si les instances supérieures de l'Etat ou les pouvoirs publics veulent appliquer la planification linguistique ou modifier les rapports qui existent entre les diverses variétés linguistiques.

Dans ce cadre, les représentations repérables à travers les attitudes et les opinions des locuteurs ; c'est-à-dire si la langue jouit d'un prestige dominant cela est dû effectivement aux pressions provenant des attitudes des locuteurs. Par conséquent les attitudes qui sont favorables à la domination d'une langue peuvent contribuer à la normalisation de cette dernière. Les attitudes pèsent plus que les représentations dans la planification linguistique.

Selon H .Boyer «*la nature des tentatives de planification varie en fonction des choix dont dispose le locuteur de la communauté en question* »¹¹⁷.

Ainsi les attitudes agissent sur les orientations des locuteurs, si le gouvernement veut appliquer une planification linguistique mais le projet n'est pas souhaité par les locuteurs par conséquent la politique linguistique va rencontrer des problèmes.

Les tentatives d'aménagement linguistique ne sont pas faciles dans le cas où il y a des confrontations. La confrontation des locuteurs constitue une entrave à ces tentatives. C'est pour cela que nous pouvons dire que les attitudes inspirent les politiques linguistiques.

En définitive, les représentations et les attitudes doivent être prises en considération dans toute politique linguistique.

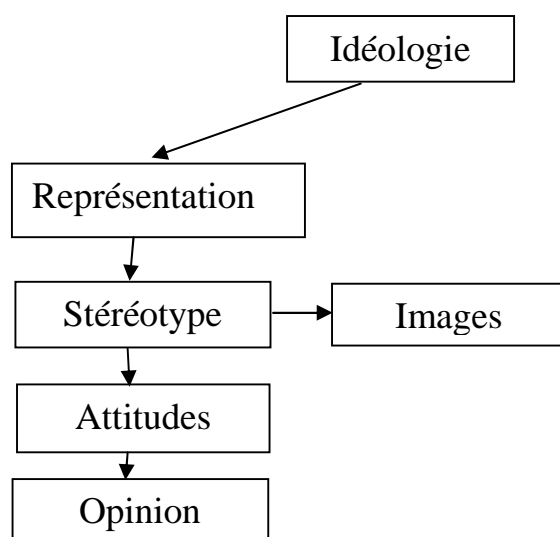
¹¹⁷ - Henri Boyer, cité par :Anette Boureau in : La revue accadienne d'analyse politique : Disponible sur : <http://www.umoncton.ca/egalite/article30-2.html> consulté le 18/10/2004.

Conclusion Partielle :

Nous avons constaté donc que ces concepts constituent un ensemble hiérarchisé comme nous l'avons déjà noté. Ces phénomènes entretiennent des liens avec eux.

Selon Rouquette Michel Louis et Rateau Patrick : « *la pensée sociale s'organise et se distribue selon plusieurs niveaux hiérarchisés : opinions, attitudes, représentations sociales, idéologies, chaque niveau fournissant la 'raison' du précédent. Deux propriétés [...] caractérisent cette hiérarchie : les phénomènes repérables à un niveau sont plus labiles que les phénomènes du « niveau de raison » supérieur, et l'intensité des variations inter- individuelles suit la même progression.* »¹¹⁸

Nous pensons qu'il est possible de définir une telle taxinomie pour classer la majorité de ces notions, comme le montre le schéma suivant :



Donc, nous pouvons dire que le domaine de représentation va fournir des notions prêtes à l'emploi et un système de relation entre ces notions permettant aussi l'interprétation et l'explication de différents phénomènes épilinguistiques.

¹¹⁸ - Rouquette, Michel Louis, Rateau Patrick OP Cité P.108.

DEUXIÈME PARTIE :
CONSTATS SOCIOLINGUISTIQUES

CHAPITRE I : APERÇU GLOBAL SUR LA SITUATION LINGUISTIQUE EN ALGÉRIE.

Introduction :

Dans le premier chapitre de cette partie, nous tenterons d'abord de présenter une brève description de la situation linguistique en Algérie. En sachant qu'il est difficile de faire un compte rendu exhaustif des courants idéologiques qui ont influencé les politiques linguistiques, puis nous essayerons de mettre l'accent sur les langues en présence et leur statut en Algérie. Concernant les langues étrangères, nous ne parlerons ici, bien entendu que du français et de l'anglais, les autres langues étrangères étant d'ailleurs à des degrés divers, peu présentes dans le paysage linguistique algérien. Ensuite et à la lumière de ces informations, nous ferons le point dans le deuxième chapitre, sur l'enseignement/ apprentissage du français dans le système éducatif algérien. Puisque notre recherche est axée sur des instituteurs de français exerçant dans des écoles primaires, il nous est apparu indispensable d'aborder le français au primaire et de décrire ses finalités pour pouvoir enfin qualifier le système éducatif algérien.

1. Les langues en présence :

Notre pays se caractérise par une situation sociolinguistique complexe, vu non seulement la coprésence de diverses langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères, chacune d'elles occupe une place ou un statut spécifique, que ce soit sur le plan national tels que l'arabe classique dont l'usage est officiel, l'arabe dialectal dont l'utilité est majoritaire, et le français pour tout ce qui est enseignement scientifique. Ou bien sur le niveau régional comme le berbère et le chaoui,...etc.

Si nous prenons les langues du quotidien du peuple algérien, nous trouvons l'arabe algérien et le tamazight (ou berbère) ainsi que la langue française léguée par 132 années de présence de la France en Algérie.

1.1. La langue officielle :

L'arabe classique est la langue du Coran, elle signifie l'identité arabo-musulmane, ce qui lui donne un caractère sacré. Selon Lakhdar Azzouz : « *la langue arabe tire son prestige du fait qu'elle est le véhicule du Coran et de la religion musulmane. Pour les religieux et les partisans de la tradition, aucune autre langue ne peut concurrencer la langue du livre sacré* »¹¹⁹.

Elle a été considérée comme langue nationale jusqu'aux années 70, où la charte nationale définit son rôle comme suit :

« *La langue arabe, langue nationale, est un élément fondamental de la personnalité nationale du peuple algérien. Aussi la généralisation de son utilisation est-elle une des missions essentielles de la société algérienne dans le domaine de l'expression des manifestations de la culture, et dans tous les domaines de son activité nationale, et l'expression de l'idéologie du parti du front de libération nationale* »¹²⁰.

L'arabisation est considérée comme un axe central de la politique linguistique algérienne. Mohamed Benrabah avance à ce propos : « *Les choix qu'un état adopte pour gérer les rapports entre langue et vie sociale portent le nom de "politique*

¹¹⁹ Lakhdar Azzouz : Les fonctions sociales des langues d'enseignement en Algérie. Thèse pour le Magister en sciences de l'éducation. Tome 1. décembre 1984 p.49.

¹²⁰ La Charte nationale adoptée en 1976 a été amendée et approuvée en 1986 P 10

linguistique». En Algérie cette politique linguistique est appelée ‘politique d’arabisation’, voire plus simplement ‘arabisation’ »¹²¹

La loi N°91-05 du 16 janvier portant généralisation de la langue arabe, est appliquée par des courants anti-français. Cette loi vise la promotion et la favorisation de la langue arabe dans tous les domaines de la vie des citoyens : sociaux, administratifs institutionnels et culturels.

De façon générale, la finalité de l’arabisation consiste à légitimer la langue arabe littéraire en tant que langue non seulement du patrimoine arabo-islamique, au moins partiellement de la modernité.

L’arabe classique est la langue qui solidifie les liens entre les différents pays de la nation arabe, pays qui peuvent différer par les coutumes, les aspects culturels et politiques ... mais sont unifiés par la langue.

1.2. Les Langues non officielles :

1.2.1. L’arabe dialectal :

L’arabe dialectal est très utilisé par la majorité de la population algérienne, pour la simple raison que c’est la langue de leur quotidien, en plus il garde chez le peuple algérien son rôle de langue maternelle.

En effet, son utilisation se limite à des contextes sociaux informels, c’est-à-dire il n’est pas intégré dans les situations d’enseignement /apprentissage .Il a un statut de langue vernaculaire, non officielle et non enseignée .Mais il est employé par les médias et dans certaines production artistiques comme le théâtre.

Le contact de l’arabe dialectal et de l’arabe classique donne lieu à une situation de diglossie en Algérie, car deux variétés linguistiques coexistent dans la même communauté.

L’Algérie constitue un bel exemple de cette situation, (arabe dialectal /arabe classique), deux variétés dont l’une caractérise les usages quotidiens (variété low), et l’autre ‘haute’ s’impose comme norme officielle dans les écoles, les cours de justice, la presse... .

¹²¹Mohamed Benrabah .La question linguistique. Cité dans « L’épreuve d’une décennie » Algérie, Art et culture 1992-2002. Ouvrage collectif sous la direction de Christiane Chaulet –Achour et yahia Belaskri .Edition Paris- Méditerranée, 2004.p83.

La diglossie devient le lieu et l'expression d'un conflit. Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée.

Nombre de spécialistes qualifient cette politique de conflictuelle.

Ainsi, le français est très souvent utilisé en alternance codique avec l'arabe, Il y a un mixage de code, dont l'usage dans un même énoncé demeure très fréquent.

1.2.2 Le tamazight :

Les Algériens parlent en fonction de la région dont ils appartiennent, citons à titre d'exemple le tamazight, qui constitue la langue maternelle d'une minorité.

Le tamazight comprend de multiples variantes telles que : le chaoui, le kabyle, le m'zabi et le tergui.

Le tamazight reconnu depuis quelques années comme langue nationale à côté de l'arabe, suite aux événements du « printemps noir » en 2002, dans lesquels les mouvements berbéristes ont réclamé le parachèvement de l'identité nationale et la nécessité de l'intégration du tamazight dans le système éducatif et médiathèque. En effet, il est déclaré langue nationale non officielle. Alors cette langue berbère retrouve progressivement sa place au sein de quelques établissements scolaires en Algérie nous citons à titre d'exemple : la grande et la petite Kabylie, Batna, Alger etc. De plus, elle est présente dans les médias écrits et audiovisuels lors des informations, des émissions (exemple : Tmourth nargh), des publicités et d'autres.

2. Les langues étrangères en Algérie :

Nous pouvons constater que la Charte Nationale situe les langues étrangères au même niveau sans privilégier l'une d'entre elles.

Et à ce propos, nous pouvons lire : « *cette démarche de récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères ... l'accès aux cultures universelles permet une communication positive avec l'étranger pour tirer profit de l'esprit créateur d'autrui dans les domaines de la science et de culture* »¹²².

Ainsi, l'enseignement des langues se voit attribuer une double finalité :

¹²²Charte Nationale : 1986.p.10-11.

- Une finalité culturelle car l'élève découvre la civilisation, les arts du pays étranger.
- Une finalité pratique, technique et scientifique.

2.1 Le français en Algérie, place et statut :

L'Algérie est le premier pays francophone dans le monde où le français vient en deuxième position après l'arabe, langue officielle du pays par preuve.

Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue « *le pointe* »¹²³, auprès de 1400 foyers algériens, il s'est avéré que l'Algérie est le premier pays francophone juste après la France. Le fait marquant à relever est que 60% des foyers algériens comprennent et / ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demis de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus. Même si l'enquête a été réalisée au mois d'avril 2000, les tendances dégagées donnent à réfléchir.....

Pourquoi, la langue française persiste-elle en Algérie, malgré la généralisation de la langue arabe ?

À notre avis, elle était mieux placée que n'importe qu'elle autre langue étrangère présente dans le pays en question, et pour diverses autres raisons nous citons quelques unes :

-Historique : l'occupation du pays durant plus d'un siècle '132ans'.

-La formation : à l'époque la politique du colonisateur français dans les domaines de la formation des Algériens est strictement en langue française. C'est une stratégie et une vision à long terme pour et après l'indépendance, c'est-à-dire laisser un héritage que nul ne peut s'en débarrasser surtout dans les administrations.

L'ancrage : Ces longues années ont permis à cette langue de s'enraciner dans la personnalité algérienne.

-Les décideurs : Les politiques actuelles à grand échelle étaient les fruits de l'école française, ils maîtrisent parfaitement cette langue et la pratiquent à tous les niveaux, pour preuve : tous les discours du Président à l'intérieur où à l'extérieur du pays se

¹²³ Sondage : Résultats cités par Aoussine Seddiki, dans : « Quelles actions audiovisuelles pour le français précoce en Algérie ? ». Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/124427.pdf

faisaient en langue française. Parfois, nous confirmons qu'il n'y a pas d'alternative pour cette langue.

Pour nous, la généralisation de la langue arabe est une décision unilatérale prise à l'époque dans les années soixante par le Président Houari Boumediene, lui qui voit la langue française, un héritage d'un pays ennemi, colonisateur qui a tué et torturé des algériens, a spolié ses terres, a détourné ses coutumes et traditions, lui qui n'a jamais été en France malgré de multiples invitations officielles que lui ont été adressées par des personnalités françaises à haut niveau.

L'autre raison qui explique le fort taux de présence du français en Algérie est :

La technologie de pointe, qui nous a permis de s'ouvrir sur le monde extérieur et en particulier sur les pays francophones. Dans ce domaine, la France n'a pas tardé à encourager l'utilisation de la langue de Molière dans le monde, non seulement à travers certaines chaînes satellitaires ouvertes à un large public de ces pays telles que : (TV5, France 24, Euronews, ARTE, France2, France3, LCP), mais aussi avec un autre moyen plus efficace et plus fiable, 'l'Internet' ; comme l'Algérien est un amateur de l'Internet, donc il apprend cette langue facilement pour communiquer sans difficultés. De plus 'l'Internet' rend les échanges avec les Français possibles et intensifs réduisent la distance entre les deux pays en favorisant le jumelage des cultures.

Nous pouvons constater que la langue française s'est imposée par nécessité, il s'est avéré que l'Etat algérien doit réfléchir sur la nécessité d'établir un statut concernant cette langue, gérée par des règles claires et nettes.

2.2. La langue anglaise :

Les autorités algériennes décident de mettre en compétition la langue de Molière avec celle de Shakespeare. Jusqu'en 1993 les enfants commençaient à étudier le français à partir de la quatrième année fondamentale, durant la rentrée 1993 / 1994, l'élève est appelé à faire un choix de la langue étrangère à étudier durant son cursus scolaire comme l'anglais. La raison évoquée c'est que cette dernière est devenue une langue internationale par excellence, elle demeure le seul et véritable véhicule de la science et de la technologie tout comme pour l'arabe classique. Rappelons que le Président Chadeli Bendjid optait pour une réforme éducative, qui avait pour objectif la

valorisation de l'anglais en Algérie. Ses successeurs ont établi une loi qui consistait à substituer la langue anglaise à la langue française en quatrième année du cycle fondamental, ou bien à enseigner l'anglais en même temps que le français.

À cet égard, Derradji Yacine pense qu' «...il faut simplement remarquer que dès 1993 et dans une conjoncture politique très particulière, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire, c'est un enseignement optionnel et en concurrence à la langue française »¹²⁴.

Au début, il apparaîtrait que les élèves ont préféré de choisir l'anglais par rapport au français. En effet l'expérience nous a prouvé que les écoliers ont préféré l'anglais dans de nombreuses écoles. Malheureusement cette tentative a connu l'échec pour plusieurs raisons, les plus essentielles se résument comme suit :

-Le manque de moyens, à titre d'exemple le manque flagrant des enseignants qualifiés en langue anglaise oblige les autorités à faire appel aux professeurs des collèges et lycées pour assurer l'intérim, sans aucune préparation des cours dans le cycle primaire. C'est -à- dire ils ne sont pas formés dans ce cycle.

- La non disponibilité du manuel de l'élève au niveau de l'établissement à chaque rentrée scolaire.

-Les autorités avaient des craintes et des appréhensions concernant l'avenir étudiantin de ces élèves.

Nous pouvons remarquer que la documentation scientifique existe en langue française qu'en langue anglaise, mais nous utilisons surtout la documentation française.

- Le choix de la langue anglaise comme première langue étrangère a désorienté les élèves durant leur parcours scolaire. Nous pensons que lorsqu'ils feront des études universitaires, ils risqueront de trouver des difficultés en français, ils deviendront plus tard de futurs étudiants handicapés. Effectivement, les premiers bacheliers qui avaient choisi l'anglais à l'école primaire comme première langue étrangère en 2002, ont eu un choix bien limité dans leur cursus universitaire. Ils ne pouvaient, en effet s'inscrire que

¹²⁴Derradji Yacine, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in les Cahiers du SLAAD, n° 01, les presses de Dar El-Houda, Ain M'lila, Algérie.2002.p.17.

dans les filières en sciences humaines totalement arabisées. La maîtrise du français, par contre reste nécessaire sinon primordiale dans les autres branches du savoir.

En réalité, lorsque les parents d'élèves ont eu à choisir entre la langue anglaise et française, l'écrasante majorité a préféré le français. « *En 1997 par exemple, sur un total de deux millions d'élèves ils n'étaient que 0.33 % à avoir choisi l'anglais* »¹²⁵. Ainsi le choix d'un enseignement en français ou en anglais, revenait aux parents, dont la majorité estime que les enfants suivant des cours en anglais s'éloignent progressivement des pratiques sociolinguistiques de leur entourage. C'est pour cela, l'échec de la tentative a poussé les décideurs à changer d'avis, et de rallier la langue française, et le ministère de l'Education nationale décide enfin de n'introduire la langue anglaise qu'en première année moyenne.

¹²⁵Mohamed Benrabah .La question linguistique.cité dans « L'épreuve d'une décennie » .Algérie, Art et culture 1992-2002, Ouvrage collectif sous la direction de Chaulet –Achour et yahia Belaskri .Edition Paris-Méditerranée, 2004.p95.

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS :

Introduction :

Le rôle de l'institution scolaire devient primordial ; L'école à la responsabilité de préparer l'individu à la vie communautaire en agissant comme agent de socialisation.

Elle a pour mission de propager la langue et la culture « officielle » celle de la « nation ». Dans la plupart des politiques linguistiques de par le monde l'école est la première institution par laquelle se caractérise le passage à l'acte.

L'enfant algérien qui entre pour la première fois à l'école se trouvent immédiatement confronté à un idiome totalement différent de celui qui lui fournit un espace physique, social et culturel dans lequel il a évolué jusqu'à là, ainsi au lieu de se donner pour but d'accompagner le jeune évoluer à parfaire la connaissance et la manipulation de sa véritable langue (arabe algérien ou tamazight).

L'éducation et la formation constituent le domaine où se projettent les aspirations d'épanouissement pour les individus et les groupes.

1. Le système éducatif algérien :

Le système éducatif algérien est en perpétuel changement suite aux différentes réformes appliquées et qui n'ont pas été évaluées par rapport aux résultats attendus. En effet à partir de l'année 2003 /2004 le système éducatif algérien est de nouveau au rendez vous, un énième changement cette fois ci, visant à appliquer encore une fois des réformes dont la principale décision concerne le réaménagement du cursus scolaire en mettant fin au système fondamental (un cycle unique de 9 ans), qui a subi un échec total à tous les niveaux et surtout en matière de langues étrangères. Cet échec cuisant des années 80 qui n'a pas donné de résultats positifs et a poussé les hommes politiques à envisager une autre révision et de mettre en place un nouveau système structuré en trois paliers distincts : l'enseignement primaire, l'enseignement moyen (collège) et l'enseignement secondaire, en réservant une place importante aux langues étrangères et plus particulièrement à la langue française.

Nous avons constaté un grand bouleversement concernant plus particulièrement le chapitre des langues étrangères. Sur injonction du 1^{er} magistrat du pays le Président

A. Bouteflika, une commission d'évaluation et de réformes a été mise en place concernant tous les paliers pour proposer une refonte totale du système afin de dynamiser un nouvel enseignement, où les langues étrangères trouvent leur place. Ainsi plusieurs projets ont été évoqués lors d'une réunion sur le système éducatif devant les directeurs de l'éducation des 48 wilayas (départements) du pays.

2. L'enseignement/ apprentissage du FLE :

Il est noté en Algérie que l'enseignement/apprentissage du français présente l'un des principales préoccupations de notre gouvernement dans le domaine de la formation scolaire. Le français revêt plus d'importance que d'autres langues .En effet, le français est toujours présent dans les programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien. L'apprentissage du français a évalué dans un souci de renouvellement et d'efficacité, ayant comme objectif nodal formation optimal de l'apprenant.

La langue française est une langue étrangère du primaire au secondaire puis elle devient langue d'enseignement à l'université. Cette langue est déclarée par les textes officiels, relatifs à l'enseignement du français comme étant une langue étrangère au même titre que les autres : mais la langue française est- elle vraiment étrangère en Algérie ?

Il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas si étrangère que cela aux Algériens. Pour preuve, c'est son introduction beaucoup plus précoce que les autres langues étrangères dans le système éducatif, c'est-à-dire en troisième année primaire contre la première année de l'enseignement moyen pour la langue anglaise. Ceci n'est pas l'unique preuve, en ce qui concerne la langue française et de manière générale , le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n=°76/35 du 16 Avril 1976 portant l'organisation de l'éducation est de la formation .

Cette ordonnance comprend un texte législatif qui définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien d'où la citation suivante : « *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part*

mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »¹²⁶.

2.1. Le français au primaire :

La scolarité au niveau du cycle primaire dure six ans. Le français est désormais enseigné comme langue étrangère obligatoire, dès la quatrième année primaire jusqu'à la fin du secondaire. Mais à partir de l'année scolaire 2004-2005, la CNRSE (Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif) introduit l'enseignement de la langue française dès la deuxième année primaire. Un programme spécifique prenant en compte l'environnement socioculturel de l'apprenant algérien a été élaboré. Cette réforme a basculé l'enseignement en général, et en particulier le cycle primaire. Après plusieurs agitations et après deux ans d'essais, nous avons remarqué qu'une nouvelle directive ministérielle a confirmé que l'enseignement du français sera dispensé à partir de la troisième année primaire au lieu de la deuxième année, dès la rentrée scolaire du 05 septembre 2006/2007.

Concernant l'enseignement du français au cycle primaire nous avons compté :

Troisième année	Cinq heures par semaine
Quatrième année	Cinq heures par semaine
Cinquième année	Cinq heures par semaine
Sixième année	Cinq heures par semaine

5 heures par semaine dans lesquelles il faut compter une heure pour la séance de rattrapage. Concernant l'Enseignement primaire, nous comptons quatre années d'étude pour cette langue, qui se basent sur une nouvelle structure appelée « le projet pédagogique » ce dernier est reparti en séquence (généralement trois séquences par projet) dont l'installation des compétences est différente d'une année à une autre.

¹²⁶ Ibidem.

2.2. Finalités de l'enseignement du FLE au primaire :

2.2.1. Rappel des finalités et des buts de l'enseignement du français au primaire¹²⁷ :

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer.

Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde

Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2.2.2 Objectifs de l'enseignement de la discipline en troisième année primaire¹²⁸ :

La deuxième année primaire et la troisième année primaire constituent le socle des apprentissages premiers. Durant ces deux années consécutives, l'élève construit ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit dans un même continuum.

Le programme de troisième année primaire a pour objectifs de :

- Continuer à développer les compétences retenues pour la première année de français.
- Faire progresser les apprentissages des élèves sur le plan linguistique.

En augmentant et en structurant le stock lexical acquis.

En complétant la mise en place de la progression phonologique.

En travaillant de nouveaux graphèmes.

En faisant manipuler certains points de langue.

En continuant à s'appuyer sur les mêmes actes de parole qui seront d'avantage détaillés.

¹²⁷Programme de la troisième année primaire, juillet 2004.p.4.

¹²⁸ Ibid.op.cité p4.

En définitive, la langue française continue d'occuper une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage grâce à son caractère utilitaire et fonctionnel. Elle est un instrument de communication largement employé, c'est pour cette raison qu'elle demeure un outil dont il est difficile de se passer dans tous les secteurs : social, économique, éducatif et médiatique.

Il ressort donc que le taux de présence du français dans l'environnement algérien est nettement plus élevé que celui de toute autres langues étrangères, car cette langue est ancrée dans la réalité algérienne, c'est une réalité qu'il serait difficile de démentir.

CONCLUSION Partielle :

Cette partie théorique, nous a permis de bien définir le domaine de notre recherche, de mieux comprendre certains concepts essentiels à notre étude. Ainsi, nous avons emprunté à une démarche qui va du général au particulier : de la psychologie sociale à la sociolinguistique, et de la clarification du concept de représentation à la théorie du noyau central. Dans le deuxième chapitre, nous avons montré, plus particulièrement l'apport de la psychologie sociale. Dans le troisième chapitre, nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux constituants de la représentation, nous avons tenté de présenter les caractéristiques et les fonctions des représentations sociales. Un champ d'étude que nous avons exploré, en nous penchant sur quelques études de certains chercheurs. Dans le quatrième chapitre nous avons exposé des phénomènes épilinguistiques en général à la spécification de chaque phénomène en particulier. Nous nous sommes attachés à vérifier s'il existe une relation entre eux.

Dans la deuxième partie, nous avons effleuré la situation linguistique en Algérie, en mettant en avant –garde la langue arabe et la langue française. Nous avons tenté de montrer l'importance du français dans le système éducatif.

Dans la troisième partie qui suit, nous analyserons les résultats obtenus en exploitant les réponses de nos informateurs.

TROISIÈME PARTIE
MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DU
QUESTIONNAIRE

INTRODUCTION

Dans cette partie, nous essayerons de traiter l'aspect pratique de notre problématique. Nous estimons qu'il est pertinent de présenter dans un premier temps les objectifs de notre enquête, puis de décrire l'outil d'investigation choisi pour effectuer notre étude.

Dans un second temps, nous présenterons les différentes phases du déroulement de cette enquête ; d'abord la formulation des hypothèses, ensuite l'explication détaillée des conditions de passation et de récupération du questionnaire.

Enfin, nous essayerons d'expliquer les différentes méthodes de dépouillement et d'analyse utilisées. Dans le deuxième chapitre, à partir des informations recueillies, nous serons appelés à analyser les réponses sur certaines questions afin d'interpréter les résultats obtenus.

CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Problématique de la recherche :

Dans le sens où l'étude des représentations fait appel à l'expérience personnelle, nous avons jugé plus adéquat d'interroger les instituteurs de français, car ceux-ci de par leur profession sont en contact direct avec la situation d'apprentissage. L'enquête a été effectuée auprès d'un grand nombre d'instituteurs appartenant à un groupe plus large celui des instituteurs algériens. Cet échantillon est hétérogène, il répond aux critères suivants ; l'âge, le sexe, la filière, le profil socioculturel.... etc.

Comme nous l'avons déjà explicité, le but de notre enquête n'est pas d'analyser l'évolution des représentations que se font les instituteurs vis-à-vis du français, mais de dégager à travers cette enquête des résultats susceptibles d'être exploités.

Nous nous contenterons ici de connaître les différentes représentations des instituteurs vis-à-vis du français, et les différentes attitudes à propos de cette nouvelle situation d'apprentissage, de même si le projet de l'enseignement du français dès la 3^{ème} année primaire bénéficie d'une meilleure image au sein de ce public.

Plus précisément, nous voulons faire une étude comparée, pour voir si l'appartenance sociale et géographique à un milieu rural ou urbain joue un rôle dans la différenciation des attitudes des instituteurs.

Notre recherche s'articule autour de deux objectifs :

1- La connaissance des différentes représentations de ce public vis-à-vis du prolongement de la période d'apprentissage de cette langue, c'est-à-dire de percevoir les différentes opinions et évaluations contenues dans les réponses des instituteurs.

2- Ensuite, la différence entre les attitudes des instituteurs faisant partie de deux régions différentes.

- Le projet bénéficie-t-il de la même importance dans les deux régions (rurale et urbaine) ?

- Y a-t-il un rapport entre le profil socioculturel et les représentations des instituteurs ?

Par le biais du deuxième objectif, nous voulons savoir si le milieu et le profil socioculturel jouent un rôle dans les rapports que les instituteurs entretiennent avec cette situation d'apprentissage.

2. La pré- enquête et les hypothèses :

Avant le lancement de notre enquête sur le terrain, il nous a fallu d'effectuer une pré-enquête dont l'objectif est de déterminer les hypothèses qui constituent les soubassements de notre travail. Pour cela, nous avons effectué des tournées dans certaines écoles primaires pour des interviews et des sondages.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur notre expérience acquise dans l'enseignement du cycle primaire. Elle nous a permis d'avoir des entretiens avec les instituteurs et les institutrices faisant partie de nos connaissances personnelles. En posant des questions directrices, par exemple : est-il préférable de faire apprendre à l'enfant le français dès la troisième année primaire ?

Nous avons demandé à chaque fois aux instituteurs de s'exprimer pour pouvoir déterminer leurs attitudes.

Notre enquête a été précédée de plusieurs lectures de certaines enquêtes portant sur l'étude des représentations linguistiques (ou plus largement sociales)¹²². Enfin, la collecte de quelques informations nous a permis de définir et de préciser quelques hypothèses : en voici les principales

Hypothèse n°01 : Il existe un lien entre l'image de cette langue et l'application de l'allongement de sa période d'apprentissage.

Hypothèse n°02 : Les attitudes vis-à-vis de l'enseignement de cette langue dès la troisième année primaire varient en fonction du milieu rural ou urbain.

Hypothèse n° 03 : Il y a une valorisation du français dans notre système éducatif.

Hypothèse n° 04 : Le niveau d'instruction des instituteurs influence leurs attitudes.

Hypothèse n°05 : Cet apprentissage permet aux enfants de maintenir des compétences en langue étrangère.

Hypothèse n° 06 : L'enfant est capable d'apprendre ces deux langues, maternelle et étrangère simultanément.

¹²²Nous citons par exemple le travail de RÉSEAU Joseph : Profil d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia : Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/developpement/alsic_n10-rec1.htm#s1

Ou l'enquête que présente GUEUNIER Nicole dans *les français devant la norme* (op.cité).

3. Les méthodes de recueil des représentations :

Dans les travaux de recherche, les méthodes d'enquête ont un rôle fondamental. En effet, celles-ci constituent le moyen pour recueillir les éléments de réponse à la problématique posée. Pour cela, le chercheur fait appel à différents outils d'investigations pour la collecte des données. L'étude des représentations sociales fait appel à des approches méthodologiques diverses : méthode qualitative quantitative expérimentales de terrain ou de laboratoire. Nous tenterons donc d'exposer les principaux modes de recueil de la représentation.

L'étude des représentations est complexe ; elle nécessite plusieurs méthodes et passe par deux étapes dans la recherche :

D'une part, le recueil de la représentation et d'autre part, l'analyse des données récoltées.

Etant donné le foisonnement des méthodes de recueil des représentations, nous nous limiterons à quelques unes que nous présenterons, afin de connaître les procédures et les caractéristiques de chacune.

Abric Jean-Claude ¹²³ établit une distinction entre les méthodes de recueil du contenu des représentations et les méthodes de repérage de leur structure.

3.1. Le recueil du contenu des présentations :

Nous pouvons les regrouper autour de deux axes principaux :

- a- Les méthodes dites interrogatives.
- b- Les méthodes appelées associatives.

a. Les méthodes dites interrogatives.

Elles se basent sur l'expression verbale ou figurative des personnes à propos de l'objet de la représentation étudiée. Nous distinguons :

¹²³ Abric Jean-Claude : ÉTUDE D'UN GROUPE D'AIDES A DOMICILE, PREPARANT LE C.A.F.A.D. MODULAIRE :
Disponible sur : http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_6.html

a.1. L'entretien : Il s'agit d'une technique traditionnelle ; dans laquelle le chercheur est en rapport direct avec la personne interrogée, c'est -à- dire les deux interlocuteurs sont en situation d'interaction.

Les chercheurs effectuent généralement leurs enquêtes à l'aide de deux types fondamentaux d'entretien :

a.1.1. L'entretien de type semi directif :

C'est un entretien guidé , dans lequel la personne interrogée est invitée à s'exprimer spontanément à l'intérieur d'un cadre déterminé par l'interviewer ; ce dernier doit quelquefois laisser à l'interviewé la liberté de parler de lui-même, mais il ne cessera pas de l'orienter par des questions .

Donc ce type d'entretien permet à l'enquêteur d'accéder facilement au champ de l'information de la personne interviewée, à connaître ses opinions et ses attitude à propos du sujet de la recherche .En général, les entretiens semi-directifs viennent compléter les questionnaires et enrichissent davantage les informations déjà recueillies par ces derniers.

Par contre :

a.1.2. L'entretien centré :

Dans ce cas, le questionnaire n'est pas préétabli, c'est- à- dire le chercheur n'établit pas une liste de questions, il réalise les objectifs de son entretien de la façon qu'il jugera pertinente et adéquate.

a. 2. Le questionnaire :

Contrairement à l'entretien, cette technique est fondée sur le recueil quantitatif des données. Elle est largement utilisée en raison de son aspect pratique et standardisé. Cependant, cette méthode a aussi ses limites, le choix des thèmes abordés et la formulation des questions restreignent la libre expression des individus.

a. 3. Les méthodes figuratives et graphiques :

Elles font appel à l'expression orale des sujets à partir de dessins qu'on leur présente ou se basent sur la production graphique produite par les sujets eux-mêmes. Ce type de support a pour but de faciliter l'expression discursive de sujets qui auraient des difficultés à s'extérioriser dans une situation classique d'entretien.

b. Les méthodes associatives

Elles sont au nombre de deux : l'association libre et la carte associative.

b.1. L'association libre : « Consiste à partir d'un mot inducteur ou d'une proposition, à demander au sujet de produire tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit »¹²⁴. Son caractère spontané permet d'accéder plus rapidement que dans un entretien aux éléments sémantiques qui constituent la représentation. Des chercheurs comme Abric Jean Claude, Rouquette Michel -Louis et Râteau Patrick pensent que cette technique offre l'avantage de réduire les inconvénients mentionnés ci-dessus à propos de la méthode d'entretien traditionnel.

b.2. La carte associative : C'est une nouvelle méthode, inspirée de la technique de la carte mentale d'H.Jaoui¹²⁵ (1979). Dans un premier temps, on demande au sujet de produire des associations libres à partir d'un mot inducteur. Dans un deuxième temps, on lui propose de partir d'un couple de mots associés, produits précédemment par celui-ci. On constitue ainsi une série de chaînes associatives composées d'un certain nombre d'éléments (trois, voire plus). Cette technique peut être utilisée individuellement ou dans le cadre d'un groupe.

3.2 Le repérage de l'organisation et de la structure d'une représentation sociale :

Après avoir recueilli le contenu d'une représentation, il est nécessaire d'accéder à sa structure interne. Cette dernière consiste à organiser les données recueillies en système de catégories qui forment le système d'étayage (la charpente) de la représentation, à repérer les liens, les relations et la hiérarchie entre les éléments et à mettre en évidence le noyau central.

Il existe des méthodes de repérage des liens entre les éléments de la représentation et des méthodes de hiérarchisation des items, Quelle que soit la méthode, le principe est identique : demander au sujet lui-même d'effectuer un travail cognitif d'analyse, de comparaison ou de hiérarchisation à partir d'un corpus qu'il a produit au cours d'entretiens semi-directifs ou d'associations libres.

¹²⁴ibid

¹²⁵Abric. Op. Cité

3.2.1. Les méthodes de repérage des liens entre les éléments de la représentation :

3.2.1.1. La constitution de couples de mots : Nous demandons à la personne de regrouper des couples de mots qui lui semble « aller ensemble ».

3.2.1.2. La comparaison pairée : Nous proposons au sujet toutes les paires possibles d'un corpus de termes en lui demandant de situer chaque paire sur une échelle de similitude (comparaison de deux termes jugés de 'très semblable' à 'très dissemblables').

3.2.1.3. La constitution d'un ensemble de mots : Le sujet est invité à regrouper les items qu'il a produits, ou qu'on lui propose, selon le principe des mots 'qui vont bien ensemble'.

3.2.2. Les méthodes de hiérarchisation des items : Dans ces méthodes, contrairement aux méthodes de repérage des liens décrits précédemment, c'est le sujet qui fait ressortir l'importance des différents items en les hiérarchisant par série de tris successifs.

3.2.2.1. Les tris hiérarchisés successifs : Une liste de 32 items fréquemment, produit à propos de l'objet de la représentation, est proposée à la personne qui les classera par série d'items les plus ou les moins caractéristique de cet objet.

3.2.2.2 Les choix successifs par blocs : Proche de la méthode des tris successifs, cette technique permet une approche quantitative des éléments de la représentation. Le sujet doit, à partir d'une liste de 20 items, choisir les 04 items les plus représentatifs, puis les 04 items les moins représentatifs et ceci jusqu'à ce qu'il ne reste plus que 04 items.

Toutes ces méthodes permettent de repérer la structure et l'organisation de la représentation et parfois de faire émerger les éléments centraux. Ainsi, la saillance des items constitutifs de l'objet de la représentation est un indicateur de la centralité. Il est nécessaire cependant de confirmer l'hypothèse de centralité par ce que Abric appelle des techniques de validation ou de contrôle du noyau central.

3.3. La vérification de centralité

3.3.1. La technique de mise en cause du noyau central : Cette méthode est proposée par Pascal Moliner¹²⁶ (1992). À partir d'éléments constitutifs d'une représentation sociale, on établit une liste d'éléments dont on suppose qu'ils peuvent former le noyau central. Après

¹²⁶ Pascal Moliner : Les représentations sociales des élèves sur le chef d'entreprise, mémoire pédagogique. Disponible sur : http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/traveleves/Enquetes/INRP/RS_pdg1.htm. Consulté le 06/11/2006.

avoir présenté au sujet un texte correspondant à sa représentation de l'objet étudié, on lui apporte une nouvelle information qui met en cause l'élément étudié. On lui demande ensuite si cette information modifie sa représentation de l'objet. Les éléments de la représentation dont la remise en cause entraîne un changement sont les éléments du système central ; ceux qui ne conduisent pas à un changement sont les éléments périphériques.

3.3.2. La méthode d'induction par scénario ambigu (ISA) : Egalement élaborée par Moliner (1993), cette technique part de l'idée qu'une représentation est un processus actif de construction de la réalité. Moliner a ainsi travaillé sur la représentation de l'entreprise chez des étudiants.

Dans un premier temps, les sujets rédigent un texte concernant l'objet étudié, qui permettra de dégager différents items constitutifs de la représentation. Puis on construit une description ambiguë de l'objet. Le scénario, tel qu'il est présenté, est ambigu parce qu'il peut se référer ou non à l'objet étudié et donner lieu à deux descriptions différentes.

Nous proposons ensuite ce scénario ambigu aux sujets en formulant deux conclusions contradictoires (exemple : 'c'est une' ou 'ce n'est pas une entreprise').

Pour finir, on soumet aux sujets les items considérés comme représentatifs de l'objet, en leur demandant si l'objet présenté dans le scénario possède ou non ces caractéristiques. Selon les choix effectués, on conclura que les items sont ou ne sont pas des éléments centraux. Si les items correspondent à des caractéristiques qui peuvent être choisies indifféremment dans les deux modalités du scénario, ce sont des éléments périphériques. Si au contraire, ils ne sont choisis que lorsque la référence à l'objet est évidente, on considère qu'ils constituent le noyau central de la représentation car ils lui donnent son sens.

3.3.3 La méthode des schèmes cognitifs de base (SCB) :

Guimelli et Rouquette (1992) sont les concepteurs de cette méthode dont Abric rappelle le principe : « à partir d'un couple d'items issus d'une association libre, on va étudier les types de relations que ces mots entretiennent entre eux, en utilisant une liste

d'opérateurs de relations définie et formalisable, ces opérateurs étant organisés en familles appelées schèmes cognitifs de base. »¹²⁷.

Le type de relations et leur fréquence qu'un item entretient avec les autres éléments de la représentation, permettent de calculer la valence de cet item, mettant ainsi en évidence sa centralité.

Nous avons constaté qu'il y a toute une panoplie de méthodes et de techniques pour l'étude des représentations. Maintenant, après la présentation de ces différentes méthodes, il nous semble important de bien préciser l'outil d'investigation avec lequel on va travailler.

4. Présentation de l'outil d'investigation :

4.1. Le choix de l'outil d'investigation :

Tant que notre enquête vise à l'étude du contenu des représentations, nous avons le choix entre deux outils d'investigation : l'entretien et le questionnaire, pour mieux déterminer les informations des personnes interrogées sur notre thème ainsi que leurs opinions et leurs attitudes, nous avons opté pour la méthode du questionnaire.

En effet, il nous semble plus adéquat d'utiliser le questionnaire parce que cet outil a plusieurs avantages dont les plus essentiels se résument comme suit :

D'abord, le questionnaire nous a permis de travailler avec un nombre assez élevé d'instituteurs, ce qui nous facilite le recueil des données nécessaires à notre enquête. Ensuite cet outil fournit toute une économie de temps et de moyens, contrairement à l'entretien dans lequel l'enquêteur cherche toujours à créer les conditions nécessaires pour atteindre les buts de sa recherche. Pour cela, il doit mener plusieurs entretiens et fournir un moyen de liberté aussi large que possible à l'interviewé pour répondre aux questions posées. Effectivement cela demande beaucoup de temps et différents moyens.

Enfin, par le questionnaire les instituteurs peuvent répondre d'une manière naturelle. Certes, lors de notre tentative d'utiliser l'entretien, nous avons constaté que les personnes interrogées ont des contraintes car cet outil provoque chez eux des réactions et des attitudes de méfiance et d'hésitation. En plus, les enseignants se sentent gênés, voire angoissés par des questions directes.

¹²⁷Guimelli et Rouquette .Cité par Abric, in: ÉTUDE D'UN GROUPE D'AIDES A DOMICILE,PREPARANT LE C.A.F.A.D. MODULAIRE :Disponible sur :http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_6.html

De manière générale, nous avons utilisé le questionnaire parce qu'il est pertinent dans notre enquête d'interroger un grand nombre d'instituteurs pour constituer un corpus suffisant qui répond aux exigences de notre étude.

Cependant, cette méthode a aussi ses limites, car la formulation des questions risque toujours de limiter l'expression libre des personnes interrogées.

Afin d'éviter cet inconvénient restreignant, nous avons essayé de poser plusieurs questions ouvertes ; elles invitent les enseignants à proposer leurs propres explications, qui peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question, en élargissant notre étude à des éléments inattendus.

4.2. Présentation du questionnaire :

Le questionnaire¹²⁸ se compose de 17 questions fermées et ouvertes. Nous pouvons le scinder en trois parties essentielles. L'objectif de notre première partie est l'identification de notre public (les instituteurs). Lorsque nous souhaitons gérer un questionnaire, il est très important de bien identifier la population concernée. Ainsi, il nous a semblé nécessaire de consacrer la première partie à des questions sur l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la filière ainsi que leur lieux de résidence : l'appartenance à un milieu rural ou urbain est considérée comme facteur important dans la différenciation sociale. En général, dans cette partie l'accent est mis sur les critères de représentativité.

La seconde partie a pour but le recensement des différentes représentations des instituteurs vis-à-vis du français, langue étrangère.

La question n°1 permet de saisir les différentes attitudes à propos du français. Elle est suivie par la question n°2 qui porte sur les raisons de commencer l'apprentissage de cette langue dès la troisième année primaire.

Les questions n°3 et 4 visent à savoir s'il existe une corrélation entre le statut de cette langue et l'importance accordée à son enseignement.

La question n°5 et 6 permettent de savoir si cet allongement de la période d'apprentissage est bien apprécié au sein de ce public.

Les questions n°7 et 16 concernent les craintes que suscitent ce projet et les différentes difficultés rencontrées.

¹²⁸ Voir annexe.

Les questions n°8 et 9 portent sur les choix linguistiques spécifiques à l'apprentissage (préférence de la langue maternelle ou étrangère) et si l'enfant peut apprendre les deux langues simultanément.

La question n°11 invite les instituteurs à donner leurs opinions sur l'indispensabilité du français à cet âge et à justifier leurs réponses.

La troisième partie comporte un certain nombre d'opinions et de jugements sur le programme, le volume horaire, les élèves et leur apprentissage.

La question n°14 tend à repérer les opinions et les suggestions pour mieux réaliser cet apprentissage.

Les questions n°12 – 13 sont l'occasion, pour ceux-ci de donner leur avis sur le volume horaires et le contenu du programme.

Les questions n°10 – 15 s'intéressent aux élèves, à leur familiarisation avec la langue française, notamment en ce qui concerne leur motivation c'est-à-dire le degré de l'impact de celle-ci pendant le cours de français.

La question n°16 vise à connaître les compétences acquises par les élèves.

Enfin, la question n°17 ouverte permet de donner des informations sur l'utilité du français en troisième année primaire.

4.3. Les conditions de passation et récupération des questionnaires :

Nous avons choisi comme terrain d'enquête la ville de Skikda, à partir de laquelle nous tenterons de connaître les différentes représentations des enseignants, par le biais de ce questionnaire type et nous essayerons de vérifier sur le terrain les hypothèses formulées auparavant.

Par souci de comparer les résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les instituteurs soient de différentes régions. Aussi nous nous sommes trouvés dans l'obligation de visiter plusieurs écoles primaires situées dans des régions différentes. Dans la ville de Skikda, nous avons remarqué le centre ville à caractère urbain et plusieurs hameaux à caractère rural. Par la suite nous avons sélectionné quelques uns pour mieux cerner l'objet de notre étude.

Dans la première étape de notre réflexion, nous avons opéré un choix de l'enquête par entretien, ayant la conviction que cette méthode va nous permettre d'apporter les réponses à toutes nos interrogations posées.

Pour cela, nous avons demandé la participation de certains instituteurs, de nous entretenir de leurs préoccupations professionnelles, ce qui nous permettra d'ébaucher des éléments de réponses.

Après quelques tentatives, nous avons constaté que nous ne parvenions pas à obtenir un corpus important, se rapportant aux questions et par conséquent aux réponses qui en résultent. Cette démarche n'a pas donné les résultats escomptés, et ce pour les raisons suivantes :

Premièrement, nous n'avons pas obtenu des réponses précises par les enregistrements, car nous ne disposions pas de conditions nécessaires pour le déroulement de notre enquête.

Deuxièmement, les enseignants se sentaient gênés sachant que leurs conversations seront enregistrées. En fin de compte, il faut dire que l'entretien nécessite des moyens et de temps, ce qui nous manquait malheureusement.

Après l'échec de l'entretien de ce type et face à ces conditions défavorables, nous avons décidé de changer de méthode. Pour cela, nous avons élaboré un questionnaire en vue de disposer d'informations enrichissantes ; nous avons tenu à préparer nos questions avec rigueur.

Dans le but de constituer un corpus assez important, nous avons jugé plus adéquat de distribuer les questionnaires lors des séminaires et des réunions pédagogiques car c'est au cours de ces occasions que nous pouvons réellement trouver le nombre d'enseignants de français appartenant à différentes régions. Nous tenons à signaler que, nous étions enseignante de français dans la même circonscription que ces instituteurs, ce qui nous a permis de réaliser l'enquête dans un climat serein et confiant avec nos collègues instituteurs et institutrices. En d'autres termes, dans un climat beaucoup plus serein que prévu et surtout plus amical.

En sachant qu'il était impossible d'effectuer l'enquête pendant le séminaire, les questionnaires étaient distribués à notre public à la fin de la réunion pédagogique. Puis,

nous avons prié monsieur l'inspecteur de les gérer d'une façon ou d'une autre pour les inciter à répondre sérieusement aux questions posées. Nous voudrions rappeler que l'inspecteur nous a fourni toute l'aide nécessaire pour la réalisation de cette enquête.

Au début, nous avons constaté qu'il y avait quelques instituteurs qui étaient réticents, ils refusaient de nous accorder quelques minutes de leurs temps pour du moins qu'ils puissent écouter nos questions et y répondre.

Afin de réduire le rejet, nous avons demandé à l'inspecteur en premier lieu de leur préciser qu'il s'agissait d'un questionnaire pour un travail de recherche universitaire. En second lieu, nous avons essayé de les sensibiliser sur l'importance de leurs réponses qui doivent être naturelle ; sans crainte d'aucune sorte, l'anonymat étant la règle.

Donc, les instituteurs avaient senti qu'ils avaient une liberté totale pour y répondre. Ils pouvaient remplir chez eux le questionnaire qui leur a été donné et le remettre à l'inspecteur pendant la réunion pédagogique suivante.

5. Méthode d'analyse et problèmes méthodologiques :

Avant d'aborder le chapitre suivant, c'est-à-dire le dépouillement des données et leur analyse, il nous est apparu important de mettre des éléments d'informations sur la démarche adoptée pour l'analyse des résultats obtenus.

Comme nous l'avons déjà signalé, la méthode du questionnaire demande une préparation soignée et du temps pour mieux analyser les réponses, en sachant que l'analyse des représentations s'articule autour de deux axes : à savoir le contenu et la structure. De ce fait, pour notre corpus nous nous sommes limités à une analyse du contenu.

Notre enquête porte sur un échantillon de quatre vingt (80) instituteurs, vu que ce nombre est quantitativement suffisant. Pour ce faire, nous avons fait recours à deux méthodes d'analyse : l'analyse quantitative (statistique) et l'analyse thématique (qualitative).

Dans l'analyse quantitative des données, nous essayerons de mettre en rapport les résultats obtenus et les différentes variables possibles.

Tandis que dans l'analyse qualitative nous tenterons d'étudier les réponses concernant les questions ouvertes. De ce fait, cette analyse sera focalisée sur les réponses de ce type de questions en vue d'apporter d'éléments nouveaux à notre recherche.

Lors du dépouillement qui s'est fait manuellement et l'analyse des résultats, nous avons rencontré quelques difficultés qui ont entravé un peu l'avancement de notre analyse.

Nous avons distribué quatre-vingt (80) exemplaires du questionnaire, nous en avons récupéré quarante-huit (48), nous avons constaté après une première lecture des réponses que le taux du rejet est un peu élevé, il s'élève à 30%.

Puisque notre enquête porte davantage pour une analyse quantitative, nous avons été obligés d'effectuer notre analyse sur le nombre réel de questionnaires remplis.

Depuis la première étape de notre réflexion concernant les raisons de cette question des non-réponses, nous avons constaté que les conditions de passation de l'enquête constituent des facteurs très importants pendant le recueil des données. De plus elles peuvent être des paramètres influant sur les attitudes des enquêtés.

Ainsi, notre enquête s'est située dans le cadre d'une réunion pédagogique, durant laquelle la contrainte de temps se pose et plus particulièrement le moment de cette passation, la fin de la réunion pédagogique. Nous avons constaté qu'un certain nombre d'instituteurs n'ont pas voulu répondre, certains d'entre-eux se sont limités à répondre aux questions fermées, ou à choix multiples.

En revanche, deux facteurs en particulier nous semblent significatifs et qui ont contribué à l'augmentation du taux des non-réponses. D'une part, rappelons le fait que depuis quelques années dans le cas de l'enseignement du français, le nombre de postes de travail dépasse le nombre d'enseignants disponibles. Donc les enseignants ont la possibilité de choisir leur lieu de travail, c'est-à-dire ils optent pour les meilleures conditions par exemple : les écoles plus proches du centre ville ; par conséquent, les postes de français dans les écoles lointaines restaient vacants, ce qui donne la possibilité aux personnes non qualifiées d'y exercer. Par exemple, des diplômés dans d'autres domaines qui ne maîtrisent généralement pas la langue française.

Dans notre cas, ces instituteurs diplômés de mathématiques, de physique et d'autres disciplines en croyant que leurs réponses vont être lues par monsieur l'inspecteur, se sentaient gênés. Ce sentiment d'être contrôlé provoque chez eux des attitudes de méfiance, contribuant à rendre le questionnaire peu important à leurs yeux.

D'autre part, nous avons remarqué que le taux des non-réponses diffère selon la nature des questions.

Dans les questions qui portent sur les déterminants sociaux le taux des non-réponses ne dépasse pas 1% de l'ensemble de nos enquêtés.

Concernant les questions ouvertes, les instituteurs hésitaient à répondre à ce type de questions comportant des jugements et des justifications, ou répondaient brièvement. Ceci revient d'une part aux compétences linguistiques, qui ne sont pas les mêmes chez tous les enquêtés. D'autre part, nous pouvons expliquer cela par la lassitude des instituteurs au fur et à mesure des questions, par le fait que certaines ne les inspirent pas.

Pour la première question qui porte sur les représentations de la langue française, les non-réponses varient. Elles peuvent être la conséquence d'une mauvaise compréhension de la question ou bien cette question nécessite une longue réflexion.

5.2. Les variables :

Les instituteurs de notre corpus proviennent de milieux socioculturels variés de différentes régions, (centre ville –petits villages). Ils n'ont pas le même âge, ni le même profil psychologique, ni le même sexe, donc il y a plusieurs variables. Ces dernières pourraient constituer des facteurs de comparaison.

Dans notre analyse, nous essayerons d'utiliser ces variables au moment de l'interprétation des résultats obtenus ; elles nous fourniront des éléments d'explication ou des informations supplémentaires aux questions posées. Dans notre étude la variable "sexe" ne sera pas prise en charge comme un paramètre d'étude parce que cette dernière ne constitue pas un paramètre capital dans notre enquête.

En pensant que le milieu de résidence et le niveau d'instruction peuvent d'être des paramètres qui influent sur les attitudes des personnes enquêtées. Nous avons choisi ces deux variables et à partir desquelles nous effectuerons nos comparaisons. C'est- à- dire

nous voulons savoir si les représentations diffèrent selon le milieu de résidence et le niveau d'instruction.

En vue de mettre en évidence la première variable prise en considération lors de notre enquête, nous avons choisi des instituteurs appartenant à deux différentes régions.

Nous avons estimé nécessaire de prendre des instituteurs de langue française, donc notre groupe est homogène au niveau professionnel. En revanche, il y a une hétérogénéité des niveaux d'instructions.

5.2.1. Le niveau d'instruction :

Pour cette variable nous avons préféré de retenir les catégories suivantes :

- 1- Niveau universitaire.
- 2- Niveau secondaire.
- 3- Niveau moyen.

Nous avons aussi motionné les instituteurs qui ont eu une formation initiale d'une année ou deux à (I .T. E) (l'Institut technologique de l'Education.)

5.2.2. Le milieu de résidence:

Dans la wilaya de Skikda, nous pouvons distinguer le centre- ville à caractère semi urbain et plusieurs petits villages à caractère rural.

5.2.3. Les autres variables

5.2.3.1 Le sexe :

Comme nous l'avons déjà explicité cette variable ne sera pas prise en considération dans nos comparaisons, mais on ne soulignera jamais assez l'importance de cette variable dans l'étude des représentations. En effet plusieurs études montrent que les femmes se distinguent linguistiquement des hommes et plusieurs chercheurs ont démontré que le sexe influe sur le comportement linguistique et les représentations. Citant à titre d'exemple:Trudgill Peter et Labov William, ainsi Yaguello Marina remarque que les femmes font plus attention en parlant et sont sujettes à l'hypercorrection ; de plus les femmes ont tendance à respecter les normes et à valoriser les formes prestigieuses. En conclusion nous pouvons dire que l'appartenance sexuelle joue un rôle important quant à la différenciation des représentations linguistiques, par conséquent elle influe les attitudes.

5.2.3.2 La filière :

Nous supposons que le profil de formation des instituteurs joue un rôle important dans les représentations qu'ils peuvent se faire à propos de l'apprentissage du français, surtout ceux qui ont une licence d'anglais. Au début nous avons voulu étudier une variable qui pourrait être intéressante, à savoir les idéologies de ces instituteurs. Malheureusement cela n'a pas été facile de le réaliser, vu les contraintes et les conditions défavorables. De plus il est interdit de poser en milieu scolaire des questions relatives à cette variable.

Conclusion Partielle :

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les objectifs de notre enquête, l'outil d'investigation utilisé, et les différents problèmes méthodologiques rencontrés.

Dans le chapitre qui suit, il s'agit de l'analyse des résultats. Premièrement, nous utiliserons la portion du questionnaire relative aux déterminants sociaux pour présenter les enseignants de notre corpus.

Deuxièmement, nous exploiterons les différentes questions afin de répondre aux objectifs de notre enquête et de vérifier les différentes hypothèses formulées.

Chapitre II : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS :

1. Présentation et description de l'échantillon :

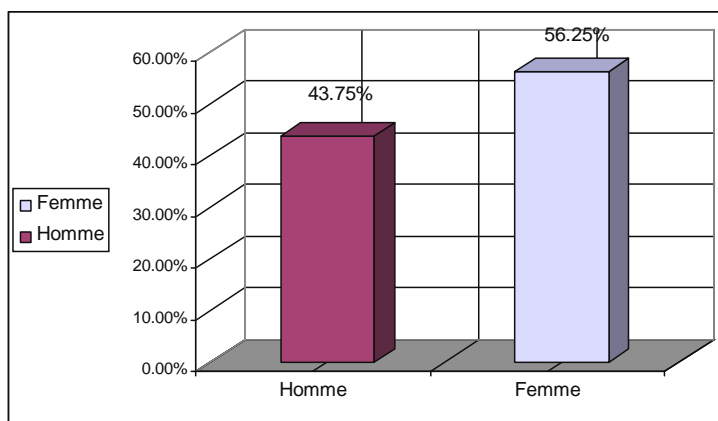
1.1. Le nombre et le sexe :

Nombre d'instituteurs	
Homme	Femme
21	27
43,75 %	56,25%

Tableau 01 : Répartition des enseignants par nombre et par sexe.

Le public cible est un groupe d'enseignants de français. C'est un groupe hétérogène constitué de 75 personnes (hommes et femmes) ; 48 instituteurs tel est l'échantillon réel sur lequel nous nous sommes basés pour mener notre enquête. Soit 21 hommes et 27 femmes.

Ce groupe est assez hétérogène, se compose de deux sous-groupes : des instituteurs stagiaires et des instituteurs titulaires qui ont un certain nombre d'années d'expérience.



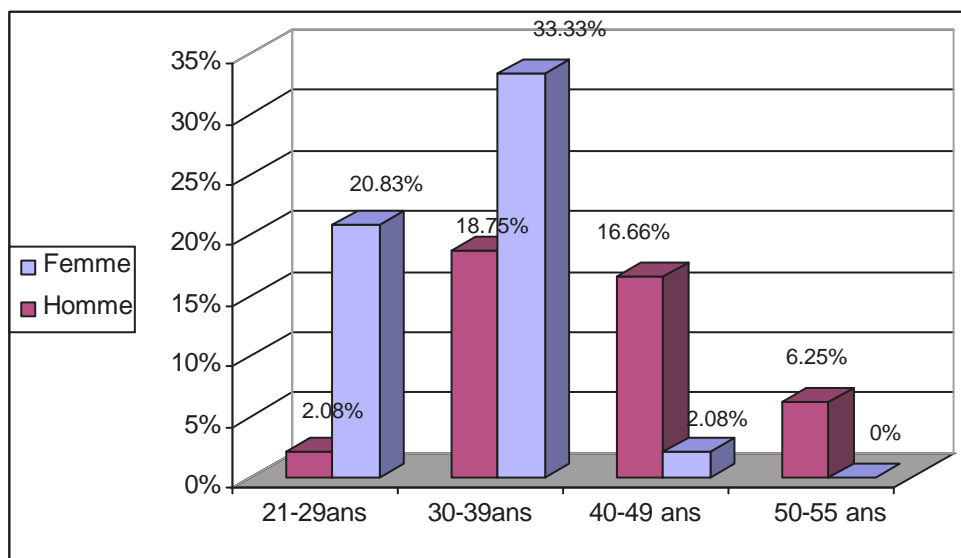
Graphique (01)

1.2. L'âge :

L'âge	21-29ans		30-39ans		40-49 ans		50-55 ans	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Nombre	01	10	09	16	08	01	03	00
Pourcentage	2,08%	20,83%	18,75%	33,33%	16,66%	2,08%	6,25%	00%
Total	22,91 %		52,08%		18,75%		6,25%	

Tableau 02 : Répartition des instituteurs selon l'âge et le sexe.

Comme c'est indiqué dans le tableau n°2, nous avons réparti notre corpus en tranches d'âge et sexe, allant de 21 à 55 ans. Il est à noter que, la tranche d'âge allant de 30 à 39 ans est la plus dominante, soit 52,08% de notre population, en particulier les institutrices qui se sont montrées très coopératives pour répondre à nos questions en toute franchise sans dissimulation aucune. (Graphique 02)



Graphique (02)

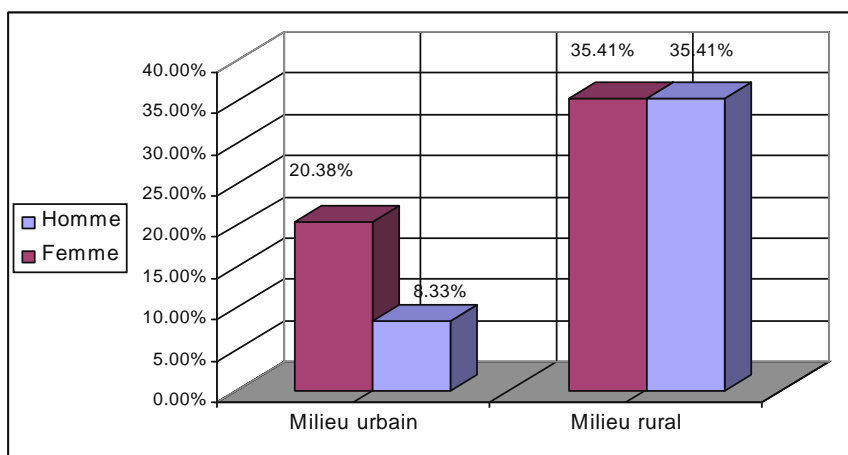
1.3. Le lieu de résidence :

INSTITUTEURS			
Milieu rural		Milieu urbain	
Homme	Femme	Homme	Femme
17	17	04	10
35,41%	35,41%	08,33%	20,38%
34 soit 70,82%		14 soit 29,16 %	

Tableau 03 : Distribution des instituteurs selon le milieu d'appartenance.

Du tableau n°3, nous constatons clairement la distribution des instituteurs de notre corpus selon le milieu. Nous avons noté que le milieu rural vient en premier lieu. Il est à remarquer aussi que le nombre des instituteurs dans le milieu rural est le même que celui du milieu urbain pour la simple raison qu'ils habitent à proximité, donc la majorité de nos informateurs habite les régions rurales, ce qui constitue un pourcentage très élevé

70,83%. Par contre une minorité présente dans la zone urbaine soit, 29,16% où le nombre des femmes est supérieur à celui des hommes. (Graphique 03)

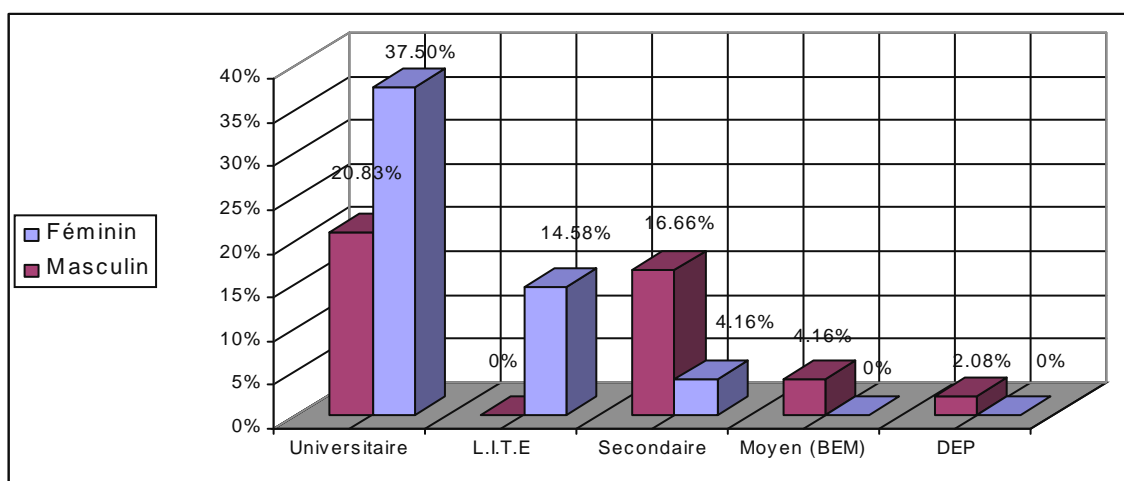


Graphique (03)

1.4. Le niveau d'instruction :

	NIVEAU									
	Universitaire		L.I.T.E		Secondaire		Moyen (BEM)		DEP	
Sexe	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nombre	10	18	00	07	08	02	02	00	01	00
Pourcentage	20,83%	37,5%	00%	14,58%	16,66%	4,16%	4,16%	00%	2,08%	00%
Total	28 soit 58,33%		07 soit 4,58%		10 soit 20,82%		02 soit 4,16%		01 soit 2,08%	

Tableau 04 : Distribution des instituteurs selon le niveau d'instruction



Graphique (04 -a)

1.5. La filière :

Sexe	Filières des enseignants						
	français	anglais	Electro-technique	Sciences naturelles	Agriculture	Sciences exactes	D.E.S Chimie
masculin	02	02	01	03	00	01	01
féminin	09	02	01	02	01	01	02
Total	11soit	04soit	02soit	05soit	01soit	02soit	03soit
(en%)	22,91%	08,33%	4,16%	10,41	2,08%	4,16%	6, 25%

Tableau 05.a : Distribution des instituteurs selon la filière et le sexe.

Sexe	Sciences économiques	traduction	physique	Lettres arabes	Génie mécanique	biologie
Masculin	01	00	01	07	01	01
Féminin	02	03	03	00	00	01
Total	03soit	03 soit	04soit	07soit	01soit	02 soit
(en%)	6,25%	6,25%	08,33%	14,58%	2,08%	4,16%

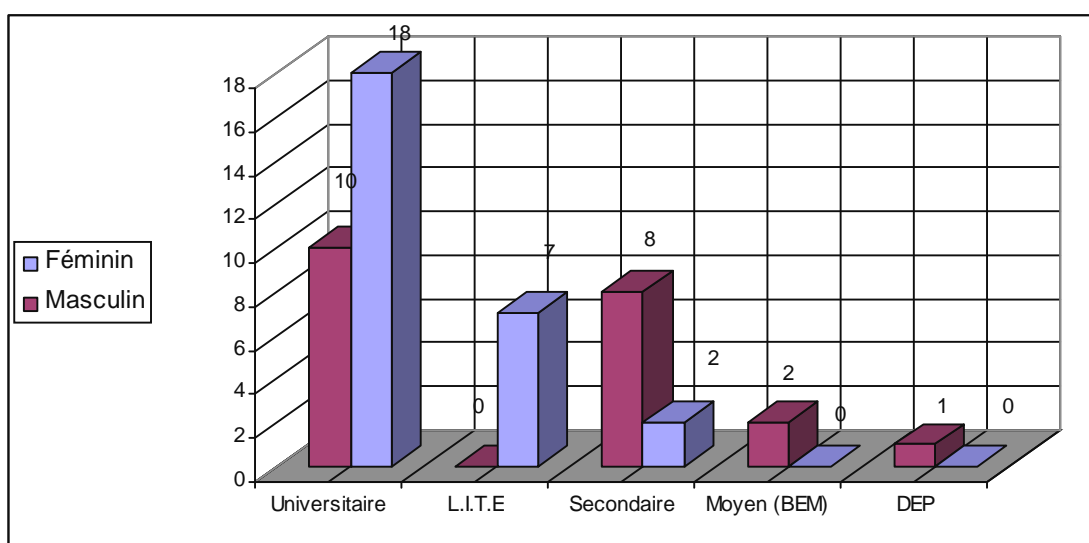
Tableau 05.b : Distribution des instituteurs selon la filière et le sexe.

Concernant le niveau d’instruction et la filière, qui sont très bien représentés sur les tableaux 04et 05, nous constatons que la plupart des instituteurs, soit 28enseignants possèdent différents diplômes universitaires. Ils sont titulaires d’une licence, soit de langue française, ou sortent de différentes facultés, ou avec d’autres profils (anglais - sciences exactes– chimie –sciences économiques- biologie...).

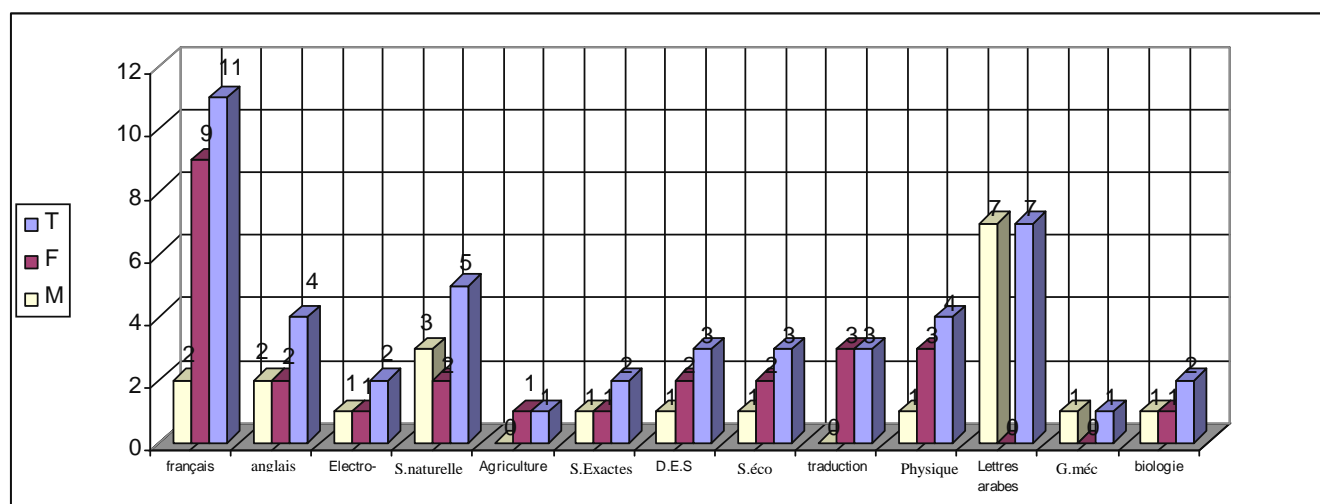
Notre enquête nous a permis de découvrir que récemment, la vacance des postes de travail est supérieure au nombre d’enseignants formés, c’est pourquoi ils avaient la possibilité du choix du milieu de travail. Comme le milieu urbain est le plus sollicité pour diverses raisons, les établissements ruraux enregistrent un grand besoin en la matière ce qui offre de fortes chances aux autres diplômés d’autres formations, qui ne maîtrisent

généralement pas la langue française d'être recrutés pour combler le vide, surtout au niveau du primaire. À notre avis, ce sont des conséquences directes et indirectes qui ont contribué à la régression du niveau de cette langue. De plus, les élèves issus des écoles lointaines arrivent aux collèges très faibles en français. Nous notons aussi des instituteurs sortants de l'Institut technologique de l'Education (I.T.E), avec une ou deux années de formation initiale.

Les anciens instituteurs qui ont une longue expérience possèdent un niveau secondaire, ou moyen (BEM), ainsi nous avons remarqué un seul instituteur ayant un diplôme d'école primaire (DEP), qui est sur le point de partir à la retraite.



Graphique (04-b)



Graphique (05)

2. L'analyse des réponses du questionnaire :

À propos de l'analyse, nous nous appuyons sur les résultats d'un questionnaire proposé à des professeurs de l'enseignement de français, langue étrangère. Ce questionnaire figurant en annexe est initialement destiné à cerner les représentations mentales du français chez les enseignants. Nous essayons de présenter l'analyse suivante en commençant par la première question qui est la suivante :

- **Q1 : Quelles sont les représentations que vous avez du français ?**

À travers cette première question ouverte, nous avons tenté de reconnaître les différentes représentations du français chez les enseignants. Sur la base des réponses données par ces derniers comme le tableau l'indique, nous remarquons d'emblée qu'il y a plusieurs thèmes. Nous déduisons d'abord que l'analyse de cette question nécessite une analyse du contenu parce qu'elle a révélé la présence de plusieurs idées, qui revenaient dans les réponses de nos informateurs. Ensuite nous essayons de trouver les concepts-clés, pour cela il a fallu répertorier et classer les réponses. Enfin nous avons obtenu le tableau suivant :

Filières	Sexe	Réponses
GM	H	C'est un moyen de communication et de documentation.
DEP	H	C'est une langue qu'il faut s'approprier pour communiquer
Lettre	H	Le français est une langue vivante.
Français	F	C'est une langue de science / c'est une langue de savoir.
Français	F	Nous sommes dans un pays francophone où le français à ses racines.
Français	F	C'est une langue de colonialisme et d'ouverture sur le monde.
Français	F	Le français est très utile pour nos enfants.
Français	F	Les affiches publicitaires ; la presse, les émissions télévisées.
Electro-technique	H	C'est une langue de culture.

Exemples de réponses à la première question.

Le tableau qui suit présente de façon synthétique les réponses obtenues.

Thèmes	Langue de modernité d'ouverture.	Langue vivante.	Langue utile.	Langue obligatoire	Langue du colonialisme.	Langue Importante.
Nombre de réponse	02	02	02	03	02	01
Pourcentage %	4,16%	4,16%	4,16%	6,25%	4,16%	2,08%

Langue de documentation	Langue de communication.	Langue de technologie.	Langue de savoir- vivre et savoir être.	Non valable.	Sans réponse.
01	12	02	02	01	12
2,08%	25%	4,16%	4,16%	2,08%	25%

Tableau 01 : Réponses données à la première question.

Nous avons remarqué que sur l'ensemble des instituteurs interrogés, il y en a douze, soit 25 % de notre échantillon qui affirment que le français est une langue de communication et qu'il faut s'approprier pour s'ouvrir sur le monde . Nous avons remarqué aussi que 4,16% de notre population considère que le français est une langue vivante. Deux instituteurs, soit 4,16 % de l'ensemble de notre public emploient le terme : langue du colonisateur. Deux jeunes filles ont une grande capacité d'observation, pour elles le français est une langue de savoir- vivre et de savoir- être.

Les autres réponses varient entre langue de documentation, langue de sciences, langue nécessaire, langue importante, langue d'ouverture, de technologie, langue de culture et de prestige social.

Le taux des non- réponses est assez élevé, il est égal à 25% de l'ensemble de nos interrogés ; nous pensons que ce pourcentage est le résultat de la pression et la tension dont souffrent les instituteurs pendant la réunion pédagogique d'une part. D'autre part, c'est une question ouverte qui demande une longue réflexion et même une profonde connaissance du concept de représentation. Ainsi nous avons trouvé 05 réponses ambiguës, elles peuvent être le résultat direct d'une mauvaise compréhension de la question.

À notre avis, c'est la langue par excellence qui véhicule le savoir car nous savons que corrélativement à la mise en place de la politique d'arabisation et de l'emploi de la langue étrangère, le français reste un moyen de communication privilégié dans notre pays. C'est une langue de communication ; elle est perçue comme une langue universelle. En d'autres termes, c'est une langue passerelle du fait qu'elle est utilisée dans toutes les institutions internationales, c'est le cas de : (ONU, UNESCO, OIT, OTAN, CIO, CICR, OMC, FAI, ...). En outre, elle demeure une langue d'ouverture à la modernité et de relation au monde, elle est la langue de la technologie dans les pays francophones, eu égard à l'accès aux médias étrangers facilités par les antennes paraboliques et les câbles. De plus, c'est une langue porteuse de culture et même produit de la recherche de prestige culturel ou de positionnement social. De ce fait, apprendre la langue française c'est améliorer l'avenir professionnel, par ailleurs elle nous permet de poursuivre nos études à l'étranger, ce qui nous offre l'occasion de vivre dans le pays hôte. Deux informateurs ont dit que le français est une langue vivante, mais cette expression est spécialement utilisée pour l'anglais parce que nous considérons toujours le français comme la langue étrangère tandis que l'anglais est la langue vivante. Nous pensons que ces deux enseignants estiment que la vitalité de la langue française et sa large utilisation dans le monde sont deux facteurs qui leur permettent de dire que cette langue est vivante.

En ce qui concerne le terme « langue du colonisateur » ; nous pouvons expliquer cette attitude par le fait que ce terme évoque une réalité historique. Chez ces deux enseignants, le français est perçu comme une sorte d'héritage historique. Ce qui dénote aussi notre situation linguistique, et les résultats de l'influence socioculturelle du colonisateur (plus de 130 ans d'existence en Algérie).

Alors nous pouvons dire que cette langue possède ses raisons d'être, plus précisément sa propre histoire. Pour ce qui de l'Algérie, le français est considéré par certains, dont le nombre reste à déterminer comme une séquelle de la colonisation française. De grands écrivains l'utilisent : à travers laquelle ils ont affirmé leur identité et leur appartenance socioculturelle. Ils ont pu aussi revendiquer leurs droits. À ce sujet, Kateb Yacine affirme judicieusement que : « *c'est en français que nous proclamons*

notre appartenance à la communauté algérienne (...) »¹²⁹. Cet écrivain algérien qui a vécu la colonisation affirme : « j'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes. »¹³⁰

En revanche, Un seul instituteur âgé de 54 ans ce qui constitue 2,08% de l'ensemble des instituteurs affirme que le français est non valable et que c'est la langue qui est imposée par des lobbys francophiles. Quant à nous, ce quinquagénaire exagère quelque peu dans sa réponse, en particulier dans l'expression « non valable » parce que en réalité la langue française est très répandue et très ancrée dans le quotidien des Algériens, elle compte un large lectorat. Ajoutons que c'est grâce à cette langue que cet informateur exerce son métier d'enseignant et d'avoir une profession. Pourtant il n'a eu même pas un diplôme de langue française. Nous pensons que cet enseignant a subi un traumatisme pendant la période coloniale.

Nous savons que l'Histoire récente de l'Algérie été marquée par la colonisation qui lui a imposé bien entendu une langue étrangère. Dès que le corps expéditionnaire a envahi le sol algérien, l'armée française a utilisé des méthodes brutales pour imposer sa langue au détriment de l'arabe. L'objectif visé du colonisateur n'était pas seulement de déposséder des Algériens de leur terre, mais aussi de les déculturer. L'armée française s'est efforcée de déposséder les Algériens de leurs repères sociaux, de tous les symboles de l'identité arabo-musulmane. En effet, les Français ont procédé à l'élimination de toutes les structures éducatives propres aux arabes, c'est-à-dire ils ont déstabilisé toutes les structures de l'enseignement du Coran et de la langue arabe. Il ne reste aux Algériens que quelques zaouïas où l'on continuait à enseigner le Coran et la langue arabe. La langue française s'est installée dans notre univers linguistique à cause de la politique suivie pour son implantation. Cette politique a constamment tendu à gommer les repères d'identité algérienne propre. La colonisation a imposé sa langue aux dépens de la langue arabe, par conséquent la langue française a porté attentat à la culture nationale. Dans tous

¹²⁹ Y.KATEB .Cité par Nyssen Hubert, « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue ».In Jeune Afrique, collection B, Arthaud, Paris, 1970, p77.

¹³⁰ -Lacheraf, M. (1976) l'Algérie : Nation et société, SNED Alger, p.326.

les cas, quoique l'on dise, le français langue de l'opresseur est imposé. Tels sont les propos de cet enseignant.

Notons aussi que cette réponse permet de donner un point de vue et une argumentation qui s'explique par le fait que : D'une part, cet enseignant probablement a de culture strictement arabo-musulmane. Il estime qu'un danger existe, celui de privilégier le français aux dépens même de l'arabe dans un pays arabo-islamique. Ce qui peut contribuer selon lui à un déracinement de notre personnalité algérienne. Nous pouvons dire que cet informateur a une attitude du rejet. Cette réponse nous a permis de donner certaine image et derrière laquelle s'affirment les positions idéologiques.

En réalité, après le départ des colons français, plusieurs Algériens ayant vécu la dure période de la colonisation, ressentent encore une profonde animosité à l'égard des colonisateurs français et bien entendu de leur langue. Les Algériens ne peuvent pas oublier les épisodes de la guerre de libération, connus grâce aux travaux des historiens algériens et même étrangers. Nous ne pouvons pas oublier la répression coloniale et plus particulièrement les douloureux massacres du 08 mai 1945 (de 45000 Algériens). Les crimes commis par la France peuvent avoir des conséquences psychologiques (traumatisme), surtout chez ceux qui ont vécu la période sombre et les événements sanglants de notre guerre. Ce qui provoque le sentiment de haine, de malaise vis-à-vis de la France et des fois une haine liée à l'image du colonisateur. Donc à notre avis, la langue, outil de travail doit être dissociée du contexte coloniale. L'attitude du rejet est la conséquence d'un ressentiment idéologique, d'un malaise profond. La langue française nous rappelle un passé colonial, mais il y a une méprise sur la culture française. Le français pour deux de nos informateurs, est une langue du colonialisme. Les attitudes des deux instituteurs vis-à-vis de cette langue révèlent des confusions quant à l'utilisation de la langue française dans tout autre contexte.

Cette attitude laisse supposer que cet instituteur s'est fait une image négative de la langue française, parce que cette langue a une influence sur son comportement. Pour lui la langue n'est pas uniquement un outil de communication, elle est aussi véhiculaire d'un passé. Cependant dans sa réponse sur la question n°17 où il lui est demandé de savoir si le français est utile, il dit que le français est nécessaire.

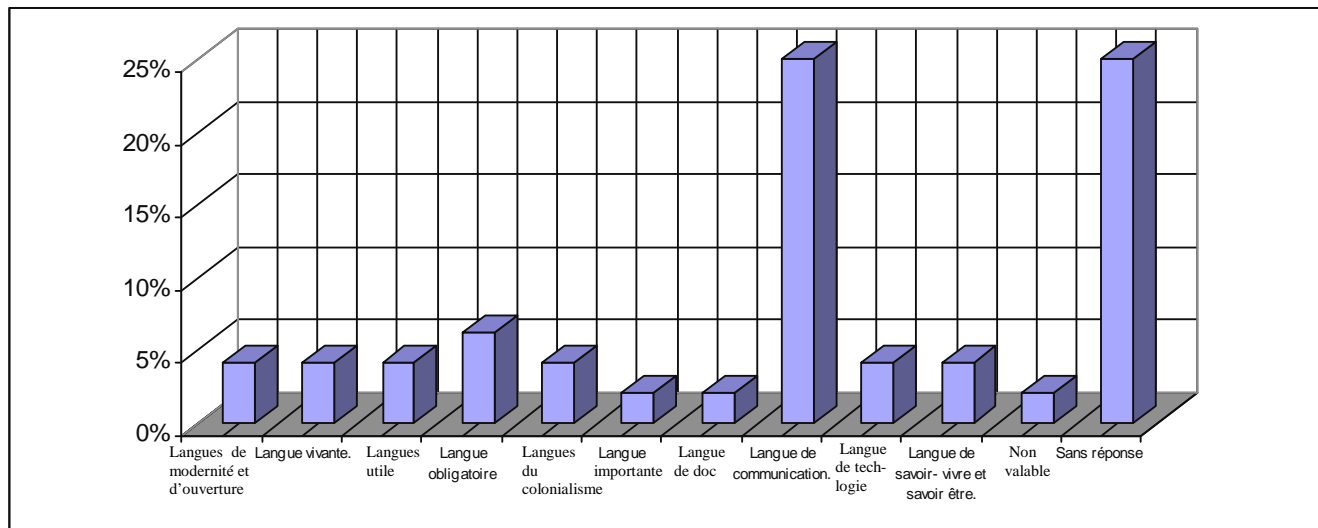
MILIANI Mohamed¹³¹ parle à ce propos d'une « schizophrénie » langagière qui se manifeste par des attitudes contradictoires vis-à-vis de la même langue, selon le contexte dans lequel il se trouve.

En se référant aux résultats de l'enquête menée par Karine Boucher¹³² en août 1977 auprès de la jeunesse librevilloise pour cerner les représentations que les jeunes librevillois ont à l'égard du français, nous trouvons certaines ressemblances avec celles des partisans, de la langue de valorisation et de prestige, de langue de première utilité. Aussi d'après Karine Boucher le français est pour 28% de personnes interrogées, langue du colonisateur et langue colonisatrice. Concernant ce terme, on peut affirmer que la nouvelle génération qui n'a pas connu la guerre, ni le début de l'indépendance a de nouveaux rapports avec la langue française. Elle n'est plus celle du colonisateur mais celle de l'ouverture, de la modernité et de la réussite sociale. D'autre part, l'utilisation de ce terme laisse supposer que la plupart des pays africains francophone sont anciennement colonisés par la France, utilise le français comme langue officielle. Donc la langue étant un enjeu considérable, puisqu'elle est l'un des facteurs de dépendance culturelle par rapport à la France ; le français était considéré comme l'un des indicateurs de l'hégémonie de la France, par le biais de la francophonie. C'est ce que pensent certains.

Beaucoup d'Algériens semblent penser que la langue française s'est répandue dans le monde à un large rayonnement du fait qu'il existe une quarantaine de pays dont le français est soit la langue maternelle, soit la langue officielle ou l'une des langues officielles ou langues d'usage. Au-delà même des pays francophones, des dizaines de millions de personnes à travers le monde pratiquent le français et considèrent cette langue comme une voie d'accès à la modernité autant qu'un facteur d'épanouissement. La forte présence du français dans de vastes régions du monde pourrait être considérée comme une tendance à l'hégémonie linguistique par certains.

131 MILIANI Mohamed. Le français dans les écrits du lycéens langue étrangère ou sabir ? In: Insaniat : Langues et société, 2002 .

132 Karine Boucher, in : Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes librevillois . Disponible sur : www.unice.fr/ILF-NRS/ofcaf/13/boucher.html



Graphique (Q : 1)

Q2 : Notre gouvernement insiste sur l'apprentissage des français dès la 3^{ème} année primaire, selon vous quelles sont les raisons de ce choix ?

Nous savons que les réponses obtenues ne peuvent pas aborder cette question ouverte car elle est très vague, de plus elle exige la profonde connaissance des mécanismes de la société algérienne. Sans entrer dans les détails et les explications politiques éloignées pour notre domaine de recherche, nous remarquons quand même qu'est difficile de mentionner tous les aspects. Dans un premier temps, nous avons classé les différentes raisons avancées dans les réponses de nos informateurs selon cinq grandes catégories principales :

- 1- Raisons relatives à l'histoire coloniale de l'Algérie.
 - 2-Raisons relatives aux orientations des gens gouvernants (à la politique linguistique).
 - 3-Raisons relatives à la mondialisation et l'économie de marché.
 - 4-Raisons relatives à la langue elle même.
 - 5-Raisons relatives à l'amélioration des relations avec la France et à la francophonie.
- Chaque catégorie se subdivise en modalité principale et modalité secondaire, comme le montre **le tableau 2-a**.

Modalités principales	Modalités secondaires
Raisons relatives à la politique.	La gestion des pouvoirs. Les décideurs.
Raisons relatives au passé colonial.	L'ancrage. L'enracinement.
Raisons relatives à la mondialisation.	L'économie de marché. Le développement et le progrès
Raisons relatives à la langue.	L'utilité. La facilité / difficulté. La revalorisation du français. L'indispensabilité du français.
Raisons relatives à l'apprenant.	Son age. Sa mémoire.
Raisons culturelles	L'inter culturalité

Le tableau 2.b (p.101) présente quelques exemples du recodage en modalités des différentes réponses à cette question ; certaines questions pouvant être codées en plus d'une modalité.

Filière des enseignants	Sexe	Réponse	Modalité(s) générale (s)	Modalité(s) secondaire (s)
Lettres arabes	H	Pour permettre aux enfants d'apprendre une langue étrangère dès leur bas âges (donner une base solide).C'est l'âge idéal pour acquérir des apprentissages diversifiés.	Raisons relatives à l'apprenant	Son age.
Français	F	Vu la mondialisation et le progrès, l'apprenant doit être en mesure de s'exprimer à tous les niveaux (national/international)	Raisons relatives à la mondialisation.	Le développement et le progrès.
Ingénieur	H	La préparation à la mondialisation et a l'économie de marché	Raisons relatives à la mondialisation	L'économie de marché
Biologie	F	L'installation des compétences et le bon fonctionnement du	Raisons relatives à la langue.	

		français		
DEP	H	Le besoin de l'utilisation de cette langue à l'université	Raisons relatives à l'apprenant	Utilité.
Science	H	Pour améliorer les relations avec la France	Raisons relatives à la politique de notre pays.	francophonie
Anglais	F	Les changements du statut de cette langue et les orientations des gens gouverneurs.	Raisons relatives à la politique	Les décideurs.
Français	F	Le français bénéficie d'un prestige unique en Algérie, plus de 130 ans d'existence	Raisons relatives au passé colonial	L'ancrage et l'implantation du français.

Tableau 2.b : Exemples de réponses à la deuxième question et classification en modalités.

Pour cette question le taux des non- réponses est élevé. Nous pensons pour notre part, que ce taux est imputé au fait que d'une part, c'est une question ouverte. D'autre part, les instituteurs estiment qu'ils ne maîtrisent pas les mécanismes de la société algérienne. De ce fait, ils ne peuvent pas donner de réponses claires, mieux encore la question ayant une connotation politique, elle impose une certaine méfiance même s'ils connaissent intimement le chercheur. Les réponses enregistrées sur les tableaux (2-a et 2-b) nous ont permis d'avancer l'analyse suivante :

La situation du français en Algérie a fait l'objet de plusieurs études qui ont montré qu'en raison de facteurs historiques, le français en usage dans ce pays diffère de celui de France. Un de nos informateurs voit que les pouvoirs publics insistent sur l'apprentissage du français à cause des orientations des gens gouvernants. En ce qui nous concerne, nous remarquons que sa réponse est étroitement liée à la politique. Pour cette raison, nous essayerons de faire une explication mais sans entrer dans les détails. Si nous jetons un coup d'oeil sur l'Histoire de notre pays, nous constatons qu'en 1962 après le départ des Français, le pays était à réorganiser, les personnalités et les orientations d'ordre linguistique politiques divergeaient. Il s'agit de trouver un équilibre, l'arabe, langue

officielle et nationale et le français langue d'usage. Les gouvernants voulaient la réalisation de l'aspect culturel de l'indépendance pour le concrétiser sur le plan socioculturel. Pour ce faire, il fallait remplacer la langue française par la langue arabe, ce n'était la langue parlée, mais il était question de mettre en place l'arabe classique, leur principal argument était qu'elle est la langue du Coran. Il y avait chez les dirigeants une volonté à restaurer la langue arabe pour assurer la remise en ordre d'un pays dévasté par la colonisation. En effet, le Président Boumediene ressentant une profonde animosité à l'égard de la langue française, langue de l'opresseur, mit au point une politique linguistique d'arabisation destinée à éradiquer le français et promouvoir la langue du Coran. Rappelons que Boumediene se nourrissait de cette langue par sa formation dans les écoles coraniques et même son instruction était en arabe classique. En réalité, ce Président estimait que l'indépendance de l'Algérie passait par la réappropriation de la langue arabe, le français étant une langue véhiculaire.

Compte tenu de son histoire, l'Algérie a souffert de la déculturation. C'est un terrain effervescent où les lois sont souvent amendées. En effet, une trentaine de lois ayant trait à l'arabisation auraient été adoptées, mais aucune ne semble avoir été intégralement respectée. Ce n'est pas le lieu de les résumer ici, mais nous pouvons citer l'ordonnance du 26 avril 1968 sur la connaissance obligatoire de l'arabe pour les fonctionnaires, et la nouvelle loi n°91-5 stipulée la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, promulguée le 16 janvier 1991, fut « gelée » puis réactivée le 17 décembre 1996, mais mise en vigueur seulement le 5 juillet 1998. Au cours de cette période, on déconseillait aux élèves algériens de fréquenter les établissements de la mission culturelle française, par conséquent l'élite devait être formée presque exclusivement en arabe. **Ladite** loi vise à écarter le français de l'univers linguistique algérien, dans son article n°32, elle stipule « *Quiconque signe un document rédigé dans une autre langue que la langue arabe, lors de l'exercice de ses fonctions officielle, est passible d'une amende de 1000 à 5000DA* »¹³³. Elle imposait une arabisation sans concession et élargie des documents officiels. Ce qui avait suscité quelques tensions pendant cette période. À cela

¹³³Cité dans : L'épreuve d'une décennie. : Algérie art et culture.p.90

s'ajoutait des courants de pensée opposés : le courant qui plaçait le français en parité avec l'anglais et permettre le choix de l'une des deux langues comme première langue étrangère en quatrième année primaire. Cette décision a donné aux algériens la possibilité de choisir la langue étrangère au primaire à leurs enfants. Ils avaient à choisir entre l'anglais et le français. Le courant qui estimait que le français doit rester la première langue étrangère et par conséquent écartait le choix préalable. Or, les enseignants, pour la plupart strictement arabophones avaient tendance à placer l'apprentissage de l'anglais en premier lieu, et le français en second lieu, d'où des controverses. Il faut remarquer que ceux qui étaient favorables à la priorité de l'anglais n'avaient pour autant une bonne connaissance de cette langue. En réalité, cette tentative était liée à des raisons idéologiques, c'était les courants anti-français qui étaient derrière l'application de cette loi. Ces courants aspirent à substituer paradoxalement l'anglais au français comme langue d'usage en Algérie.

Au cours de cette période de différents bouleversements, les instances de l'Etat firent appel au Président Mohamed Boudiaf, qui avait mis sur pied une commission. Celle-ci avait gelé la loi portant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe. Ainsi le décret 92/2 du 4 juillet 1992 suspendit ladite loi, juste avant son assassinat le 29 juin 1992. Nous avons remarqué que dans le contexte où les pouvoirs publics imposaient une politique d'arabisation, des personnalités et des tant cadres de l'Etat faisaient instruire leurs enfants en français dans les écoles privées, ils avaient choisi pour leur enfants des options en matière scientifiques. Ils tentaient de y faire échapper leurs enfants dans le choix même des matières à arabiser, on plaçait en premier lieu celles qui étaient les moins valorisées tel que les sciences humaines, la philosophie...etc.

Ces textes réglementaires concernant l'arabisation menés par les instances de l'Etat ont provoqué des réticences et ne se réalisaient pas sans heurts. En Kabylie, l'arabisation a pour effet d'augmenter le mécontentement. Une partie de la population en Kabylie revendiquait en plus de l'utilisation du français et de l'arabe, l'utilisation du tamazight comme langue officielle. Les intellectuels revendiquent le plus souvent en français. À travers la langue tamazight, la résistance était très forte. Après

l'affaiblissement de l'Etat et la période des troubles qui ont secoué le pays, un rééquilibrage fut tenté à partir de 1992 et aboutit avec le Président de la République Bouteflika. Le Président actuel s'exprime par fois, partiellement en français lorsqu'il s'adresse à des cadre techniques, et même dans les déclarations politiques, il n'hésite pas à prononcer en français plusieurs de ses discours ; pour montrer la voie qu'il n'y avait pas de complexe à utiliser le français, puisque l'arabe à sa place naturelle de langue officielle. Avec lui il y a un changement véritable et incontestable que l'on retrouve au niveau des affaires, avec lui les échanges franco- algériens atteignent des sommets.

Il est certain que notre pays vit en ce moment une phase de mutation importante, sans doute plus radicale que jamais. La cause c'est qu'il n'est pas facile de trouver l'équilibre d'ordre linguistique, dans un monde où sévit la mondialisation. Mais l'Algérie a essayé de régler l'équilibre des clans et elle veut régler le conflit entre plusieurs groupes, ce qui conduit nos gouvernants à remettre en questions la question des langues. Notre paysage linguistique continue à subir des changements importants ; ce qui pose bien entendu maints problèmes dans plusieurs domaines, en particulièrement dans le domaine éducatif. Les pouvoirs publics ont saisi très tôt le rôle et l'importance des langues étrangères dans le développement économique qui implique la nécessité de s'appuyer sur l'enseignement de la langue française. Cet attachement à l'utilisation du français relève de la volonté de faire un pays moderne car l'utilisation pour des usages modernes d'une langue arabe demeure irréalisable et en même temps difficile .Ce qui ne signifie pas que l'étude de la langue arabe doit être négligée.

Dans ce contexte, l'actuel Président de la République avait contribué à insuffler une dynamique nouvelle au système éducatif. Il avait fait des recommandations sur le système linguistique dans le domaine de l'éducation à la Commission nationale de la réforme du système éducatif présidée par Monsieur Benzaghrou. Cette Commission était chargée de proposer les voies et les moyens de la réussite du programme du système éducatif. Ces recommandations consistaient à remédier la situation linguistique sur le plan éducatif. La Commission avait initié de grands changements. Ainsi, il a procédé à l'introduction précoce de l'enseignement des langues étrangères.Mais vraisemblablement, des courants n'auraient pas accepté cette donnée, l'enseignement du

français qui est débuté en deuxième année primaire s'est vu décalé en troisième année dès l'année scolaire 2006/2007. Ce revirement de situation suscite de nombreuses interrogations aussi bien au sein de la famille de l'éducation qu'au sein des parents. Un autre point de la réforme qui piétine encore reste sans doute l'enseignement de tamazight.

Deux de nos informateurs ont considéré que l'économie de marché et la préparation à la mondialisation sont les principales raisons qui poussent les instances supérieures de l'Etat à favoriser l'apprentissage du français. Pour ces deux enseignants, l'enseignement du français est considéré comme une étape indispensable dans la préparation à la mondialisation.

C'est vrai qu'à l'heure d'importantes mutations mondiales, l'économie de marché est demeurée l'une des grandes préoccupations de notre pays. En effet, nous savons que depuis plus d'une décennie l'Algérie connaît une période de rapide transformation politique, économique et sociale ; une transformation qui se caractérise par une transition d'une économie planifiée vers une économie de marché. Aujourd'hui avec l'ouverture économique, l'Algérie par sa situation stratégique et sa proximité de l'Europe, veut être un véritable espace économique et surtout un relais puissant entre l'Europe et l'Afrique.

N'oublions pas que l'Algérie est aussi un marché qui présente un potentiel de développement, c'est pour cela que l'amélioration des conditions économiques de ce pays en développement est évidemment au cœur des exigences et des espérances. D'autant plus que personne ne peut nier le rôle que joue l'apprentissage des langues étrangères dans le développement de l'économie et l'influence qu'elles peuvent exercer sur les relations internationales. De plus, un enseignement solide et structuré en profondeur de ces langues est la condition indispensable à la structure économique et sociale du pays.

Actuellement, l'Algérie s'est bien rendue compte de la nécessité de s'ouvrir aux langues étrangère, plus spécialement la langue française, l'anglais et même le chinois, entre autre la présence des Chinois sur le sol algérien qui réalisent des projets.

Le français donc demeure un outil dont il est difficile de se passer dans la vie économique. Si on jette un regard rétrospectif à notre histoire, la réforme du système

éducatif algérien engagée en 2002 intervient dans un contexte international où les économies dirigées ont graduellement fait place à l'économie de marché, économie dans laquelle l'éducation occupe une place prépondérante. Elle est la clé de voûte du développement des pays qui ambitionnent de participer à la division internationale du travail. Dès lors, il était logique de promouvoir et d'affirmer de manière officielle l'initiative privée. La volonté de promouvoir le privé dans de nombreux secteurs de l'économie algérienne n'a pas épargné le secteur éducatif, principalement l'édition et l'impression du manuel scolaire.

Dans tous les cas, une nouvelle dynamique à l'économie des pays en développement exige l'apprentissage des langues étrangères afin de les rendre plus compétitives et productrices de suffisamment de richesse pouvant être accessible, ainsi sur le terrain effectivement, nous nous apercevons dans le monde des affaires surtout économique le privilège encore et toujours de l'usage de la langue française. Elle reste toujours la langue du commerce international et du monde de l'industrie. La coopération entre l'Algérie et la France pourrait bénéficier de l'adaptation de l'économie algérienne à l'économie de marché. Pour notre part, notre pays adopte cette démarche pour renforcer et consolider les relations bilatérales en matière de formation et de technologie de pointe.

Deux de nos informateurs affirment que l'Algérie insiste sur l'apprentissage du français afin d'améliorer et de tisser de bonnes relations avec la France :

À notre avis, il est vrai que le poids de l'histoire coloniale pèse sur les relations franco algériennes, après sept ans de guerre, il était logique que les rapports entre les Français et les Algériens étaient tendus. Cependant de nos jours, la situation semble devenir bien meilleure entre les deux pays. Depuis quelques années nous avons constaté un réchauffement entre les deux pays. Il a eu de part et d'autre des visites de chef d'Etat celui de la France. En effet, le Président français Jacques Chirac fit en mars 2003 une visite à Alger, où il a reçu un accueil populaire très chaleureux. Ainsi, nous avons constaté un rapprochement avec la France depuis 2000. Il y a eu une relance de la coopération sur des bases plus saines, et d'un « partenariat d'exception » entre les deux pays.

À cela s'ajoute la visite de l'actuel Président de la République française « Sarkozy » à Alger et à Constantine, du 3 au 5 décembre 2007, ce qui a permis de réviser en profondeur la coopération entre les deux pays, notamment par l'approbation d'un document-cadre de partenariat et par la signature d'une convention de partenariat venant relayer celle de 1986. Cette visite a également donné une nouvelle impulsion aux relations bilatérales. En particulier en 2008, huit ministres français se sont rendus en Algérie, dont le Premier ministre qui a effectué une visite officielle les 21 et 22 juin de la même année. À cette occasion, deux textes importants ont été signés : un accord de coopération dans le domaine de l'énergie nucléaire civile, et un accord de coopération en matière de défense.

En conclusion, plusieurs indices prouvent que nous avons de bonnes relations avec ce pays, par preuve l'Algérie dont le Chef de l'Etat algérienne fut hospitalisé en France le 29 novembre et durant presque tout le mois de décembre 2005. De plus, en ce qui touche le domaine de la coopération entre les deux pays, nous savons que la France réserve plusieurs projets destinés à appuyer différents domaines : les institutions, la recherche, la culture, les infrastructures, le transport et l'économie. Les portes sont ouvertes et les décisions seront prises à deux, dans le cadre du partenariat.

De toute manière, les avancées dans les différents domaines ont été importantes depuis 2000, mais les relations franco-algériennes sont parfois empreintes d'incompréhension, notamment concernant les questions de mémoire et les sujets ayant trait à la période coloniale. Pour autant, ces questions ne viennent pas entraver les avancées concrètes de la relation et le renforcement du dialogue politique. Un aspect important ne semble-t-il pour le développement de l'Algérie sur le plan économique.

Nous relevons les propos d'un informateur qui affirme que la raison principale qui pousse notre pays à insister sur l'apprentissage du français, c'est que l'Algérie est un pays francophone où le français a ses racines. À propos de la francophonie, nous savons que l'Algérie n'a jamais adhéré à la francophonie, mais c'est le premier pays francophone après l'Hexagone. En 2002, le Président de la République algérienne avait

participé tant qu'observateur au sommet de la francophonie tenu à Beyrouth sur invitation du Président de la République française. Nous pensons que c'est un aspect important dans la coopération culturelle entre les deux pays. C'est incontestablement un aspect important pour l'Algérie qui a finalement beaucoup plus de choses à gagner qu'à perdre en rapprochant à cet espace géopolitique. Tant que le monde d'aujourd'hui est caractérisé par une mondialisation, il est nécessaire pour un pays comme l'Algérie de coopérer dans l'espace francophone. Aussi la présence de l'Algérie dans cet espace lui conférera plus de poids et davantage de prestige. L'Algérie semble avoir compris que l'héritage du passé colonial ne doit pas hypothéquer indéfiniment l'avenir du pays qui aspire au progrès, au développement et à la démocratie. Cette mise à niveau passe inévitablement par une coopération plus approfondie, plus poussée avec des pays comme la France avec laquelle les liens se conjuguent par l'histoire et la géographie. En définitive à l'ère de la mondialisation et de la construction des grands ensembles politiques, certains indices montrent que la direction à suivre actuellement, en matière d'apprentissage des langues étrangères, est nettement en faveur du français. De ce point de vue, les discours du Président de la République algérienne, au sommet de la francophonie tenu à Beyrouth 1999 et l'Assemblée nationale en France lors de sa visite en 2000 sont significatifs :

« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française »¹³⁴.

Deux informateurs affirment que l'Algérie a choisi la langue française pour des raisons culturelles. Pour notre part, nous pensons que le lien profond qui a été maintenu entre les deux sociétés, sur la base d'une histoire partagée et des intérêts communs vise au rapprochement de deux civilisations méditerranéennes. En outre, la langue française est bien répandue. Effectivement, elle est utile et porteuse de culture. Pour faire le jumelage de cultures, la langue n'est pas un simple outil qu'un individu, d'une

¹³⁴ A. Bouteflika, El Watan, (01/08/1999)

communauté ou d'un peuple pourraient changer sans qu'il en résulte des conséquences, des changements culturels importants.

Q : 03 Existe il un lien entre le statut de cette langue et son enseignement dès la 3ème année primaire ?

Oui		Non		Sans réponse	
F	M	F	M	F	M
19	09	07	08	01	04
39,58%	18,75%	14,58%	16,66%	2,08%	12,5%
28 soit 58,33%		15 soit 31,25%		05 soit 10,41%	

Tableau (03)

Les réponses à la 3ème question, qui est une question fermée montrent que sur les 48 enseignants interrogés, 28 enseignants, soit 58,33 % de notre population enquêtée ont répondu par l'affirmation, alors que 15 d'entre eux ont répondu par la négation ; les 05 qui restent n'ont pas donné de réponses. Nous pensons pour notre part qu'ils ne peuvent pas saisir la question.

Aujourd'hui, quand on parle des langues étrangères en Algérie, nous nous apercevons qu'elles sont appréhendées pour une grande part par l'enseignement, en premier lieu la langue française et de manière moindre les autres langues spécialement l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Tous les propos sur le français en Algérie soulèvent la question de son statut d'une part, de la place qu'elle occupe dans l'enseignement d'autre part. En effet, plusieurs chercheurs ont beaucoup glosé ces dernières décennies sur le statut de cette langue dans notre pays. C'est pourquoi ce terme était l'objet de plusieurs articles. Quant à nous, nous pouvons dire que le statut et le rôle d'une langue étrangère sont présentement l'objet des débats qui s'articulent autour d'un choix qui prend probablement des allures plutôt subjectives et dont les contenus ne sont pas suffisamment cernés.

En réalité, le statut de cette langue avec toutes les ambiguïtés qu'il ne cesse de se provoquer et qui l'entourent, nous pousse à nous poser plusieurs questions dont les plus essentielles sont les suivantes :

- La langue française est- elle vraiment étrangère en Algérie ?
- Quel est le statut attribué à la langue française ?

Nous constatons que cette langue est considérée comme langue seconde pour les uns, langue d'enseignement pour les autres. Etant donné que plusieurs interrogations persistent au statut du français, Rabah Sebaa a essayé de décrire le statut du français en Algérie de la façon suivante : « *sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université* »¹³⁵.

Le statut de la langue française en Algérie est quelque peu ambigu, au fait qu'elle est une langue étrangère du primaire au secondaire puis elle devient langue d'enseignement à l'université. Les textes officiels relatifs à l'enseignement du français déclarent le français comme étant une langue étrangère au même titre que les autres. Mais la langue étrangère la plus utilisée actuellement en Algérie semble être toujours le français, ce constat est confirmé par l'enquête du Centre National d'Etude et d'Analyse pour la Planification (CNEAP), cet organisme a montré que la langue française était la « *première langue étrangère dans la société, les entreprises et dans les institutions, ainsi que le maintien de ce statut au sein du système éducatif qui recueille 73, 37% de oui pour 24,83% de non* »¹³⁶.

Nous pensons qu'il existe un fort lien entre son statut et l'application de son enseignement ; elle est introduite beaucoup plus précocement que les autres langues étrangères. C'est-à-dire en troisième année primaire, et l'anglais en première année de l'enseignement moyen.

L'utilisation courante et fréquente de la langue française reflète non seulement l'évolution de sa place dans notre société, mais aussi l'existence d'un fort lien entre son

¹³⁵ R.Sebaa.(1999)cité par Y.Derradji,in « La langue française en Algérie :particularisme lexical ou norme endogène ? », dans les cahiers du SLAAD ,Université Mentouri Constantine,SLAAD(janvier 2004),p.22

¹³⁶ Centre National d'Etude et d'Analyse pour la Planification Résultat cités dans : Derradji Yacine. « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », dans les cahiers du SLAAD, Université Mentouri Constantine, SLAAD (décembre2002), p.21.

statut et l'intérêt accordé à son enseignement. Nous pouvons dire que, c'est grâce à son statut privilégié qu'elle occupe une place importante dans notre système éducatif.

Si on revenait en arrière, en particulier au début de l'indépendance, l'Algérie était largement francisée, tout le pays fonctionnait en français : enseignement, administration, environnement. Le français tout en dominant notre pays était officiellement considérée comme une langue étrangère depuis 1962.

De 1962 à nos jours, et en dépit des efforts fournis pour la mise en œuvres du processus d'arabisation, plus spécialement : la loi N° : 91-5 du 16 janvier 1991 et l'ordonnance n°96-30 du 21décembre1996. Le français tient une position forte dans notre société algérienne. Cette réalité linguistique actuelle permet de constater que la langue ne semble pas être étrangère, en effet elle était la langue des grands écrivains, la quasi totalité de leurs œuvres était publiée en français, elle est la langue de l'enseignement technique et scientifique, nos universités assurent encore des cours en français, nos secteurs sanitaires diffusent encore les rapports en français, nos médecins rédigent encore en français. Dans tous les cas, elle représente un moyen de communication privilégié d'une élite algérienne, et encore plus, jusqu'à aujourd'hui, le français reste langue véhiculaire du savoir et langue de la réussite sociale.

Parler aussi du statut du français en Algérie nécessite de s'intéresser au domaine éducatif, étant donné que l'école et l'un des piliers de la nation. Dans le domaine de la formation scolaire, l'enseignement apprentissage des langues étrangères représente l'une des principales préoccupations, raison par laquelle notre pays essaye de mettre sur pied un système éducatif de qualité permettant également l'apprentissage des langues étrangères et plus spécialement la langue française. Ce système permettra au français de retrouver une place privilégiée au sein de la société algérienne.

Cette langue intervient fort dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement primaire. En effet, nous avons constaté que le grand bouleversement contenu dans le rapport des réformes est le chapitre des langues étrangères. En outre, les nouvelles décisions fortes dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif préconisées par la Commission mise en place en mai 2002, et dont la mission essentielle est la proposition de la refonte totale, ces décisions accordent une grande place à la langue

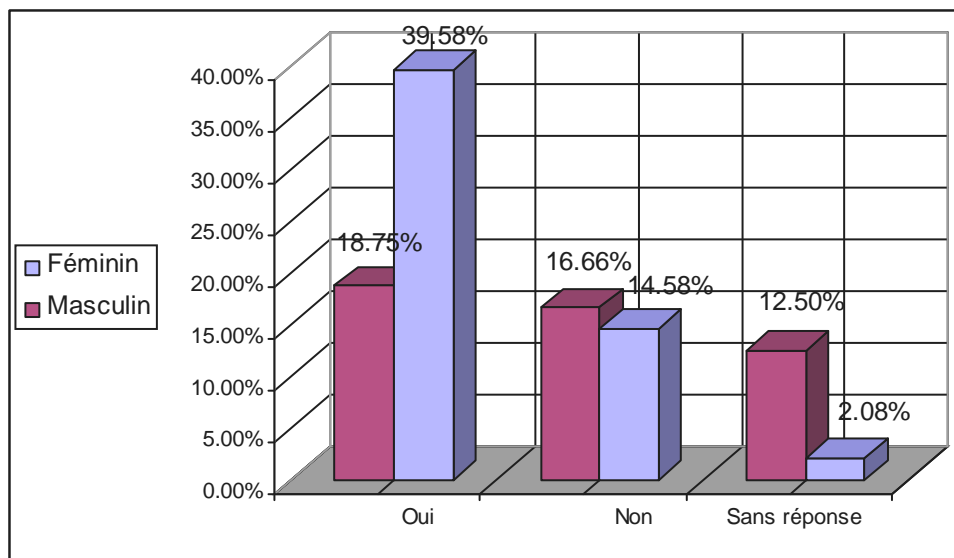
française. Il convient de signaler que ces différentes décisions sont liées au statut du français.

En Algérie particulièrement, nous avons remarqué que dans le domaine de l'éducation, il y a des efforts importants consentis au niveau de la réforme du système éducatif en vue d'assurer l'intégration des apprenants dans une dynamique de progrès et d'ouverture. Cette dynamique exige l'apprentissage des langues étrangères, essentiellement la place que l'on accorde à l'enseignement/apprentissage du français, parce que comme toutes les sociétés, l'Algérie est soumise aux mutations mondiales, par conséquent l'enseignement/apprentissage de cette langue s'est non seulement maintenu, mais connaît un regain à son statut.

Dans tous les cas et quoique l'on dise, il y a une forte corrélation entre le statut de cette langue et la place qu'elle occupe dans le domaine de l'enseignement. Mieux encore la profonde réforme du système éducatif engagée depuis 2002 a donné au français un statut important (enseignement dès la deuxième année primaire et augmentation de l'horaire hebdomadaire).

À notre avis, la langue française bénéficie d'une place importante dans la société algérienne, et ce dans tous les secteurs : social, économique, éducatif et médiatique. De plus, le français tient une position forte dans notre pays, c'est pourquoi il existe un fort lien entre son statut et son enseignement surtout à l'heure actuelle. La réalité actuelle permet de constater que cette langue garde toujours son prestige et connaît une ascension remarquable dans les écoles algériennes. Pour mieux décrire la position du français en Algérie, nous relevons ces mots de M.Achouche : « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* ». ¹³⁷

¹³⁷ M.ACHOUCHE, « La situation sociolinguistique en Algérie », in langues et Migration, Centre de didactique des langues, Université des Langues et des Lettres de Grenoble, 1981, p.46.



Graphique (Q : 03)

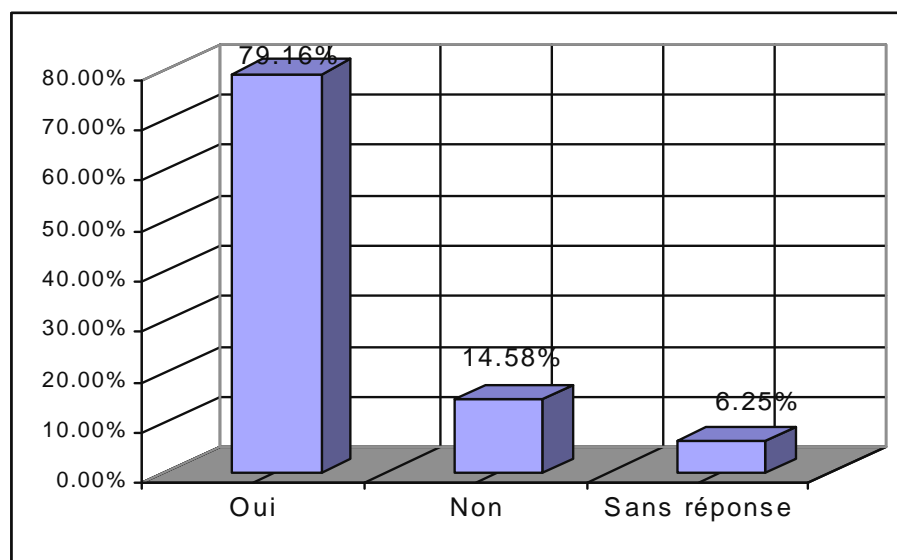
Q : 04 Selon vous cette initiative est-elle très importante ?

Oui	38	Soit 79, 16%
Non	07	Soit 14, 58%
Sans réponse	03	Soit 06, 25%

Tableau (04)

Si on tient compte des résultats obtenus concernant cette question fermée, on constatera que le taux des non-réponses (les abstenants) ne dépasse pas les 6,25% de l'ensemble de notre population. Même si la majorité de nos informateurs interrogés accordent beaucoup plus d'importance à cette initiative, une minorité la voit moins importante. Pour notre part, il nous paraît clairement que l'initiative de l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire est très importante. Par preuve, dans les différentes réformes qui touchent le chapitre de l'enseignement des langues étrangères, elle représente toujours un sujet crucial qui ne cesse d'accaparer l'esprit de plusieurs enseignants d'une part. D'autre part, elle consistera en l'adoption d'une stratégie qui soit non seulement en mesure de modifier le système scolaire, mais aussi et surtout de tenir compte de l'ensemble des profondes mutations qui sont imposées par le processus de mondialisation. En effet, à l'heure actuelle la société algérienne se voit confrontée à

plusieurs défis, notamment la globalisation dans tous les domaines, ce qui engendre des besoins croissants en ce qui concerne les compétences en langue étrangère, c'est pour cela nous remarquons ces derniers temps un intérêt et des efforts déployés dans le champ de l'apprentissage des langues étrangères. De plus, l'accent est mis sur la valorisation de cette langue dans notre système éducatif¹³⁸. Aussi il ne faudrait peut-être pas oublier que la langue française fait partie de notre environnement quotidien, dans sa multidimensionalité économique, sociale et culturelle, d'ailleurs elle jouit d'une place très importante dans la vie de l'Algérien et elle continue à colorer ses discours. Ce qui rend l'enfant beaucoup plus proche sur le plan psychoaffectif que de toute autre langue. Le français est la langue qui occupe une place importante en Algérie. En d'autres termes, la mondialisation à laquelle il est difficile d'échapper implique l'usage de langues étrangères, en l'occurrence le français, ce qui signifie l'ouverture sur la modernité.



Graphique (Q : 4)

¹³⁸ PARTIE.II.ChapitreII.P72

Q : 05 Etes vous d'accord avec cet allongement de la période d'apprentissage ?

Filière	L'allongement de la période d'apprentissage		
	Oui	Non	Sans réponse
Français	11	00	00
Anglais	00	04	00
Traduction	02	01	00
lettre	07	00	00
Physique	02	02	00
Sciences naturelles	04	01	00
DES Chimie	03	00	00
Biologie	02	00	00
Sciences exactes	01	01	00
Electrotechnique	01	00	01
Agriculture	01	00	00
Génie mécanique	01	00	00
Science économique	03	00	00
Total (en %)	38 soit 79,16%	09 soit 18,75%	01 soit 2,08%

Tableau (05)

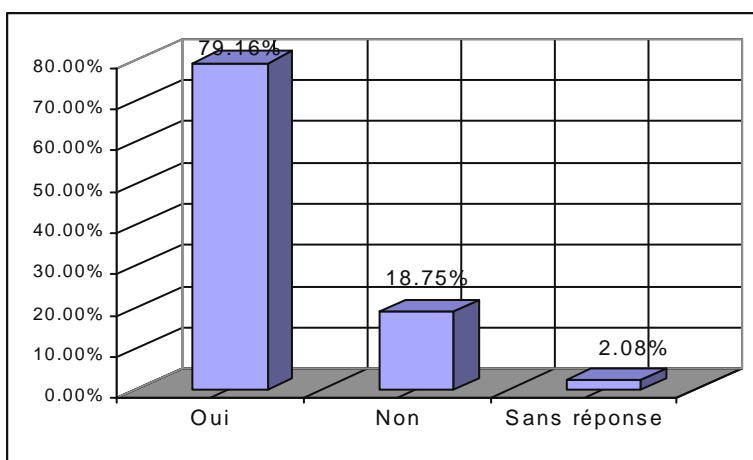
La majorité des enseignants, soit 79.16% de notre public interrogé ont répondu par Oui, neuf enseignants parmi les 48 interrogés ont dit non, deux autres ne donnent pas une réponse. Pour notre part, nous pensons que l'écrasante majorité a préféré cet allongement de la période d'apprentissage parce que la maîtrise du français reste nécessaire sinon primordiale dans toutes les branches du savoir, notamment dans certaines branches de l'enseignement supérieur (médecine, biologie, sciences vétérinaires, pharmacie, architecture, informatique) et les secteurs clés de l'économie nationale (industrie, hydrocarbures, technologie, banques...) continuent à utiliser le français. Les facteurs qui sous-tendent ce choix sont : l'Internet, les impératifs de la recherche tels que les échanges internationaux, projets coopératifs, la nécessité de s'ouvrir aux nouvelles technologies, le

rapprochement avec l'Union européenne, la pénurie de la documentation scientifique en langue arabe malgré les efforts déployés en faveur des importations et des traductions.

En se référant à la tentative de substitution de l'anglais par le français, les résultats de cette dernière ont montré que les bacheliers ayant choisi l'anglais quand ils arrivent à l'université, leur choix de filière était dès le départ limité, ils ne pouvaient que s'inscrire dans les filières en sciences humaines totalement arabisées.

Cet allongement est bien apprécié, car beaucoup d'étudiants regrettent d'avoir mal saisi l'importance du français et ils trouvent d'énormes difficultés surtout dans leurs études et recherches en médecine car toutes références biographiques sont en langue française.

Il y a quatre de nos informateurs anglophones, soit 2% de notre population enquêtée qui n'ont pas apprécié cet allongement parce que déjà les chances de travail sont en français plus que l'anglais plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement. En effet, depuis quelques années les licenciés en français trouvent aisément des postes de travail, ils n'ont pas des problèmes pour enseigner et surtout dans l'enseignement primaire. Les licenciés en anglais quant à eux n'ont pas cette chance car il n'y a pas autant de postes pour l'anglais que pour le français. Cet allongement renforce la suprématie de cette langue par voie de conséquence le français reste la langue préférée, elle est souvent liée au travail et à la promotion professionnelle. Pour eux La langue anglaise est plus approximative, mais l'apprentissage du français est ainsi perçu comme étant plus exigeant que l'anglais.



Graphique (Q5)

Q : 06 Préférez vous que l'apprentissage de cette langue commence dès la 3eme année primaire ou la 4ème année primaire ?

3 ^{ème} année	36	soit 75%
4 ^{ème} année	06	Soit 12,5%
Sans réponse	06	Soit 12,5%

Tableau (06)

L'analyse concernant cette question prouve que sur l'ensemble des enseignants interrogés, soit un taux trop élevé 75% de notre public préfère que l'apprentissage de cette langue se fasse dès la troisième année primaire pour diverses raisons :

En commençant à apprendre le français en troisième primaire l'apprenant peut prendre contact tôt avec une langue étrangère, ce qui lui permet d'anticiper sur une langue ou se familiariser avec une langue qui ne lui est pas familière. Ensuite, cela lui offre la possibilité de développer son sens auditif, (éduquer son écoute pour pouvoir s'exprimer plus tard sans difficulté). Apprendre une langue dès un jeune âge permet aussi à l'élève ou à l'apprenant d'élargir son champ visuel : (voir la formation des lettres à caractère latin, le sens de l'écriture droite ->gauche, ce qui n'est pas habituel chez lui). En outre, cela l'aide à se faire une base sociale qui va lui permettre plus tard de s'imposer. Sans oublier de dire que ce fait satisfait pleinement sa curiosité, car l'élève arrivé à cet âge devient de plus en plus curieux, d'où il a tendance à manifester une très grande envie de connaître tout ce qui est nouveau pour lui, surtout lorsqu'il s'agit d'une chose étrangère. Enfin, apprendre progressivement une nouvelle langue lui permet d'avoir une grande fenêtre ouverte sur le monde extérieur de part la communication et la documentation.

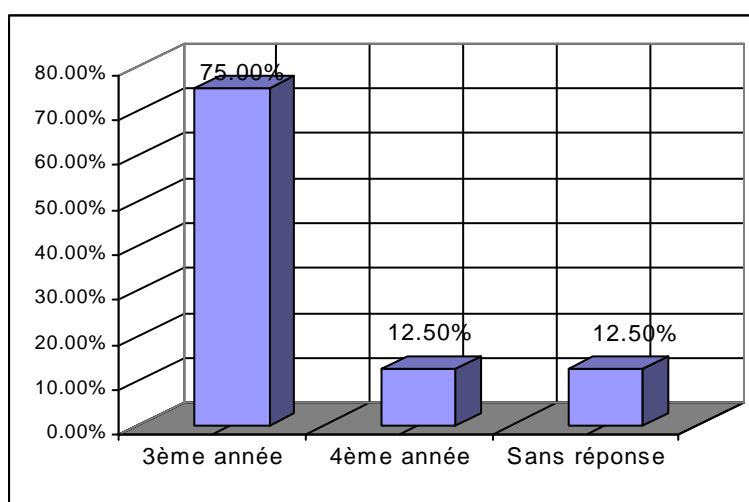
Pour conclure, nous dirons qu'il faudrait apprendre tôt une langue étrangère car à cet âge l'enfant a des possibilités extraordinaires d'acquisition, avec une mémoire aussi fraîche, il peut enregistrer tel un magnétophone.

Contrairement à ce qui a été dit, une partie de notre population aussi insignifiante, soit 12,5% refuse catégoriquement l'apprentissage dès la troisième année primaire. Elle

voit qu'il est envisageable à partir de la quatrième année primaire car à cette année l'apprenant maîtrise déjà la première langue (l'arabe classique), il peut éviter la confusion entre les deux systèmes linguistiques, (l'arabe, le français) et qu'il peut aborder une deuxième langue sans difficulté aucune, surtout s'il est pris en charge par des instituteurs chevronnés. Une troisième partie d'enseignants, c'est-à-dire les 06 enseignants qui restent, soit un taux très faible par rapport à la première partie n'a pas voulu s'exprimer sur cette question. Nous pensons qu'ils ont un problème d'hésitation.

Ce qui est étonnant dans cette analyse, une idée parmi tant d'autres de la part d'une enseignante (sciences exactes), elle voit non seulement cet apprentissage dès la troisième année mais elle préfère qu'il soit dès la première année primaire.

Pour la dernière partie de notre public, il n'est pas nécessaire d'apprendre cette langue ni en troisième ni en quatrième année primaire.



Graphique (Q6)

Q : 07 Est ce que le projet suscite encore des craintes ?

Oui	42	Soit 87, 5%
Non	04	Soit 8,33%
Sans réponse	02	Soit 4,16%

Tableau (07)

Les données que nous avons recueillies auprès de nos enquêtés, nous indiquent que le projet de l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire suscite effectivement des

craintes, étant donné que les résultats repris dans le tableau n° 07 montrent que la majorité des instituteurs a répondu par oui avec un indice de 87.5% de notre public.

Ajoutons que 04 ont répondu par non, à l'exception de 02 enseignants qui n'ont pas donné de réponse. À propos de ces deux derniers, nous pensons qu'ils n'ont pas bien saisi la question, alors le taux des sans réponses est très réduit, il ne dépasse pas les 4,16% de notre public interrogé. Nous pensons pour notre part, que nos informateurs sont attirés par les questions fermées et précisément les réponses par « oui », nous nous permettons ici de nous demander si le grand pourcentage de « oui » s'explique de la même façon de ce que Mucchieli Roger appelle « l'attraction des réponses positives ».

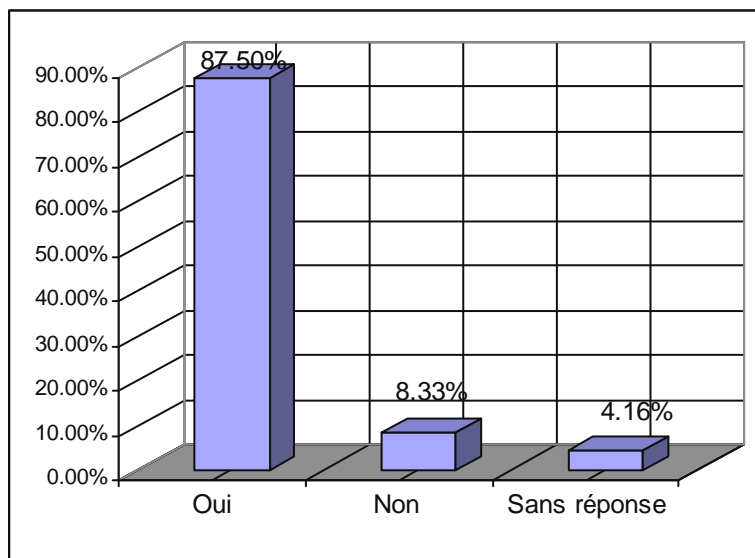
En ce qui nous concerne, nous savons qu'autour de l'application des nouvelles décisions à propos de l'enseignement des langues étrangères, toujours les points de vue sont différents chez les enseignants et même chez les parents d'élèves. Les uns parlent de leurs inconvénients, les autres parlent de leur efficacité. En réalité, les enseignants s'interrogent sur les effets individuels et sociaux de la pratique de deux langues différentes. C'est le cas de la langue française et de la langue arabe étudiées dès la petite enfance. En outre, dans l'esprit de ces éducateurs, l'interaction négative de l'arabe et du français est une crainte très souvent évoquée, chaque langue ayant ses propres particularités et spécificités, leur maniement social et culturel n'est pas aisé. Précisément beaucoup craignent de la superposition de deux systèmes linguistiques et ils craignent même que l'orthographe de la 1^{ère} langue risque d'influencer celle de la 2^{ème} langue, par conséquent l'enfant ne maîtriserait aucune langue. Effectivement, un grand nombre de chercheurs se penchent sur les problèmes liés au contact des deux langues dans le fonctionnement du français et de l'arabe, les influences réciproques sont en fait beaucoup plus complexes et plus diversifiées qu'il n'y paraît. En raison de tout cela, les uns estiment que l'apprentissage du français en 3^{ème} année est un embarras pour le développement des capacités et de la connaissance en langue maternelle. En guise de conclusion, nous pouvons résumer les craintes dans les points suivants :

- La crainte de surcharger les enfants, de leur demander un effort intellectuel important trop tôt. Dans ce cas, la langue maternelle peut être menacée par le contact précoce avec d'autres langues.

- La crainte que l'acquisition d'une seconde langue se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle. De plus, la fragilité du langage chez l'enfant et la difficulté de le transférer entre les différents contextes est prise en compte. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme une surcharge cognitive pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

- La crainte de surcharger le système éducatif et notamment celle des enseignants non formés à l'enseignement des langues étrangères serait un handicap pour l'assimilation des connaissances et le stockage d'information. Les enfants ont sans doute à faire face à une charge de travail plus importante. Mais nous savons que tous les enfants ne sont pas égaux face à l'enseignement de deux langues, certains élèves auront plus de difficultés avec les langues, voire des difficultés de l'accès à ce type d'enseignement. À vrai dire, il y a des enfants en raison des limites de leurs moyens présentent des retards et des déficiences, ou demandant des apprentissages particuliers.

Pour notre part, nous pensons qu'il y a une relation directe entre la compétence de l'enfant dans sa première langue et la compétence dans la seconde. Si la première langue du sujet est pauvrement développée pour diverses raisons et ensuite exposée à une seconde langue, elle peut gêner le développement de la première. Le faible développement des aptitudes dans la première langue nuirait au progrès fait dans la seconde langue. Or, aucune de ces craintes n'est réellement fondée sur des arguments scientifiques, du moins jusqu'à maintenant, le fait de commencer tôt l'apprentissage ne garantit pas de meilleurs résultats qu'un apprentissage plus tardif.



Graphique (Q7)

Q 08 : Á votre avis à cet âge l'enfant doit apprendre sa langue maternelle ou une langue étrangère ?

arabe	10	20,83%
français	12	25%
Les deux langues	23	47,91%
Sans réponse	03	06,25%

Tableau (08)

Il apparaît clairement à travers les réponses recueillies de cette question, qui est scindée en deux volets, que le taux des non-réponses est très réduit, il ne dépasse pas 6.25% de l'ensemble de notre population, ce qui indique une certaine hésitation à répondre. Le tableau n°08 apporte les résultats obtenus à la première tranche de la question.

Nous avons remarqué que dix d'entre eux préfèrent l'apprentissage de la langue maternelle, en revanche 12 instituteurs optent pour la langue française, le reste, soit 23 instituteurs préfèrent l'apprentissage des deux langues simultanément.

Il nous reste à connaître les raisons sur lesquelles nos informateurs se sont basés pour porter leurs jugements sur l'apprentissage de telle ou telle langue dès cet âge. Ce sont les raisons qu'il faut reconnaître, ce que nous obtiendrons comme réponse nous mène vers la deuxième partie qui est le « pourquoi » à ces attitudes.

Les résultats obtenus à cette question fournissent déjà quelques indications à notre sujet. Ces trois enseignants partent du principe que la langue arabe joue un rôle très important dans le champ linguistique algérien.

Le rôle de la langue nationale est précisé par la Charte nationale comme suit : « *la langue arabe, langue nationale, est un élément fondamental de la personnalité du peuple algérien. Aussi, la généralisation de son utilisation est elle une des missions essentielles de la société algérienne dans le domaine de l'expression de la culture, et dans tous les domaines de l'activité nationale, et est l'expression de l'idéologie du parti du front de libération nationale* »¹³⁹.

Personne ne peut nier le fort attachement de la population algérienne à l'islam et à la langue arabe. Cette dernière représente la langue du Coran, raison par laquelle les instances de l'Etat ont décidé de généraliser son usage dans les domaines sociaux, administratifs et institutionnels : C'est ce qu'on appelle l'arabisation, et ce depuis la mise en œuvre de cette politique linguistique, début des années 1970, la situation linguistique en Algérie est caractérisée par un grand bouleversement car la politique d'arabisation a suscité de profondes tensions dans la société. Ainsi l'Algérie entre dans un paradoxe suivant ; le maintien exclusif de la langue arabe ou le renforcement de la langue française. Cette controverse était de deux catégories d'intellectuels algériens de formation différente ; les arabophones et les francophones. Les premiers avaient voulu donner une prédominance à l'arabe en Algérie en s'appuyant sur l'islam et en considérant les francisants plutôt comme des adversaires ; par conséquent la langue française est placée dans un rapport conflictuel avec la langue arabe qui s'identifie à l'identité arabo-musulmane. En réalité, cette attitude vise à restreindre l'utilisation du français et au sens

¹³⁹Charte Nationale.1986.P10.

plus exact à éliminer cette langue de l'univers linguistique algérien. L'arabe et le français se sont trouvés pris en étau entre deux courants divergents. La langue représente à la fois un enjeu identitaire et un combat politique permanent. L'arabisation a en particulier suscité beaucoup de polémiques depuis l'adoption de la loi de juillet 1998 concernant la généralisation de la langue arabe dans la vie publique. Cette loi a relancé le vif débat entre arabophones et francophones.

Les premiers sont partisans d'une arabisation totale, les seconds pour le maintien du français comme langue de modernisation nécessaire. Pour les arabophones, l'arabisation totale est un moyen contre la colonisation culturelle française et ses efforts pour imposer le français comme langue dominante. C'est le moyen de tourner la page sur de nombreuses souffrances. En réclamant leur indépendance, les Algériens aspiraient à un retour de la culture et de la langue arabes. C'est une des revendications essentielles de l'appel au soulèvement national inscrit dans la Charte de novembre 1954. Les francophones de leur côté font valoir que l'arabisation totale est un handicap pour le pays. L'autre courant de résistance est venu des berbérophones, notamment les Kabyles qui ont trouvé un appui dans l'émigration, puis la revendication s'est affirmée en Algérie même. Cette résistance s'est traduite par des émeutes en Kabylie en 1980, puis s'est incarnée dans le mouvement culturel berbère, qui a obtenu en 1995 une reconnaissance officielle de la langue berbère comme langue nationale. À cette double résistance principale s'ajoutait celle des intellectuels radicaux qui voudraient voir les pouvoirs publics aller plus vite dans la voie de l'arabisation totale.

Plusieurs travaux de recherche de nos sociolinguistes algériens mettent en évidence ce rapport conflictuel citons à titre d'exemple : Taleb Ibrahim Khawla , qui a montré que le conflit existe entre l'arabe standard et l'arabe dialectal d'un côté , et entre l'arabe classique et le français de l'autre . Ces rapports complexes sont relevés par Derradji Yacine¹⁴⁰ dans son article alternance codique et français parlé en Afrique. Il affirme : *« Dans tous les pays anciennement colonisés, le rapport langue maternelle / langue étrangère est un rapport conflictuel définissant chacune des langues par un statut qui,*

¹⁴⁰ Y. Derradji, in. « Alternances codiques et français parlé en Afrique » A. Queffélec. p132.

tout en précisant les rôles et les fonctions qui leur sont assignés, fixe aussi leurs aires d'emplois ainsi que certains usages.»

À notre avis, la dualité entre arabe dialectal et arabe classique est présente dans les trois pays maghrébins. Cependant, c'est en Algérie qu'elle se pose d'une manière de plus en plus aiguë puisque la langue arabe classique a été gommée par la longue période de colonisation. Dans un souci de rattraper une partie de sa mémoire linguistique effacée, les instances de l'Etat ont mené une politique linguistique hasardeuse. Des attitudes complexes et multidimensionnelles ont été déployées par une partie de l'élite politique et économique pour garder les privilèges liés à la maîtrise du français et de l'arabe classique. Une autre dualité peut être observée entre le français et l'arabe classique. Elle est également présente à des degrés divers dans les trois pays.

D'autres observateurs estiment que la question se pose encore au niveau de la diglossie arabe classique/arabe dialectal. Pour reprendre l'expression de Mohamed Charfi (ancien ministre tunisien de l'éducation) « *écrire une langue qui ne se parle pas (arabe classique) et parler une langue qui ne s'écrit pas (arabe dialectal)* »¹⁴¹ est un dualisme qu'un peuple ne peut supporter très longtemps tant du point de vue éducatif qu'économique.

Le français demeure une langue élitiste symbole de la réussite sociale et reste omniprésent dans les secteurs de l'économie et de l'ouverture sur l'international. Il n'en reste pas moins la langue de l'ancien colonisateur.

À l'évidence, l'arabe dialectal est populaire, il est régulièrement utilisé. Il est très présent dans la famille, la musique, la poésie et le théâtre. Mais, cette forme d'arabe ne s'écrit pas. Quoi que l'on dise, on ne peut pas comparer ces deux langues comme l'affirme l'ancien Président Boumediene dans son discours le 14 mai 1975.

¹⁴¹ Paysage linguistique en Tunisie : Le français a-t-il perdu de sa suprématie ? Disponible sur : www.fiplv.org/WC06/documentation/French/RaoudhaK2.pdf

« *La langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons.* »¹⁴²

Une enseignante estime que l'enfant doit maîtriser l'arabe classique avant de commencer l'apprentissage d'une autre langue étrangère, parce que l'enfant a l'habitude de parler l'arabe dialectal, il ne connaît pas l'arabe classique. C'est à dire il faut lui donner un temps suffisant pour faire la distinction entre les deux variétés de l'arabe.

À notre avis, la langue maternelle (l'arabe dialectal) est la langue de notre environnement et avec laquelle nos élèves sont en contact dans leur vie familiale et quotidienne. L'existence de l'arabe dialectal avec l'arabe classique donne lieu à une situation de diglossie, c'est pourquoi il faut donner à l'enfant l'occasion pour comprendre cette situation linguistique.

Les autres réponses montrent que 06 de nos interrogés mettent l'accent sur l'âge et la mémoire de l'enfant à cet âge. Ils considèrent l'âge de 08ans comme un âge idéal pour l'apprentissage des langues étrangères. Il y a une institutrice qui compare le cerveau de l'enfant à une éponge qui aspire tout.

Concernant l'âge, il apparaît que nos résultats trouvent une correspondance sous certains aspects avec l'étude de Christelle DODANE qui porte sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.

Pour elle : l'enfant entre 7 et 9 ans, « *manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité*

¹⁴² Boumediene, discours du 14 mai 1975. Disponible sur : <http://www.asays.com/article.php3?article=304>

cognitive. Cette période joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'une langue seconde et il est fondamental d'en commencer l'apprentissage avant 10 ans »¹⁴³.

L'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire efficacement entre 06 et 09 ans. L'âge semble jouer un rôle déterminant dans les processus d'acquisition or nous savons maintenant qu'il existe une période privilégiée pendant laquelle l'enfant fait preuve d'une grande adaptabilité .En outre l'exposition des enfants à une seconde langue au début de la scolarité ne serait pas nuisible à leur développement harmonieux.

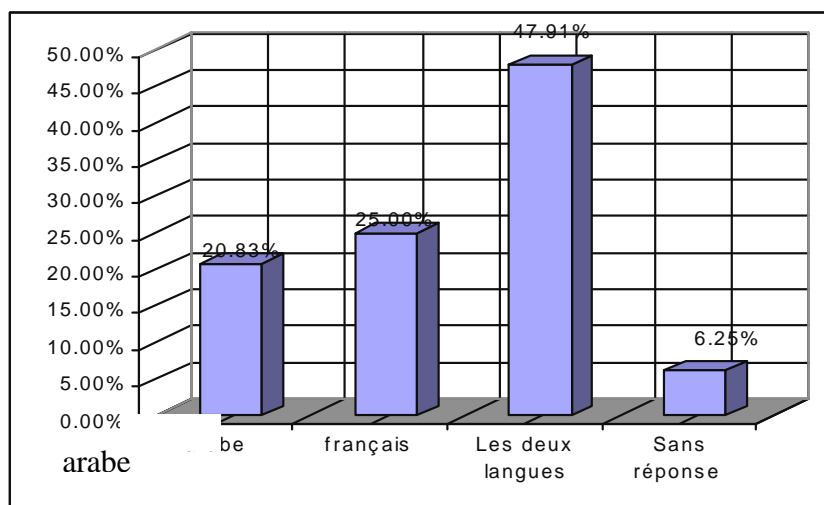
Au contraire, les avantages cognitifs et linguistiques qu'ils en retirent seraient considérables. L'appropriation d'une seconde langue, voire une troisième langue dans un environnement linguistique riche ne risque pas de restreindre la maîtrise en langue première, à condition que celle-ci continue à être parlée et valorisée dans le réseau communicatif de l'enfant.

En ce qui concerne le lien entre la langue maternelle et la langue étrangère dans la situation de l'apprentissage précoce de langue étrangère, D. Groux (2003, p. 113) considère qu'il n'y a aucun paradoxe, mais au contraire, une vérité didactique forte à soutenir que l'apprentissage de la langue maternelle est toujours facilité et renforcé par celui d'une langue étrangère. Celle-ci aide en effet l'élève à mieux identifier sa propre langue, à la comprendre plus clairement, à en prendre possession de manière adéquate.

En d'autres termes, ceux qui maîtrisent le mieux leur langue maternelle se trouvent les mieux placés pour apprendre à se servir d'une langue étrangère.

Les résultats de cette question permettent de confirmer nos hypothèses formulées au départ. Ainsi, nous pouvons dire que l'initiation linguistique précoce à l'apprentissage de deux langues, c'est-à-dire initialement l'apprentissage de divers alphabets, permet d'apprendre à reconnaître et à reproduire des sons, des phonèmes qu'il sera plus difficile d'apprendre plus tard.

¹⁴³ Christelle DODANE.in L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? Disponible sur :<http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>



Graphique (Q8)

Q09 : Est ce que l'enfant peut apprendre simultanément les deux langues ?

Oui	36	Soit 75%
Non	09	Soit 18,75%
Sans réponse	03	Soit 06,25%

Tableau (09)

D'après les résultats obtenus sur cette question, nous constatons que trente six enseignants se rejoignent pour dire que l'enfant peut apprendre les deux langues simultanément. En revanche 09 seulement, soit 18,75% de notre public disent non. Les trois qui restent n'ont pas répondu.

Pour notre part, nous pensons que les capacités de l'élève à cet âge lui permettent d'acquérir sa langue maternelle et une langue étrangère sans difficulté, il est capable de les apprendre simultanément. Comme nous l'avons déjà explicité plusieurs travaux de recherche montrent que l'enfant peut apprendre plus de deux langues. Par exemple :

Aoussine Seddiki montre qu'il est important d'être confronté dès le jeune âge à la langue étrangère, et à ce propos il avance : *« plus l'apprentissage sera précoce....l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la*

langue et la culture de l'autre. À la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant,....c'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète les sons qu'il ne connaît pas dans sa langue, il répète sans accent, il le fait par plaisir»¹⁴⁴ .

Cependant, 09 enseignants affirment dans leur réponse que l'élève ne peut apprendre l'arabe et le français simultanément, il doit avant tout prendre un temps suffisant pour l'apprentissage de l'arabe classique car il n'a pas encore de meilleures performances en cette langue d'une part. D'autre part ces enseignants pensent que, au contact d'une langue étrangère avec une langue mère apparaissent plusieurs difficultés, ce qui est évident c'est que la structure de la langue mère influe souvent sur celle de la nouvelle langue. Nos interrogés estiment que l'élève va rencontrer des difficultés et même il peut entrer dans une diversité de prononciation phonétique et prosodique, c'est pour cette raison qu'il ne peut pas éviter la confusion entre sa langue maternelle et l'arabe classique.

En ce qui nous concerne, nous pensons que ces enseignants prennent en considération la réalité linguistique algérienne parce celle-ci renvoie fréquemment à la coexistence de l'arabe classique ou littéraire et de l'arabe parlée, langue usuelle de toutes les couches sociales et celle qu'apprend l'enfant dès ses premières articulations. En outre cette langue maternelle, qui est un arabe commun à tous les Algériens, donc c'est la langue de la population algérienne. Notre pays vit sur un double registre linguistique, qui distingue une langue écrite et des langue parlées et on n'oublie pas la langue tamazight ou berbère qui est reconnu récemment comme langue nationale à coté de l'arabe qui est à la fois officiel et national. La langue tamazight contient elle-même de multiples variantes telles que : le chaoui, le kabyle, le m'zabi et le targui. Ces langues régionales sont minoritaires par rapport aux deux langues dominantes en Algérie qui sont l'arabe

¹⁴⁴ - Aoussine Seddiki.in « Quelles actions audio-visuelle pour le français précoce en Algérie .Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/I24427.pdf

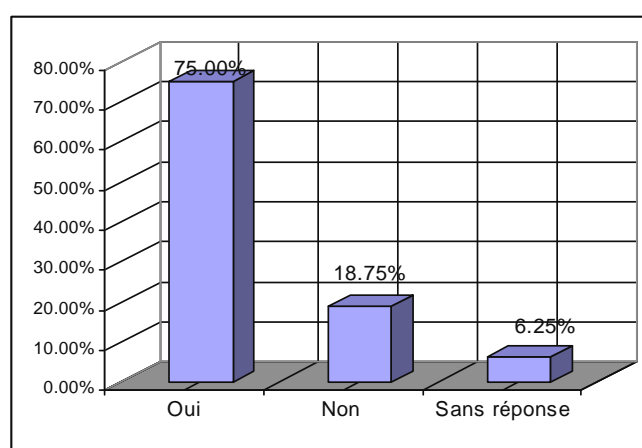
classique et le français. Les langues parlées ne sont pas institutionnelles, leur apparition se limite aux contextes sociaux informels, elles ont le statut de langues vernaculaires, non officielles, non enseignées, elles ne sont pas intégrées dans les institutions d'enseignement / apprentissage .Il s'agit tout simplement des langues orales quotidiennes elles varient selon les pays, et même selon les régions et les villes. De toute façon la langue maternelle parlée par la population est constituée de dialecte soit l'arabe, soit le berbère.Ces dialectes ne sont pas écrits aussi elles sont considérées comme des sous langues, autrement dit dialectes honteux. L'enfant est né dans une de ces variétés, à un moment de sa vie, à un âge précoce, il est confronté à une ou plusieurs variétés. Ce qui nous intéresse c'est le cas de deux langue (arabe classique/dialectal).Comme nous l'avons déjà explicité l'arabe est la langue commune à la majorité des Algériens. Il se présente sous différentes formes (classique/dialectal), la première est la langue du Coran, se voit occupé le statut idéologique de langue officielle. Elle sert de modèle pour l'écrit, (la syntaxe, le vocabulaire), elle est généralement standardisée, mais elle n'est pas la langue maternelle, n'est pas celle de l'usage quotidien.C'est pour cela les discours et les écrits en arabe classique ne sont pas toujours complètement compris par l'ensemble de la population de la même région.

L'enfant avant son arrivée à l'école n'utilise que l'arabe dialectal, mais dès qu'il entre à l'école il se trouve entre deux pôles extrêmes ; d'un côté l'arabe classique, de l'autre côté l'arabe dialectal, c'est pour cela que son passage de l'arabe dialectal à l'arabe classique, lui apparaît comme le passage à une langue ; il trouve évidemment des difficultés. Le passage de l'arabe parlé à l'arabe écrit est la spécificité et en même temps la source de toute une série de complexités et de difficultés, car l'arabe classique constitue une formation langagière non pas naturelle et native comme le sont toutes les langues humaines, elle n'a d'existence que dans l'écrit et seul l'écrit la valide.

Tous les élèves parlent de manière aussi spontanée et naturelle le dialectal, c'est la langue de l'environnement, en effet l'enfant arrive à l'école tout en ayant la possibilité de s'exprimer dans sa propre langue ,cette langue n'est pas apprise mais acquise . Il maîtrise les langues maternelles qui sont les langues de l'affection et de l'émotion.

Aucun élève n'a jamais accédé spontanément et naturellement à la langue du Coran pour la simple raison qu'elle est parfaite et elle n'est pas ancrée dans la vie quotidienne. L'élève va rencontrer des difficultés parce que le statut de l'arabe dialectal lui offre la possibilité d'influencer et de se faire influencer par d'autres langues, plus particulièrement l'arabe classique ou émergent certains faits de langues tels que les emprunts....De plus, le contact de l'arabe dialectal à l'arabe classique donne lieu à une situation de diglossie en Algérie, c'est-à-dire l'existence de deux variétés de la même langue. Nous estimons que les interrogés qui ont répondu par la négation, considèrent que l'apprentissage du français dès la petite enfance ne donne pas l'occasion à l'enfant pour faire la distinction entre les deux variétés de l'arabe. Dans sa pratique de l'arabe classique il confronte sa langue de naissance à celle de tous les algériens, la langue officielle, il peut considérer la langue française comme une troisième langue, elle peut lui entraîner une surcharge cognitive par conséquent des retards dans l'apprentissage.

En guise de conclusion, ces enseignants veulent attirer notre attention sur le fait de l'exposition précoce à une langue étrangère, qui peut avoir des effets non souhaitables à la fois sur le développement en langue maternelle et éventuellement sur la sécurité culturelle des apprenants, en d'autre terme sur la stabilité de leurs référents linguistiques sociaux et affectifs.



Graphique (Q9)

Q10 : Est ce que les élèves se familiarisent facilement avec cette langue étrangère ?

Pourquoi ?

Instituteurs	Réponses obtenues		
	Oui	Non	Sans réponse
Milieu rural	12	17	05
Milieu urbain	02	12	00
Total (en%)	14 soit 29, 16%	29 soit 60, 41%	05 soit 10, 41%

Tableau 10.a : Les résultats obtenus dans la première tranche de la question.

Après une étude détaillée des réponses, nous relevons qu'un un taux de 60,41 % de notre public a répondu par la négation. Ces enseignants se sont basés sur leur expérience professionnelle. Celle-ci leur montre qu'il y a d'énormes difficultés dans la présentation des cours. En effet, ils soulignent qu'ils ne peuvent les mener avec aisance et efficacité face à ce public. D'ailleurs, pendant les compositions ou pendant les examens officiels, même aux différentes évaluations, la langue française constitue un obstacle majeur pour les élèves car ils la considèrent comme une matière difficile, cela contribue à la régression de leurs moyennes générales, ce qui dans certains cas pousse l'apprenant à la détester carrément. Néanmoins les portes ne doivent pas être définitivement fermées devant cette langue. L'apprentissage de la langue française se développera s'il est résolument encouragé par l'ensemble des facteurs de la société.

Les instituteurs ont signalé dans leurs réponses sur la deuxième tranche de cette question que l'apprentissage de cette langue et sa familiarisation dépend de deux facteurs fondamentaux :

- 1- Les milieux dans lesquels vit l'enfant.
- 2- Le suivi rigoureux (contrôle régulier des parents).

Les apprenants qui habitent les grandes villes sont nettement classés les plus favorisés par rapport à ceux qui habitent les zones rurales. Ils disposent de plusieurs

moyens, citons à titre d'exemple : les bibliothèques, les maisons de culture et de jeunes, les cybercafés, les centres culturels français, les librairies.... etc. En outre, ils bénéficient d'une meilleure scolarisation parce que d'une part, ils sont issus des familles dont le niveau culturel est parfois élevé, c'est le cas d'un père et d'une mère cultivés, aussi des frères ou soeurs aînés qui font leur instruction en langue étrangère, ce qui leur permet d'échanger des fois des propos en français. D'autre part, les apprenants citadins peuvent avoir des contacts avec des parents émigrés .Ajoutons que ces apprenants sont déjà en contact avec les médias. En effet, ils possèdent les outils informatiques, la parabole (les chaînes françaises) donc leur environnement d'étude est varié, par l'accès aux films, aux magazines, aux cours privés. Même en dehors de chez eux, ils peuvent faire le choix de la bonne fréquentation des amis et des lieux qui ont tendance à développer leur niveau culturel. C'est pour toutes ces raisons que les citadins arrivent à l'école avec un certain bagage linguistique, l'enseignant n'éprouve aucune difficulté à leur transmettre un savoir (l'enfant comprend, il acquiert et il répond).

L'enfant maîtrisant la langue de l'école se trouve à l'aise devant les apprentissages scolaires qui lui sont presque familiers parce qu'il est déjà préparé par les multiples aides que lui fournissent les membres de sa famille, par exemple logement spacieux, confortable, une chambre où l'élève peut se consacrer à des activités scolaires sans être dérangé. En outre une nourriture saine et abondante, lui permet de se maintenir dans de bonnes conditions physiques.

Par contre, les apprenants vivant dans les zones rurales n'ont pas les mêmes possibilités et moyens que les citadins, ils ne bénéficient pas d'une meilleure scolarisation par le fait qu'ils vivent loin de leurs écoles, ce qui engendre chez eux un problème de déplacement ce qui les perturbe .Parfois, ils se déplacent quotidiennement plusieurs kilomètres à pied, l'attente des bus pendant des heures, ajoutons à cela les conditions climatiques qui sont aussi défavorables. C'est pour cela que la plupart du temps, plusieurs élèves ratent leurs leçons. En plus, durant leur scolarité du primaire jusqu'au moyen, leurs enseignants s'absentent plusieurs fois pendant l'année scolaire, parce que le problème d'éloignement reste posé. De plus, les enseignants ne sont pas

attirés par les conditions d'accès et de vie qui caractérisent ces zones. Pour preuve, depuis quelques années le nombre de postes de travail dépasse le nombre de postes disponibles ce qui leur offre possibilité de choisir leur lieu de travail, bien entendu ils optent pour les écoles les plus proches, ce qui est très logique.

En outre, à la maison, la majorité des parents d'élèves villageois affichent un désintéressement total à l'égard de leurs progénitures, ils sont tellement saturés par les travaux agricoles qu'ils dorment tôt le soir pour se reposer sans se rendre compte des résultats scolaires de leurs enfants ; en plus la mauvaise fréquentation les guette (loin des yeux de ses parents, l'élève trouve une liberté totale, la délinquance (la cigarette fumer) l'école buissonnière...).

Ce qui engendre de mauvais résultats scolaires (aucun bagage, l'élève ne comprend rien, ainsi il réagit négativement). À cela s'ajoute le manque de moyens aussi bien à la maison qu'à l'école. De plus, les élèves issus des familles pauvres ont le problème du manque d'alimentation, notamment chez les enfants de faible poids de naissance. Ce manque peut être une source de perturbation cognitive et même des retards de langage, et par la suite d'inadaptation scolaire, l'enfant du milieu rural présente des insuffisances tant du point de vue de la syntaxe que de point de vu du vocabulaire, un facteur important d'inégalité qui joue un rôle dans l'apprentissage.

En résumé, les conditions défavorables dans lesquelles vit l'enfant ont à long terme des séquelles sur l'âge adulte ; elles sont susceptibles de constituer un handicap permanent qui va peser parfois lourdement sur la vie affective scolaire des villageois. De plus, nous remarquons que dans les régions rurales il y a un système de roulement. En effet, certaines écoles sont obligées de mettre en place un système de roulement ; un groupe d'élèves va à l'école le matin, l'autre l'après midi, éduquer les enfants des zones isolées est un autre défi auquel essaye de faire face les pouvoirs publics.

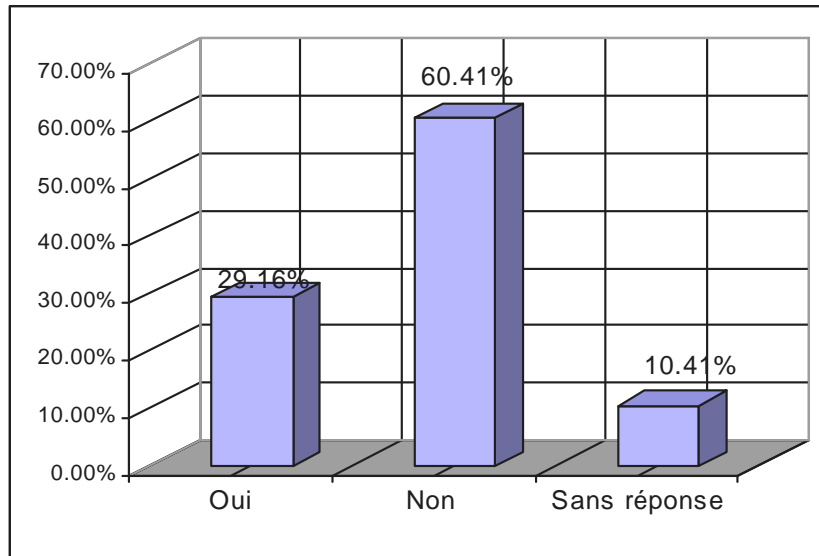
Chez certains instituteurs, soit 29,16 % de notre population, ce qui constitue un taux inférieur par rapport au premier ont répondu par l'affirmative car ils travaillent dans un milieu urbain et que les élèves en charge sont suivis des très près soit par la famille

soit par l'école ; presque la majorité a passé par le préscolaire et ils progressent d'une évaluation à une autre.

Le reste des enseignants interrogés, soit 10,41%, taux plus faible par rapport aux précédents révèle qu'il est presque impossible de se familiariser avec cette langue ; la raison est plus simple qu'on le pense. Que peut-on attendre d'un apprenant qui n'est en contact avec cette langue que durant une heure par jour ? Le reste du temps c'est de l'arabe classique ou dialectal : Il faut dire qu'une leçon de français par jour est très insuffisant pour se familiariser avec cette langue. Et que dire de la période des vacances scolaires qui dure plus de deux mois, ce qu'ils auront appris en hiver, ils l'oublieront en été.

À notre avis, le milieu social dans lequel vit l'enfant a une grande influence, pour preuve c'est que les apprenants citadins sont nettement favorables à la familiarisation de cette langue par rapport aux apprenants villageois car ils disposent de plusieurs moyens. En effet, leurs agglomérations possèdent les infrastructures nécessaires pour l'épanouissement socioculturel, telles que Cybercafé, bibliothèque, centre culturel français, librairies ... ce qui leur permet de se familiariser facilement, d'améliorer et de développer leur stratégie d'apprentissage. De plus, ils sont stables et totalement pris en charge. Ainsi, nous pouvons trouver des enfants des couches socialement aisées dont les parents ont un revenu élevé, vivent dans des conditions favorables qui leur permettent la poursuite des études dans de meilleures conditions. Alors, ils ne trouvent aucun problème à l'apprentissage de cette langue. Comme le montre Aoussine Seddiki dans son travail, qui porte sur le français précoce en Algérie : *« il y a une bonne partie de nos élèves qui arrive à l'école avec un certain bagage en langue française, cela compte tenu de l'environnement socioculturel »*¹⁴⁵

¹⁴⁵ Ibidem.



Graphique (Q10)

Q11 : À cet âge l'apprentissage du français est-il indispensable ?

Oui	40	83,33%
Non	03	6,25%
Sans réponse	05	10,41%

Tableau 11 :

Les données recueillies illustrent également que la majorité de nos enquêtés, soit 83,33 % de notre échantillon voit que l'apprentissage du français dès le jeune âge est indispensable. Un début précoce présente un certain nombre d'avantages dans l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. En effet, les élèves en bas âge apprennent beaucoup plus vite avec aisance et efficacité que lorsqu'on dispose cette langue en 4^{ème} année. Relativement à la question de l'âge, nous pensons qu'il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage du français, la preuve c'est entre 07 et 08 ans que les enfants sont intéressants, curieux, spontanés ; c'est-à-dire ils sont malléables et même nous pouvons trouver des cas des enfants qui connaissent déjà beaucoup de mots en français avant d'arriver en 4^{ème} année primaire. Aussi c'est durant le bas âge de 08 ans que la plasticité cérébrale de l'enfant est plus active et plus importante. En outre, la question de l'âge pour

cet apprentissage a été toujours l'objet d'une attention particulière, citons à titre d'exemple le travail de recherche mené par Christelle Dodane portant sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.

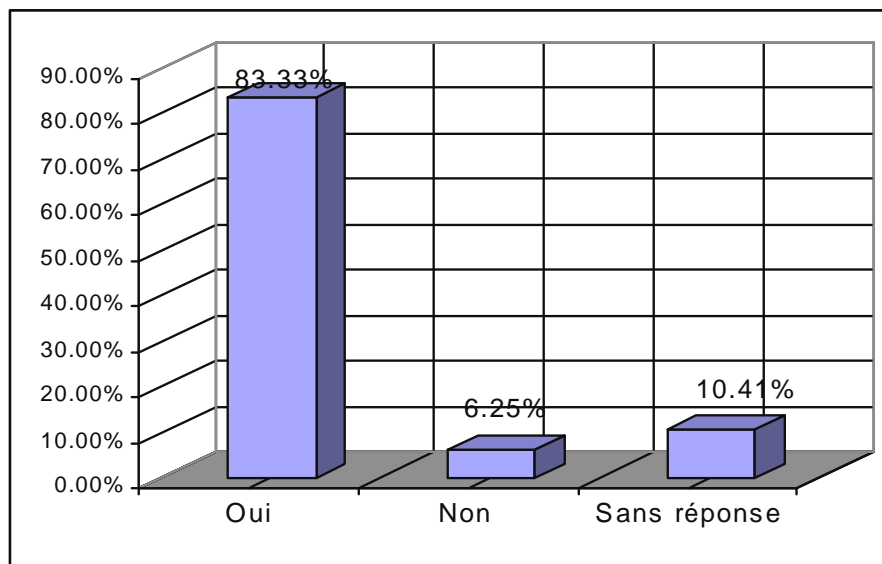
Pour les trois enseignants qui ont répondu par la négation, ils ont justifié leur réponse dans la deuxième tranche de la question par l'argument suivant : l'élève doit d'abord maîtriser la langue arabe car elle est difficile, c'est-à-dire l'enfant peut confronter des difficultés dans son passage de l'arabe dialectal à l'arabe classique. Rappelons qu'il n'y a pas à l'heure actuelle une seule étude scientifique qui a montré un avantage de l'apprentissage précoce des langues. Les rares études menées ont au contraire pointé des inconvénients possibles quant à l'acquisition de la langue maternelle.

Cependant, l'apprentissage précoce du français a des avantages cognitifs, le constat que fait à ce propos Aoussine seddiki reste d'actualité :

« Il faut signaler aussi que l'on entre facilement dans une langue étrangère lorsqu'on est tout petit et confiant et que l'on est pas encore inhibé par la crainte du brouillage de son image sociale ni affecté par une construction identitaire délicate, comme on peut l'être dès l'âge de la préadolescence, où l'on supporte plus difficilement la différence et le regard de l'autre que l'on imagine délibérément critique. »¹⁴⁶

Nous concluons de ce qui a été dit jusqu'à ici, que le bilinguisme de l'enfant est un atout et que l'enseignement du français comporte de nombreux avantages pédagogiques. Ajoutons que dans le cas d'un apprentissage précoce, l'acquisition est largement inconsciente et intuitive, ce qui peut avoir une influence positive sur la vitesse et l'efficacité de l'apprentissage. Selon les conclusions tirées de plusieurs recherches, l'apprentissage précoce des langues peut avoir un effet très positif sur les élèves, en termes de compétences linguistiques, d'attitudes positives à l'égard d'autres langues et cultures et sur le plan de la confiance en soi. Toutefois, le fait de commencer tôt ne garantit pas de meilleurs résultats qu'un apprentissage plus tardif.

¹⁴⁶ . Aoussine Seddiki. In « Quelles actions audio-visuelle pour le français précoce en Algérie ? Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24427



Graphique (Q11)

Q12 : Est ce que le volume horaire permet d'atteindre les objectifs visés ?

Oui	01	Soit 02,08%
Non	46	Soit 95,83%
Sans réponse	01	Soit 02,08%

Tableau (12)

Cette question fermée est secondaire quant aux objectifs de notre enquête. Les résultats obtenus montrent que 95,83% de cette frange d'instituteurs voient que le volume horaire est insuffisant, un seul instituteur répond par oui.

La question de l'insertion d'un enseignement d'une langue étrangère dans un horaire donné revêt une grande importance .Il faut veiller à ce que la durée de contact avec la langue à apprendre soit suffisamment importante et longue pour atteindre les objectifs fixés, car l'atteinte d'un certain objectif dépend de la durée consacrée à ce dernier. Blondin et Al ont affirmé que : « ...on peut établir une certaine correspondance entre le temps d'exposition à la langue étrangère et le rendement de l'enseignement en

général : pour atteindre de meilleurs résultats, il faut investir d'avantage de temps d'enseignement »¹⁴⁷.

Pour notre part, les programmes scolaires sont révisés en profondeur dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs, c'est pour cette raison que nous devons prendre en considération la question du volume horaire, notamment pour l'apprentissage d'une langue étrangère parce que le programme de français s'est fixée plusieurs objectifs ambitieux qui sont les suivants :

- Objectifs de l'enseignement de la discipline en troisième année primaire¹⁴⁸ :

La deuxième année primaire et la troisième année primaire constituent le socle des apprentissages premiers. Durant ces deux années consécutives, l'élève construit ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit dans un même continuum.

Le programme de troisième année primaire a pour objectifs de :

- Continuer à développer les compétences retenues pour la première année de français.

- Faire progresser les apprentissages des élèves sur le plan linguistique.

En augmentant et en structurant le stock lexical acquis.

En complétant la mise en place de la progression phonologique.

En travaillant de nouveaux graphèmes.

En faisant manipuler certains points de langue.

En continuant à s'appuyer sur les mêmes actes de parole qui seront d'avantage détaillés.

Avec les objectifs généraux du cycle primaire, chaque année d'étude possède des objectifs spécifiques. Ces objectifs sont différents d'une année à une autre et d'un projet à un autre selon les compétence que nous cherchons à installer chez l'élève par exemple ;dans la troisième année primaire,les compétence à installer sont :

¹⁴⁷ - Blondin et Al in « Deux langues à l'école primaire, un défi pour l'école romande ». Disponible sur le site IRDP : <http://www.irdp.ch>

¹⁴⁸ Ibid.op.cité p4.

À l'oral¹⁴⁹ :

Oral - Réception (écouter/comprendre)

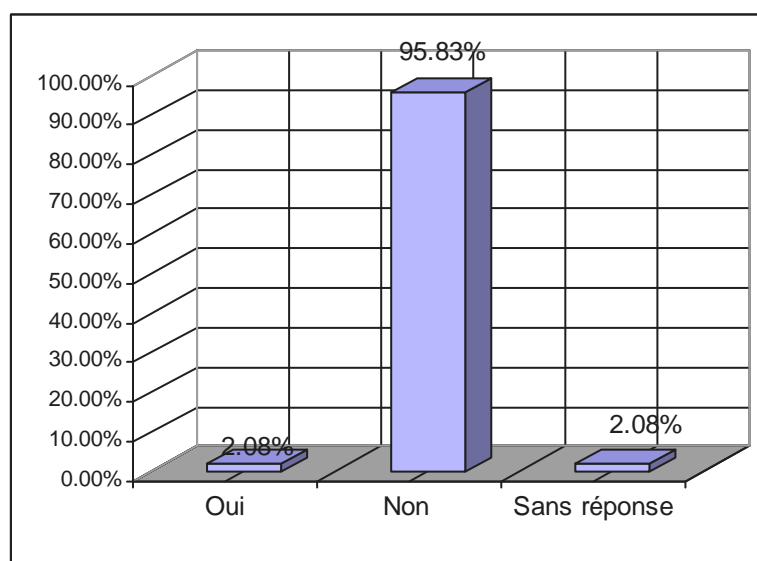
Compétence	Objectifs d'apprentissages
Connaître le système phonologique et prosodique du français.	Adopter une attitude d'écoute. Discriminer les sons de la langue. Discriminer les différentes intonations Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes
Construire le sens d'un message oral	- Discriminer des unités de sens. - Relever des indices de sens. - Identifier les interlocuteurs et leur statut (qui parle ? à qui ?) - Identifier le thème général (de quoi on parle). - Retrouver le cadre spatio-temporel (où et quand ?). - Dédire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation (joie, colère, surprise..).

Oral - Production (parler)

compétences	Objectifs d'apprentissage
Dire pour s'approprier la langue	- Reproduire un énoncé de façon intelligible. - Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif. - Reconstituer un message écouté.
Prendre la parole pour s'exprimer	- Rappporter des faits, des événements. - Relater un événement vécu. - Parler de soi. - Parler de son environnement. - Exprimer un sentiment (joie, surprise..).
Prendre sa place dans un échange pour communiquer.	- Communiquer au moyen d'éléments verbaux, non verbaux (mimiques, gestes, expressions ...) et para verbaux (intonation, rythme, groupes de souffle). - Réagir verbalement à une consigne scolaire. - Formuler une question simple. - Répondre à une question simple. - Intervenir dans un échange pour apporter des informations en rapport avec le sujet

¹⁴⁹ Document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} année primaire, juillet 2004, p05.

Dans notre enquête, les enseignants ont montré que le volume horaire est très réduit, il doit être révisé pour permettre l'atteinte de tous ces objectifs. Les programmes enseignés dans les établissements scolaires algériens sont largement dépassés. Le changement de ces derniers s'avère indispensable à l'heure de la mondialisation. Les nouveaux programmes s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. Mis en place dès l'année 2005/2006, ces programmes réservent une très grande part à l'oral. C'est pour toutes ces raisons que les instituteurs désirent que la durée de l'apprentissage d'une langue étrangère soit suffisante.



Graphique (Q12)

Q13 : Est ce que le contenu du programme est facile, ou difficile ?

S'il est difficile, quelles sont vos suggestions pour mieux réaliser cet apprentissage ?

Facile	00	Soit 00%
Difficile	47	Soit 97,91%
Sans réponse	01	Soit 02,08%

Tableau (13)

Cette question est scindée en deux volets, le premier vise à évaluer le contenu du programme, le deuxième concerne les suggestions de nos interrogés.

Comme le montre le tableau n°13, les instituteurs sollicités qualifient unanimement le contenu de difficile, soit un taux de 97,91%. Nous savons que le contenu est très motivant, mais il serait souhaitable de le simplifier, le rendre plus abordable pour qu'il soit plus adéquat et surtout en commodité avec les compétences réelles de nos élèves. Après la lecture des réponses, nous avons remarqué que les instituteurs ont suggéré plusieurs solutions pour mieux réaliser l'apprentissage du français mais en même temps, ils veulent attirer l'attention sur les aspects qui leur posent problème, qui se résument en général dans le manque des moyens matériels et didactiques. A propos de leurs suggestions, la majorité des enseignants interrogés montre que :

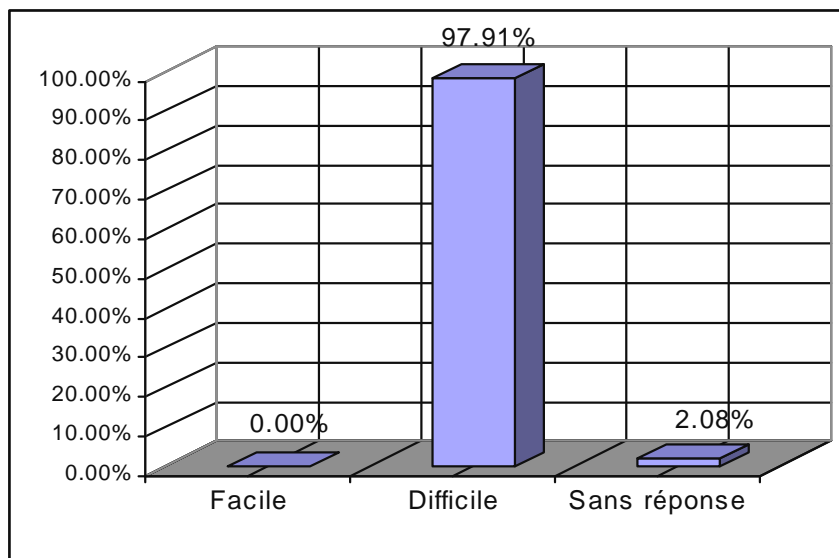
Pour que l'expérience soit couronnée de succès, certaines conditions doivent être réunies tant au niveau de la pédagogie que des ressources. À cet égard, ils ont donné les suggestions suivantes :

- Les parents devraient apporter leur concours lors de l'introduction de l'apprentissage des langues à l'école primaire, et le choix des langues à apprendre devrait leur être expliqué, notamment quand s'il s'agit de langues de moindre diffusion. Les parents doivent bien saisir les objectifs, afin de créer un climat propice et motivant pour les élèves en dehors de l'école.
- De courtes leçons quotidiennes sont préférables à une ou deux longues leçons hebdomadaires. Néanmoins, un horaire amélioré ne suffit pas pour garantir des résultats.
- La recherche est indispensable, notamment pour les enseignants, pour mettre au point des méthodes d'apprentissage précoce, des langues destinées à encourager les élèves en difficulté scolaire et/ou qui viennent de milieux socialement défavorisés.
- L'innovation dans l'enseignement des langues étrangères chez les enfants ne devrait pas consister uniquement à abaisser l'âge auquel ils peuvent débiter. Des méthodes appropriées et spécifiques doivent être mises au point pour chaque tranche d'âge concernée.

- L'utilisation de l'audio-visuel est nécessaire dans l'apprentissage d'une langue. En effet, plusieurs instituteurs proposent que chaque école doit posséder une salle classe consacrée à l'étude des langues étrangères, dotée de cartes ou d'images du pays étranger.

Il a été démontré que si certaines précautions ne sont pas prises, l'apprentissage précoce des langues étrangères peut nuire au développement cognitif des élèves, par ailleurs s'il est mis en œuvre, dans l'enseignement primaire, sans les ressources et la planification nécessaires pour remplir les conditions précitées, l'expérience peut être vouée à l'échec.

À notre avis, dans tous les cas, il est indispensable de prendre en considération les besoins de nos apprenants.



Graphique (Q13)

Q14 : Les enfants aiment- ils le cours de français ?

Oui, Beaucoup.	27	Soit 56,25%
Très peu.	18	Soit 37,5%
Pas du tout.	02	Soit 04,16%
Sans réponse.	01	Soit 02,08%

Tableau (14)

D'après les résultats obtenus, il nous paraît clairement que les élèves aiment cette langue. Pour 27 instituteurs, soit 56.25 % de notre population enquêtée, le cours de français est aimé beaucoup par leurs élèves, par ailleurs pour 18 instituteurs le cours est aimé (très peu) par les enfants, à l'exception de deux instituteurs qui affirment que le cours n'est pas aimé du tout par leurs élèves. Comme le montre le tableau le taux des non- réponses est réduit, étant donné qu' il ne dépasse pas 2.08% de l'ensemble de nos enseignants. Nous pensons pour notre part que cet enseignant a oublié de répondre à cette question.

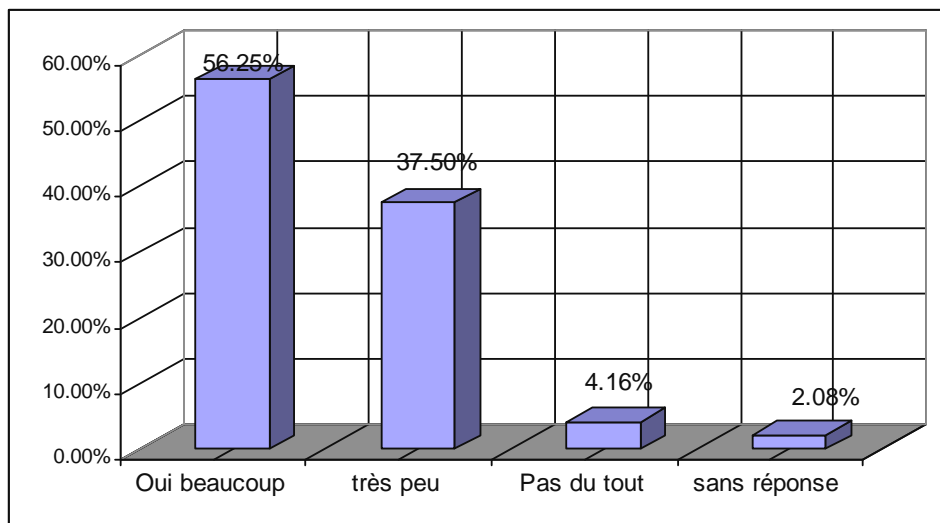
À notre avis, les élèves sont plus attirés par l'apprentissage de la langue étrangère parce que d'une part, le cours de français est une occasion pendant laquelle les enfants sont invités à faire plusieurs activités ludiques. D'autre part, la langue française possède un caractère motivant et fonctionnel dans sa pratique. En effet, pendant le cours de français plusieurs élèves manifestent une énorme capacité d'adaptation et d'imitation, ce qui leur permet d'acquérir plus vite et mieux, notamment dans la première activité de la séquence c'est-à-dire la comptine. Par ailleurs l'apprentissage de cette dernière initie l'élève aux sonorités de la langue. Il se familiarise avec une langue orale joyeuse, poétique contenant souvent de l'humour que l'élève doit saisir. Ainsi les enfants aiment le rythme qui les sensibilise aux jeux des rimes et de sonorités, par une autre raison l'oralisation de la comptine invitera les élèves à un jeu alliant la parole aux gestes, par conséquent ils s'approprient non seulement le français oral c'est-à-dire les sens mais aussi les gestes, les mouvements. Ils aiment jouer, chanter, danser, dessiner, écouter des histoires en français, et ils mémorisent facilement les chansons en lui associant de la musique. Autant plus les motifs esthétiques, (beauté et sonorité et charme de cette langue) qui rendent le cours de français plus motivant. En outre, la langue française est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations affectives : « nous aimons bien cette langue », « c'est une belle langue » c'est que la langue française permet une plus grande rigueur et une plus grande précision. Au-delà de sa sonorité, cela constitue une partie de sa beauté et la dote d'une plus grande capacité et aptitude à décrire la complexité croissante du monde à l'intérieur duquel nous vivons.

Pour ceux qui ont dit que le cours n'est pas aimé par leurs élèves .Nous pensons que cela revient à l'instituteur lui-même. Il doit se baser sur la pédagogie différentielle qui prend en considération les différences entre les apprenants parce que nous savons que nos élèves n'ont pas le même degré d'apprentissage. Quant à cet enseignant du français au primaire, il n'arrive pas à interioriser cette décision. Dire simplement que nos enfants n'apprennent pas une langue étrangère à ce niveau relève beaucoup plus du domaine politique que du pédagogique.

Nous avons constaté que les élèves en classe de deuxième année apprennent beaucoup plus vite et avec aisance les contenus que lorsqu'on leur dispensait cette langue en 4ème année primaire. Pour décaler cet enseignement en troisième année, il était impératif de demander l'avis des enseignants. Et puis, c'est une commission qui avait analysé les besoins de l'enfant algérien et je pense que c'est uniquement ladite commission qui devrait en principe trancher ce problème. Mais, chez nous, tout se fait dans la précipitation", tel est l'avis de cet enseignant en poste depuis vingt-cinq ans.

Les parents, quelle que soit leur catégorie socioprofessionnelle, affirment que l'âge joue un rôle déterminant dans l'apprentissage du français à quatre ou cinq ans, disent-ils les enfants sont curieux, spontanés, « malléables » : ils connaissent déjà beaucoup de mots en français avant d'arriver au préscolaire. « Les éducateurs ne partent pas de rien, mais de quelques acquisitions déjà installées. L'environnement médiatique et familial y est pour beaucoup. Les attentes parentales s'expriment en terme de nécessité d'intégrer le français à mi-temps.

Les enfants possèdent une énorme capacité d'adaptation et d'imitation, ce qui leur permet d'acquérir plus vite et mieux. Ils s'approprient non seulement le français oral, c'est-à-dire les sons, mais aussi les gestes et les mouvements.



Graphique (Q14)

Q 15 : Quels sont les facteurs qui peuvent entraver ce projet (les difficultés rencontrées) ?

Volume horaire et le contenu du programme	Mauvaise assimilation des élèves	Manque du matériel didactique	Difficulté du contenu	Manque d'aide et de soutien familial	Formation insuffisante du maître	L'environnement social	Sans réponse
05	03	19	07	03	05	04	02
10,41%	06,25%	39,58%	14,58%	06,25%	10,41%	08,33%	4,16%

Tableau 15

Après une lecture détaillée des réponses, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau n° 15. Il nous paraît clairement que les principales raisons mentionnées dans ce tableau peuvent s'avérer des problèmes très épineux pour le projet de l'enseignement du français, surtout dans les écoles qui, en raison de leurs ressources financières et de leur taille ne peuvent pas résoudre les problèmes rencontrés. En effet 19 informateurs, soit 39,58% ont affirmé que le manque du matériel didactique est considéré comme l'un des facteurs majeurs qui entrave l'apprentissage du français. Aussi 07 d'entre eux estiment que le contenu du programme est difficile. Pour notre part, nous pensons que le contenu des programmes était clairement défini et appliqué

rigoureusement à l'échelle du primaire mais il est difficile. C'est pourquoi certains enseignants ont demandé un temps suffisant pour que l'apprenant puisse s'initier à apprendre le français, mais le régime scolaire propose un temps minimum. Nous pensons que les commissions scolaires devaient donc s'atteler pour surmonter le problème supplémentaire associé à la maîtrise de la langue française avec les ressources disponibles et les contraintes de temps imposées par une réglementation stricte. Par ailleurs, les élèves ne maîtrisent pas tous le français suffisamment assez tôt pour pouvoir suivre un programme de français, langue d'enseignement. Ceux qui se présentent aux examens en français, langue d'enseignement ont plus de facilité à comprendre le contenu et le matériel didactique du cours donné en français.

Parmi les autres obstacles caractérisant l'enseignement des programmes dans les écoles primaires, mentionnons le contrôle étroit exercé par le Ministère sur les manuels et le matériel pédagogique, qui sont conçus pour refléter fidèlement les objectifs et la séquence d'enseignement inscrits dans chaque description de cours. Le réseau scolaire francophone représente un marché suffisamment rentable pour que les éditeurs produisent le matériel spécifique exigé pour des matières étroitement contrôlées. En revanche, la préparation de manuels très spécialisés pour le marché beaucoup plus restreint. Le problème ne réside pas dans le manque de matériel didactique de qualité en français, langue d'enseignement ou langue étrangère. Au contraire, il existe une multitude d'outils pédagogiques en Algérie mais leur contenu ne correspond pas nécessairement aux objectifs structurés énoncés dans le régime pédagogique du ministère de l'Éducation et approuvés par ce dernier. Quatre de nos informateurs considèrent que l'environnement social dans lequel vit l'apprenant pose aussi un problème, par exemple le problème de transport dans les régions rurales. En effet, les quelques cars jaunes octroyés par le Ministère des affaires sociales restent très insuffisants pour le transport scolaire. C'est un véritable casse tête pour les communes concernées. Les petits élèves se lèvent dès l'aurore pour rejoindre à temps leurs établissements scolaires. Bien que le problème du transport scolaire ait été débattu plusieurs fois, il persiste toujours.

Voir des élèves des zones rurales se rabattant sur les vieux chariots tirés par des chevaux, demeure une image moyenâgeuse. D'ailleurs, des dizaines de collégiens des

zones rurales ont abandonné leur scolarité à cause du transport scolaire qui leur revient très cher. Certaines images de ces élèves qui triment un lourd cartable sur leur dos chétif, faisant de l'auto-stop est des plus douloureuses. Des communes implantées sur le passage de la nouvelle voie ferrée attendent avec impatience la mise en service du train prévu pour l'année 2009. En somme, une solution urgente est souhaitée pour que les élèves ruraux puissent sortir des sentiers battus. De plus, les établissements scolaires du milieu rural souffrent de l'absence d'eau potable et d'installations sanitaires. Crise de l'éducation dans les zones rurales. Les écoles, notamment primaires souffrent de l'absence des infrastructures de base. Les chiffres sont éloquentes. Plusieurs établissements primaires souffrent de cette situation, qui compromet sérieusement la scolarisation des enfants dans ces régions et la réussite du processus de scolarisation au niveau national. Ce problème d'absence d'infrastructures les plus élémentaires dans les écoles rurales et même l'éloignement des établissements scolaires des domiciles des enfants, obligent souvent les élèves, en particulier les filles, à abandonner l'école. Ce qui contribue davantage à l'augmentation de la déperdition scolaire dans ces régions.

Dans les communes rurales, la majorité des écoles se situent à des kilomètres des lieux d'habitation. Parfois, les classes sont installées dans des régions d'accès difficile, dangereuses pour ces écoliers qui parcourent jusqu'à 20 kilomètres par jour. À cela s'ajoute le manque d'alimentation en électricité. Une autre difficulté qui complique davantage la situation, c'est l'absence de logements de fonction décentes pour les instituteurs. En outre, certaines écoles souffrent d'un manque de classes spécifiques pour chaque niveau. Des élèves de différents niveaux se trouvent donc entassés dans une seule et même salle de classe, ce qui rend les conditions d'apprentissage très difficiles, voire impossibles. Par ailleurs, le manque d'instituteurs est criant. Certains instituteurs considèrent leur affectation dans les régions éloignées comme une sanction.

En d'autres termes, l'école rurale compte un nombre plus grand d'élèves perturbés, en troubles de comportement et en difficultés d'apprentissage que l'école urbaine. L'administration de cette école urbaine est plus complexe, du fait qu'elle doit offrir des services diversifiés pour répondre aux besoins d'élèves et à la concentration des services sociaux.

Beaucoup de parents vivent dans des conditions socio-économiques difficiles : c'est le cas des familles de faible revenu. La pauvreté a une influence sur l'apprentissage des élèves. La maîtrise insuffisante de la langue étrangère comporte des conséquences nuisibles pour l'apprentissage des autres matières. Il faut ajouter à cela le désintérêt de beaucoup de jeunes du secondaire pour les études, l'attitude de plusieurs élèves en instance de décrochage et le faible sentiment d'appartenance scolaire.

L'école rurale éprouve aussi quelques difficultés à maintenir des rapports vivants avec les parents. Au primaire, les contacts ne sont pas faciles à organiser. Beaucoup de parents d'élèves du secondaire semblent avoir démissionné. L'école manque à la fois de moyens et de souplesse pour offrir des services appropriés aux parents.

Elle part avec un handicap : son manque de moyens financiers, comme celui des familles qu'elle dessert. Elle doit mener une action dans plusieurs domaines et sur plusieurs fronts en même temps. Elle pourrait être aidée par des organismes communautaires. Malheureusement, ces derniers, pourtant nombreux et actifs, déplorent le manque d'ouverture de l'école, qui se prive alors de leur contribution éducative.

Nous pouvons dire que les structures scolaires elles-mêmes contribuent aux difficultés de l'école. Cinq de nos enquêtés voient que la formation insuffisante des instituteurs pose aussi un problème. De toute manière, nous pouvons dire que l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge n'est profitable que lorsque les enseignants ont été spécialement formés à l'enseignement des langues à de très jeunes enfants, que le nombre d'élèves par classe est suffisamment faible, que le matériel pédagogique adapté est disponible et que le programme scolaire prévoit une plage horaire suffisante pour les langues.

À cela s'ajoute le problème de la difficulté de la langue française. Il est reconnu que la langue française est une des plus difficile au monde, surtout la langue écrite. Le français contient des règles spécifiques. Le français est difficile à cause de la complexité de la morpho-syntaxe. En français, présente trois types de difficultés :

la même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du x dans exemple et dans axe) ou en combinaison avec d'autres lettres (c dans ch, s dans ss, a dans bain, i dans in) :

- Le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différents : vin, vain, vainc, vingt, vint, vins etc. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie (et la volonté de la manifester) ou par des dérivations ;

- De nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales (nombre, genre), soit à des notations étymologiques (vingt, du latin viginti). L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés, au-delà de celle, initiale, de la compréhension du principe alphabétique. Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le français est une langue facile pour s'exprimer oralement dans la vie quotidienne. Cela devient très compliqué pour l'écrire correctement, en saisir toutes les subtilités. Sa grammaire est une des plus difficiles même en ayant appris le latin. L'orthographe est un véritable parcours du combattant : "Un sot portant un seau dans lequel il met un sceau, il fait un saut et tous les ... ».

Oui, le français est difficile. Nous connaissons tous des gens qui baignent en milieu francophone depuis des années et qui font encore des fautes énormes, ou n'arrivent pas à trouver un mot qui nous paraît simple. Presque tous les étrangers à la langue française disent "en naut" au lieu de "en haut" et "irrésolvable" au lieu d'"insoluble". Même après trente années de pratique de la langue.

Mais l'anglais est tout aussi difficile pas au début, si on veut le maîtriser vraiment. L'allemand le russe aussi sans doute parce que nous ne connaissons pas ces langues. D'après les spécialistes le chinois est extrêmement facile pour ce qui est de la grammaire et du vocabulaire, toutes les formations genre *lent* / *lenteur*, sont tout à fait régulières en chinois, et l'idée même qu'il puisse y avoir un verbe irrégulier est impensable dans cette langue, mais la prononciation et l'écriture posent vraiment des problèmes ardu.

En outre, la représentation du système d'écriture du français nécessite plus de 134 caractères : les 26 lettres de l'alphabet latin, minuscules et majuscules (52 caractères); les 14 lettres avec signes diacritiques, minuscules et majuscules (28 caractères); les 10 chiffres arabes (10 caractères). Les signes de ponctuation et autres symboles courants, communs à toutes les langues européennes (38 caractères), les ligatures, minuscules et

majuscules (4 caractères); les guillemets français, ouvrants et fermants (2 caractères); quelques lettres d'origine étrangère dans certains mots empruntés par le français.

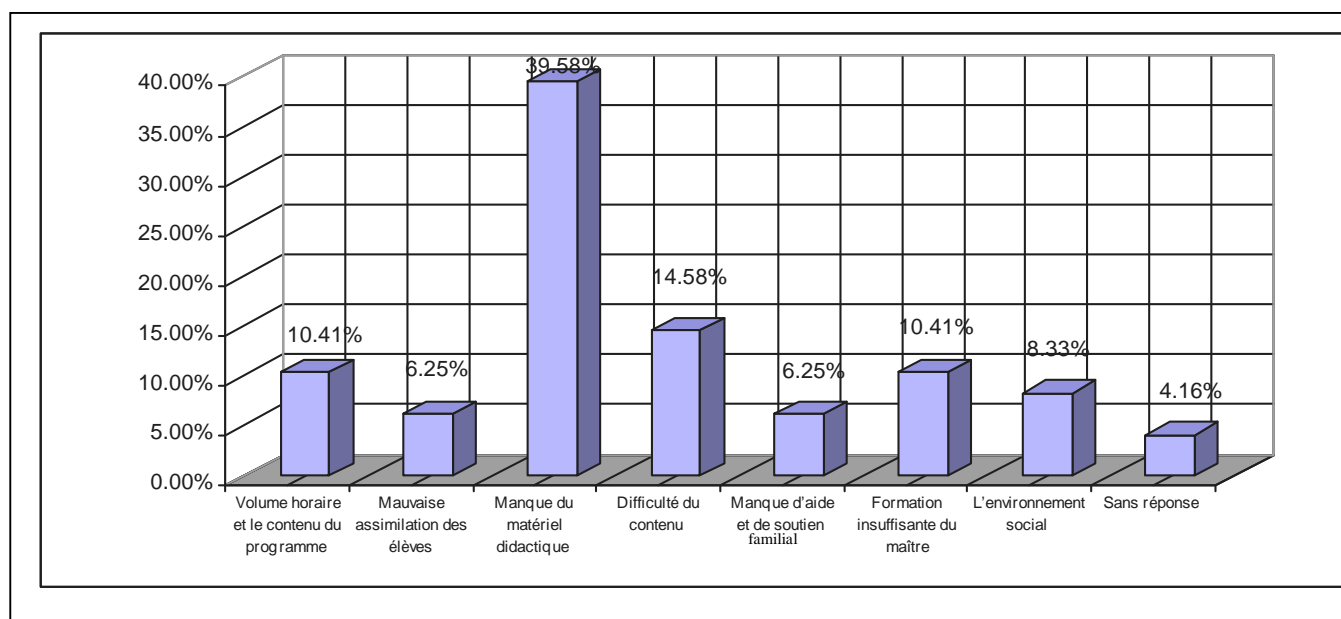
L'apprentissage du français écrit soulève deux problèmes. Le premier, commun à tous les systèmes alphabétiques, tient à la nature abstraite des phonèmes, particulièrement des consonnes. Beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son. C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur.

Les systèmes alphabétiques mettent en correspondance des unités graphiques (les graphèmes : 26 lettres – a, b, c,...- ou blocs de lettres – ou, eau,...) avec les unités abstraites de la langue orale : les phonèmes, au nombre de 36 en français. Les phonèmes sont les éléments constitutifs de la parole qui permettent des distinctions sémantiques (par exemple, les mots parlés “ gâteau ” et “ château ” diffèrent entre eux par le phonème initial). Cette correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes constitue le principe alphabétique.

À cela s'ajoute le problème du non maîtrise de l'outil informatique et la faible connaissance de l'utilisateur « moyen » de l'environnement d'Internet accroissent les difficultés d'apprentissage. Ce qui peut être un obstacle réel à une diffusion de masse. La brochure d'information adressée aux apprenants insiste sur la nécessité d'un bon équipement informatique, de la maîtrise de l'utilisation des logiciels de navigation. C'est une sorte de contrat moral qui lie l'institution à l'apprenant. Pourtant, dès la mise en ligne du programme, certains apprenants alertaient l'administrateur du réseau des difficultés qu'ils affrontaient. Dans certains cas, ce fut un simple problème de branchement de fil ! Dans d'autres, l'apprenant essayait de se connecter en utilisant son nom au lieu de l'identifiant qui lui a été attribué, sans pouvoir accéder à la plateforme, bien entendu les technologies de l'information et de la communication ouvrent des perspectives formidables de diversification et d'enrichissement. Car en dépit des difficultés intrinsèques à tout apprentissage, leur utilisation facilite l'accès aux langues internationales, qui est un droit fondamental. C'est pourquoi il est nécessaire de

promouvoir l'enseignement en ligne des langues étrangères dans le cadre des systèmes éducatifs.

L'apprentissage d'une langue étrangère par Internet semble être un processus aisé. Pourtant, cela suppose avant tout la disponibilité d'un équipement informatique performant et de logiciels compatibles pour le téléchargement. Or, certains apprenants ne disposent pas de ce type de matériel et continuent à utiliser des ordinateurs à faible capacité de mémoire ou bien ne disposent pas des dernières versions des logiciels nécessaires.



Graphique (Q15)

Question 16 : Est ce que cet apprentissage permet aux enfants de maintenir des compétences ?

- Lesquelles ?

1)

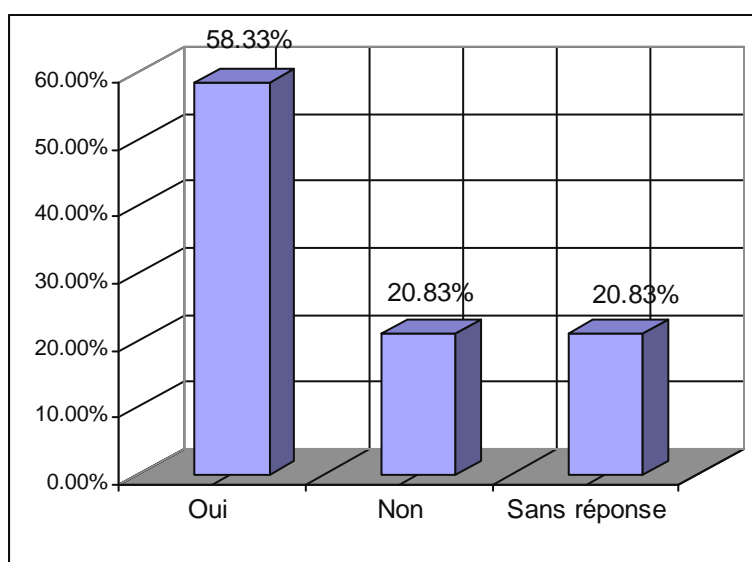
Oui	Non	San réponse
28	10	10
Soit 58,33%	Soit 20,83%	Soit 20,83%

Tableau (16-a-)

Comme l'indique le tableau (16-a), la majorité des enseignants interrogés, soit 58,33% considèrent la compétence comme un ensemble de savoir, de savoir faire et de savoir être. Elle permet à l'apprenant de résoudre une famille de situation- problème, c'est-à-dire maintenir des compétences et de mettre l'accent sur son développement personnel et social autrement dit sur le nécessaire lien à créer entre l'apprentissage acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de classe. L'élève doit s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées. Dix informateurs, soit 20,83% de notre population enquêtée voient autrement, que cet apprentissage est aussi fragile. Il ne permettra pas à l'élève de développer toutes les compétences souhaitées ou attendues de lui.

Mise à part la lecture et l'écriture à cet âge, parler (s'exprimer, échanger la parole) c'est-à-dire l'utiliser à des fins de la communication et de documentation est loin d'être maintenu.

Les dix instituteurs qui restent, soit 20,83% n'ont pas voulu s'exprimer sur cette question. (Graphique 16- a-). Pour notre part, nous pensons qu'ils n'ont pas de réponse.



Graphique (16-a-)

Nous avons voulu représenter par tableau et graphique le degré d'assimilation des compétences visées par cet apprentissage et qu'il s'agisse de l'écrit, de la lecture, de l'écoute, et de la parole, tout en considérons que l'objectif de tout apprentissage est la

maîtrise d'une ou de plusieurs compétences définies dans le programme portant sur la pratique des quatre compétences citées ci-dessus (écouter/ parler, lire /écrire,).

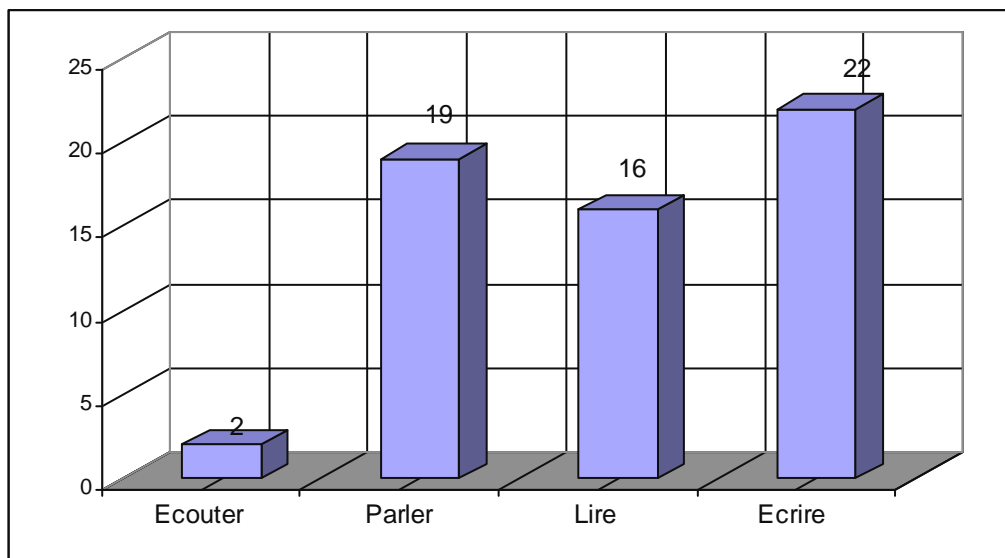
L'élève doit lire pour comprendre et découvrir, il doit aussi écrire pour rédiger différents documents relatifs à ses apprentissages, il doit évaluer pour mesurer ses connaissances et juger sa manière d'apprendre pour évoluer dans ses apprentissages.

Pour toutes ses activités et pour toutes ces compétences nous avons élaboré ce tableau et ce graphique pour résumer les résultats obtenus lors de notre analyse.

Compétence	Classement	
	Répétition du mot	Classement
Ecouter	02 fois	4ème
Parler	19 fois	2ème
Lire	16 fois	3ème
Ecrire	22 fois	1ère

Tableau (16-b)

À notre avis, cet apprentissage permet aux enfants de connaître des choses qui nécessitent réellement d'être connues, qui sont en mesure d'être acquises à cet âge. (Écriture, formation des lettres, sens droite/gauche, l'élève apprend la terminologie de calcul) ajouter, ôter, diviser, multiplier.



Graphique (16-b)

Q : 17 Selon vous, le français en 3^{ème} année est-il nécessaire ou inutile ?

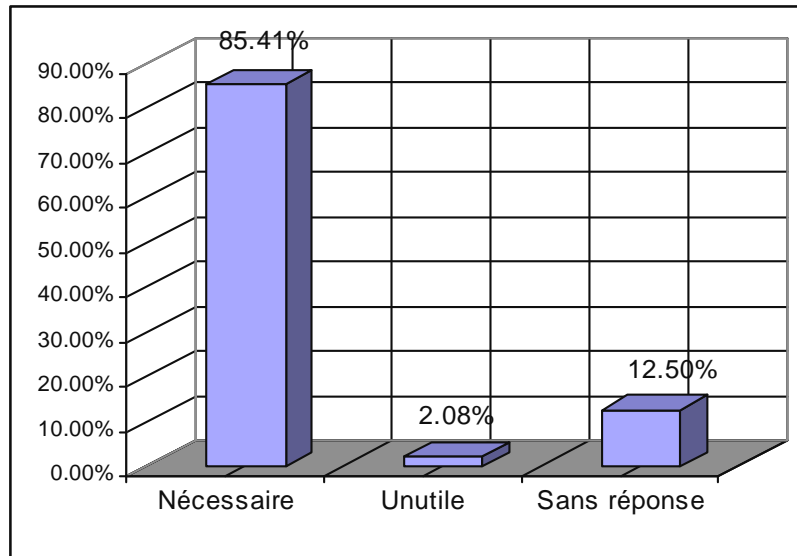
Nécessaire	Inutile	Sans réponse
41	01	06
Soit 85.41%	Soit 2,08%	Soit 12.5%

Tableau (17)

Après avoir abordé la 17^{ème} question de notre questionnaire, nous avons constaté que le taux des réponses le plus élevé, soit 85,41 % des enseignants jugent que la langue française est plus que nécessaire en 3^{ème} année primaire, en avançant des arguments qui leur semblent convaincants. Citons comme exemple : l'imprégnation des élèves en bas âge, et les préparer pour une nouvelle culture, qui n'est pas la leur. Un interrogé dit que : Le français est nécessaire, vu le statut de cette langue sur le plan universel. Dans tous les cas cette langue est nécessaire pour des raisons sociolinguistiques et géopolitiques et pour diverses autres raisons, qui ont été déjà explicitées pendant l'analyse de la première question. Pour cette question, le taux des non-réponse est égale à 12.5 %. Nous avons remarqué durant notre dépouillement qu'un seul instituteur de 43 ans, de la filière sciences naturelles, appartenant au milieu rural, considère le français comme étant inutile en 3^{ème} année. Ses réponses aux questions (3-4-5 et 9-10-11) étaient toujours négatives.

Cet informateur préfère toujours la langue arabe car il est nourri de culture arabe (arabisant). À notre avis, l'introduction de la langue française en 3^{ème} année primaire est très nécessaire. Son apprentissage précoce va permettre à nos élèves de prendre contact avec une langue étrangère ; d'apprendre à l'écouter, à l'écrire, et à l'utiliser ne serait ce que de nommer les objets dans le milieu familial, connaître l'alphabet, préparer une pépinière, créer un réseau de mots, qui contribuent à enrichir son champs et former son propre bagage linguistique qui va lui permettre de s'imposer durant son cursus scolaire.

En conclusion, le français est nécessaire. Son apprentissage en 3^{ème} année primaire permet de donner à nos élèves les moyens d'élargir leurs horizons, car il n'est plus questions de nos jours de nier l'importance de cette langue dans la vie sociale parce qu'elle est la langue de la culture et de la promotion sociale ou professionnelle. C'est la langue de l'information et des échanges internationaux (via les chaînes de télévision et Internet), le français est plus qu'une langue de scolarisation ; elle assure la distinction sociale et culturelle. Les jeunes algérois cultivés, issus des classes aisées ne s'y trompent pas ; cette langue plus ou moins seconde ou étrangère leur assure l'accès aux universités ou aux grandes écoles, en France, mais aussi en Belgique ou au Québec. Donc l'espoir sérieux d'une émigration réussie. De fait, les politiques ministérielles déclarées ou suggérées, du côté français comme du côté algérien sont nettement convergentes. Il s'agit de faire émerger des dirigeants, des cadres, des hauts fonctionnaires... en nombre suffisant et suffisamment formé pour relever les défis économiques à venir. Le français plus sûrement que les langues locales ou nationales est la langue la plus à même d'assurer cet effort national. Or cette évolution, apparemment inéluctable, ne va pas de soi; elle génère des discussions, si ce n'est des tensions ou des affrontements idéologiques et politiques, car le français est également la langue de la colonisation, celle imposée par la France, cet ancien empire, une langue avec laquelle chacun entretient des liens de répulsion ou d'attraction et peut-être les deux à la fois. Et sur ce plan, la situation algérienne est nettement différente de celle de ses deux voisins. L'évolution des politiques linguistiques et scolaires y est inévitablement plus complexe et sans doute plus ambivalente.



Graphique (Q17)

Conclusion Partielle :

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats de notre questionnaire. Les résultats quantitatifs de notre enquête ont été illustrés par des graphiques. Les réponses obtenues sont très variées sur le plan du contenu en raison de la forme ouverte de nos questions, surtout en deuxième tranche. Cette variété nous a exhorté à analyser le contenu d'une façon pertinente pour pouvoir identifier les thèmes évoqués à partir de cette série de réponses.

L'analyse des questionnaires destinés aux instituteurs nous a permis de recueillir de différentes représentations du français. De plus, de découvrir un aspect de l'apprentissage du français dès la troisième année primaire. Le questionnaire ne prétend pas être exhaustif, il contribue seulement à déceler une part de cette nouvelle situation d'apprentissage.

À travers la première question, nous avons tenté de répondre au premier objectif de notre enquête : savoir les différentes représentations à propos du français.

D'abord, le dépouillement de l'enquête fait ressortir de différentes attitudes et opinions à propos de notre thème. Nous avons essayé de mettre en place des réseaux d'association de mots et d'idées qui appartiennent à nos enquêtés. Par la suite, nous avons regroupé et synthétisé les réponses pour mieux repérer les similitudes et les différences entre les représentations. Enfin, nous sommes arrivés à la conclusion suivante : Nos interrogés ont des représentations positives à l'égard du français et accordaient une grande importance à l'initiative de l'enseignement de cette langue étrangère en 3^{ème} année primaire.

L'allongement semble bien apprécié au sein de notre public, les enseignants préfèrent cette langue. En ce qui concerne le deuxième objectif : c'est-à-dire savoir s'il existe une relation entre les représentations et la filière des spécialités des enseignants.

Nous avons constaté que les instituteurs titulaires d'une licence d'anglais s'opposent à cet allongement de l'apprentissage du français, car cela donne à la langue française une nette préférence par rapport aux autres langues étrangères. Il s'est avéré que dans certains cas, la langue anglaise est plus préférée que la langue française.

Au cours de notre analyse, de manière précise il s'agissait de déterminer l'influence de ces variables sur la nature des représentations. De plus, nous avons présenté les résultats répondant aux autres préoccupations de notre enquête. Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés sont provisoires et appellent de nouvelles investigations.

En conclusion et tout en restant conscient de la portée limitée de notre enquête, nous avons constaté l'existence d'une relation entre les représentations et les filières de nos enseignants interviewés, les résultats obtenus prouvent et renforcent cette relation. Concernant la variable du milieu, toujours les instituteurs appartenant au milieu rural ont plutôt indiqué les problèmes rencontrés, ils les explicitent de façon claire dans leurs réponses aux questions n°7 et 15.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Après l'éclairage théorique apporté par le concept de représentations, dont la connaissance est indispensable et à l'appui de différents résultats obtenus, qui nécessitent pourtant une étude plus approfondie, il nous semble possible d'avancer certains commentaires et conclusions sommaires.

La représentation est une notion omniprésente, elle irrigue tous les domaines de sciences humaines. L'étude des représentations est devenue un jeu dans un monde plein de mutations, elle s'est donc avérée un moyen fiable pour mettre en exergue la spécificité de nos comportements pour observer et expliquer de différents phénomènes sociolinguistiques ; tels que la planification linguistique d'un coté, et le champ des études portant sur les langues et leur apprentissage de l'autre.

Toute action ayant un rapport avec la langue devrait passer par une étude des représentations, celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages, donc la langue est un objet des représentations. Le constat fait à ce propos par « G.Desbois & G Rapegno 1994 » cité par Karine Boucher : *La langue : «comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations qui trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions »*.¹⁵⁰

Notre première partie relève strictement du cadre théorique, nous avons tenté à travers les chapitres qui ont composé cette partie de définir et d'expliquer le sens du concept, nous avons constaté qu'il n'était guère facile à l'appréhender individuellement. Alors, nous nous sommes appuyés sur la réflexion de différents auteurs pour mieux comprendre le sens, la structure, la genèse et le fonctionnement des représentations sociales. Bref cette partie, nous a montré comment la notion de représentation est initialement utilisée en psychologie sociale, et dans le domaine de la sociolinguistique en général.

¹⁵⁰G.Desbois & G Rapegno, cité par Karine Boucher, in : Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes librevillois .Disponible sur : www.unice.fr/ILF-NRS/ofcaf/13/boucher.html

Dans la deuxième partie, nous nous sommes quelque peu écartés du cadre purement théorique en essayant de présenter une brève description de la situation linguistique en Algérie.

Cette dernière, nous a permis de mieux situer le statut de la langue française pour aborder la situation d'enseignement /apprentissage de cette langue dans le système éducatif algérien.

Nous avons remarqué qu'il s'agit en réalité d'une situation sociolinguistique complexe, vu la coexistence d'une panoplie de langues et d'une constellation de variétés et de langues locales.

Il est noté en Algérie que l'enseignement apprentissage du F.L.E présente l'un des principales préoccupations des pouvoirs publics. Pour preuve, c'est son introduction beaucoup plus précoce que les autres langues étrangères dans le système éducatif, c'est-à-dire en troisième année primaire contre la première année de l'enseignement moyen pour la langue anglaise. En outre, pour des raisons historiques, le français occupe une place privilégiée par rapport aux autres langues étrangères.

Quant à la troisième partie, nous avons mené une enquête par questionnaire pour cerner les représentations que les instituteurs ont à propos du français, et son apprentissage dès la troisième année primaire.

À travers ce questionnaire, nous avons tenté à analyser de manière approfondie cette situation pour esquisser un portrait de l'enseignement apprentissage du français dès la troisième année primaire.

Les résultats de notre analyse ont révélé que la majorité des instituteurs interrogés ont montré des attitudes positives à l'égard du français, ce que laisse pressentir de meilleures dispositions à propos de son apprentissage dès la troisième année primaire.

Ces représentations sont liées à l'usage et à l'importance de cette langue dans la société algérienne, le français toujours jugé utile par la plupart de nos interrogés.

Notre analyse favorise l'hypothèse qu'il existe un fort lien entre le statut de cette langue et sa place dans le secteur éducatif.

Ces attitudes sont liées à l'usage et à l'utilité de cette langue, elle paraît comme une langue de première utilité ; nécessaire pour l'avenir de l'individu et surtout pour

l'accès à une profession qui exige la connaissance du français. Elle est alors souvent liée au travail et à la promotion sociale.

Nous n'avons constaté aucun rejet à l'égard de cette initiative, cet allongement est bien apprécié au sein de notre échantillon.

Nos instituteurs associent également le français au savoir. Deux enquêtés nous ont fait remarquer que la langue française est une langue du colonisateur, vue comme ennemi (deux attitudes d'opposition). La colonisation semble être plus présente dans la mémoire des interrogés âgés de 50-53 ans, cette idée est ancrée dans leur mémoire. Il nous paraît ici que les représentations liées à l'histoire, aux conflits entre les deux pays, l'Algérie et la France mais aujourd'hui cela est dépassé, enterrés, les jeunes sont beaucoup plus libérés de cette idée. Or, les préjugés par exemple des Algériens à l'égard des Français ont changé. Mais il serait tout à fait illusoire de penser que les jeunes, parce qu'ils n'ont pas vécu l'époque des conflits et des guerres, seraient indemnes de tout préjugé.

Au plan des variables, nous avons constaté lors de nos dépouillements qu'il n'existe qu'un faible écart entre nos instituteurs appartenant au milieu rural et ceux appartenant au milieu urbain, c'est-à-dire la variable du milieu n'apparaît pas comme un facteur déterminant. La différence se manifeste dans le fait que les instituteurs appartenant au milieu rural ont toujours soulevé des problèmes rencontrés, ils ont avancé souvent l'argument de l'influence du milieu sur l'apprentissage des élèves issus de ces régions. Ils nous ont affirmé que les élèves du centre ville sont toujours favorisés par rapport à ceux issus du milieu rural, c'est-à-dire ces derniers ont d'énormes difficultés. Ils n'ont pas les mêmes chances pour apprendre le français

Par ailleurs, nous n'avons pas remarqué des attitudes négatives à propos de l'allongement de l'apprentissage de cette langue, mis à part les enseignants possédant une licence autre que le français, surtout les licenciés en anglais ou les diplômés en traduction. Ces derniers estiment que l'introduction du français dès la troisième année primaire valorise davantage cette langue. La réalité actuelle permet de constater que le français garde encore son prestige et connaît une ascension remarquable dans l'école algérienne.

Aux yeux de ces informateurs, l'anglais est une langue mondiale, prestigieuse, elle est une langue de première utilité et elle est la plus susceptible de jouer un rôle important dans la promotion sociale. De plus, n'oublions pas la tentative de la substitution du français par la langue anglaise en 1993 qui avait pour objectif la valorisation de l'anglais en Algérie.

Nous avons constaté que la variable de la filière influence les attitudes de nos interviewés. Ceux qui ont une licence de traduction ont insisté sur l'apprentissage des deux langues. La question de l'âge a aussi été mise en évidence au cours de notre analyse, pour nos enquêtés, un apprentissage commençant très tôt permettrait d'acquérir une très bonne maîtrise d'une langue étrangère. Ainsi, l'âge de huit ans est considéré comme un âge idéal pour apprendre une langue étrangère.

Cette question a été l'objet d'une attention particulière, citons à titre d'exemple la politique linguistique dans laquelle la question de l'âge pour s'initier à une langue est primordiale. Nous pensons qu'un commencement précoce est dans tous les cas la meilleure garantie pour qu'un enfant apprenne de manière efficace une nouvelle langue et que, à contrario il sera un peu difficile de l'apprendre plus tard. Donc un contact institutionnel précoce avec les langues étrangères devrait donc donner de meilleurs résultats.

Cependant, il ne faut pas être catégorique car toute affirmation dans ce sens nécessiterait une démarche expérimentale. Donc, seules les recherches et les expériences provenant d'autres contextes sont susceptibles d'aider à éclairer la situation spécifique dans laquelle s'insère l'enseignement précoce du français en Algérie.

Nous savons que notre étude s'inscrit dans un cadre sociolinguistique, mais nous avons constaté que certaines réponses ont touché le domaine de la didactique des langues. À la lumière de ce qui a été observé et des réponses que nous avons eues à travers les questions n° 7 et 15, les instituteurs appartenant le milieu rural ont montré que le projet d'apprentissage du français dès la troisième année primaire s'est heurté à différents obstacles, car le français dans la région rurale est très loin de la réalité. Il est très peu présent, parfois même inexistant, c'est pour cela que l'apprentissage du français pose de réelles difficultés aux enfants scolarisés dans les écoles lointaines et isolées.

D'après les réponses recueillies, les problèmes se résument dans les points suivants : L'absence majeure d'un environnement linguistique approprié, un manque du matériel didactique et la formation insuffisante des maîtres.

Il faut élargir le champ de réflexion car ces résultats paraissent à notre sens insuffisants pour mener une réflexion sur les représentations des instituteurs en Algérie. Cette situation d'apprentissage pose un certain nombre de questions, il a semblé utile de l'illustrer par des études dans ce domaine, une étude qui traite de manière plus monographique de questions à peine esquissées dans ce modeste travail. Il serait très important d'effectuer de nouvelles enquêtes similaires pour des instituteurs de diverses régions issus de milieux différents (les grandes villes). (Alger, Oran, Blida ...). En outre, poursuivre l'évolution de ces représentations chez les instituteurs. Nous pensons que seule une comparaison de plus grande envergure permettra de donner des résultats plus probants.

Il faut élargir le champ de la comparaison à d'autres variantes : les influences culturelles, la position politique et idéologique. Les instituteurs comme l'affirme Sekfal Abderahim : « *les instituteurs restent dans leur ensemble un corps bien constitué, soudé et qui joue un rôle de premier plan dans la société* »¹⁵¹

Ce modeste travail est aussi une façon de sensibiliser les pouvoirs publics quant aux problèmes rencontrés, surtout au niveau du milieu rural, pour prendre en charge réellement les problèmes rencontrés.

À travers les représentations de nos enseignants, nous voulons parvenir aux meilleurs résultats possibles avec les élèves, ainsi pour mettre sur pied un système scolaire de qualité permettant surtout l'acquisition des langues étrangères. Nous avons proposé quelques suggestions et des pistes de recherche susceptibles d'aboutir à des solutions aux problèmes rencontrés et surtout de rendre autant que possible l'enseignement du FLE beaucoup plus efficace. Les résultats présentés dans ce modeste travail pourraient être considérés comme point de départ à de nouvelles réflexions.

¹⁵¹ SEKFALI Abderrahim. Université Mentouri, Constantine. Instituteurs et médiersiens en Algérie coloniale Session thématique « Enseignement et enseignants dans l'Algérie coloniale » Mardi 20 juin 2006 - Après-midi - 14h30-16h30 - Salle F 05 disponible sur : http://ens-web3.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php3?id_article=254 consulté le 12/12/2007

BIBLIOGRAPHIE :

LIVRES :

- 1- Abric J-C (dir) (1994), « Les représentations sociales : Aspects théorique », in pratiques sociales et représentations, Paris, P.U.F.
- 2- Abric J-C (dir) (2002), « l'approche structurel des représentations sociales : développement récents », psychologie et société, 4, 2001/2.
- 3- Bourdieu P. (1980), « L'identité et la représentation », actes de la recherche en sciences sociales, 35.
- 4- Boyer, H. (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociologiques », langue française, 85.
- 5- Boyer H et Peytard J. (EDS) (1990), les représentations de la langue ; approche sociolinguistique, langue française, 85.
- 6- Boyer, Henri. de l'autre coté de discours : recherches sur les représentations communautaires. l'Harmattan 2003. P.115.
- 7- Christian Baylon. Scolinguistique : société, langue et discours 2ed Nathan, 1996 P303.
- 8- Doise W. (1985), « Les représentation sociales : définition d'un concept » connections, 45.
- 9- Derradji Yacine : « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». Les cahiers du SLAAD N° 01 (décembre 2002 : Constantine). PP17-28.
- 10- Ehzrlich S (1985), « la notion de représentation ; diversité et convergences », Psychologie française, Tome 1, Paris : Larousse, 1972.pp 303-325.
- 11- Guimelli C (dir) (1994), structure et transformation des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- 12- Jodelet D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », les représentations sociales, sous la direction de D.Jodelet, Paris, PUF.
- 13- Louise Dabène : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues, collection dirigée par Sophie Moirand. Hachette FLE. 1994. P.191.
- 14- L'épreuve d'une décennie : Algérie, Art et culture » 1992-2002 Ouvrage collectif sous la direction de Christiane Chaulet-Achour et Yahia Belaskri. Edition Paris – Méditerranée, 2004 P 2007.

Mémoires :

1. Aissi Radhia : « Le rôle de l'image dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie : développement des compétences langagièrè chez les apprenants de 3ème année primaire ». 10 novembre 2007.
2. Allik Amel : « Les représentations du français et l'anglais chez des apprenants de troisième année du secondaire ». p 239.
3. Benabdoun Ouarda Samira : « Les représentations linguistiques : enquête menée auprès d'étudiants de l'université de Constantine ». Octobre 2004. P 131.
4. Lakhdar Azzouz : « Les fonctions sociales des langues d'enseignement en Algérie : Origine sociale, échec et orientation ». Thèse pour le magistère en science de l'éducation. Tome 1 Décembre 1984, p 130.
5. Meziani Amina : « Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : cas des élèves de la 2^{ème} année secondaire ». Soutenu le 21 février 2007. p 175.

DOCUMENTS ELECTRONIQUES :

1. Abdelkrim Kaaboub. « Réussir ses études à l'ENPEI » : Disponible sur <http://francparler.org/dossiers/flp5.htm>. Consulté le 03 janvier 2006.
2. Achira Mammeri. « L'Algérie pourrait rejoindre l'Organisation de la Francophonie ». Disponible sur : <http://magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/fr/features/awi/features/2008/06/02/feature-01>. Consulté le 02 janvier 2009.
3. Achira Mammeri. « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique ». Disponible sur : http://cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=2874. Consulté le 14 avril 2008.
4. Alex Housen. Benoît Dejaiff. « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde ». Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1379.html>. Consulté le 14 avril 2008.
5. Algérie : situation géographique et démo-linguistique. Disponible sur : <http://tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-1demo.htm>. Consulté Le 19 février 2007.
6. Alliance Française. Disponible sur : http://www.us.szc.pl/af/?xml=load_page&st=12767&gs=11115 Consulté le 29 juin 2007.
7. Amandine Bergère. FIDAFRIQUE : PASK-Composante2 : Désenclavement et infrastructures de base : Compte-rendu de la présence de FLE attaque à expolangues. Disponible sur : <http://fidafrique.net/article436.html>. Consulte le 14 avril 2007.

8. « Amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français ». Ce projet, financé par le ministère français. Disponible sur : http://ciep.fr/expert_langues/francaise/algeriens.php. Consulté le 23 mars 2006.
9. Annette Boudreau. « La revue accadienne d'analyse politique ». Disponible sur : <http://umoncton.ca/egalite/article30-2.html> Consulté le 18/10/2004
10. Aoussine Seddiki : « Quelles Actions Audio-visuelle pour le français en Algérie » Disponible sur : <http://bibliotheque.refer.org/livre244/124427.pdf>. Consulté le 13/02/2005
11. « Arabe dialectal versus Arabe courant » : Disponible sur : <http://les-ziboux.rasama.org/rerelations-dialecte-et-arabe-standard.html>. Consulté le 03 avril 2007
12. Armandine Huard. « Témoignage d'une enseignante du primaire ». Disponible sur : <http://mef.qc.ca/docs/temoignage-enseignante.htm>. Consulté le 10 novembre 2006.
13. Béatrice Gibelin. « Géopolitique de la langue française ». Disponible sur : http:// Cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=HER_126_0003. Consulté le 25 avril 2008
14. Bernard Fraysse. « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités ». Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/rse/200/v26/n3/000294ar.html>. Consulté le 20 juin 2005.
15. Bref tour d'horizon du concept des représentations sociales. Disponible sur : http://med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/representations_sociales1.html. Consulté le 26/12/2004
16. Bréviaire d'orthographe française .Disponible..sur : <http://commentcamarche.net/telecharger/telecharger-34056186-bof-breviaire-d-orthographe-francaise>. Consulté le 12 février 2009.
17. Brian THOMPSON. « La Clef des chants ». Le centre national de la chanson, University of Massachusetts/Boston 100 Morrissey Bd., Boston MA 02125 3393. Disponible sur : http://faculty.umb.edu/brian_thompson/clef.htm. Consulté le 02 février 2008
18. « Cadre Histoire et caractéristiques » .Disponible sur : http://bac-l.com/BACL/cadre_hist.htm. Consulté le 05 avril 2006
19. « Caractéristiques de la langue française ». Disponible sur : http://olf.gouv.qc.ca/actualites/capsules_hebdo/actualites_terminolinguistique/saviezvousque_caracteristiques_20061117.html. Consulté le 30 décembre 2008

20. Catherine Garnier, et Lucie Sauvé. Cirade Université du Québec à Montréal. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relatives à l'environnement ». Disponible sur : http://unites.uqam.ca/EREUQAM/REVUE/vo11/V01_PDFs/EREV01_II_065.pdf. Consulté le 18/10/2004
21. Catherine Marcus. « Français langue seconde ». Disponible sur : http://mlfmonde.org/IMG/pdf/23_28_EF06.pdf. Consulté le 04 avril 2007
22. Célestin Freinet : « Grammaire française en quatre pages. Brochures d'éducation » nouvelle populaire N°2 Octobre 1937) : Disponible sur : <http://freinet.org/pef/gra4page.htm>. Consulté le 04 février 2007..
23. Chantal Forestal. « Pour une compétence éthique et déontologique en didactique des langues cultures. » Disponible sur : <http://aplv-languesmodernes.org/spip.php?article75>. Consulté le 15 août 2007
24. Christelle Dodane, Université de Franche-Comté. « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? ». Disponible sur : <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>. Consulté le 02 janvier 2007
25. Christelle Dodane, Université de Franche-comte. « Interférences de la formation musicale sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ». Disponible sur : <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/th%e8se/harmonie.htm>. Consulté le 14 avril 2007.
26. Claude Grignon .JSTOR: Revue française de sociologie, Vol. 9 (1968), pp. 218-2260. Disponible sur : <http://jstor.org/pss/3320365>. Consulté le 14 avril 2009
27. Conseil supérieur de l'éducation DOSSIER:ÉCOLEMONTRÉALAISE. Disponible sur : <http://cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=1996-05-005&cat=1996-05> Consulté le 14 avril 2007.
28. Culture algérienne Wikipédia : Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture_alg%C3%A9rienne Consulté le 03 septembre 2007
29. Daniel Gaonac'h. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». Disponible sur : <http://aile.revues.org/document970.html> Consulté Le 19 février 2009
30. Daniel Gaonac'h. « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique ». Hachette éducation 2006 .Disponible sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2874 Consulte le 14 avril 200
- 31.

Delisle, J. « L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais ». Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984

32. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://aplvlanguagesmodernes.org/spip.php?article771>. Consulté le 13 mai 2007
33. « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire ». Disponible sur : http://enseignement.be/download.php?do_id=4476&do_check=EX%20yougoslavie NRF. Consulté le 14 avril 2009
34. « Dialogue - cours de langues - Français - Espagnol - Néerlandais - Anglais - Allemand - Séjours résidentiels en immersion complète. Disponible sur : <http://dialoguelanguages.com/langues/francais/professeurs02.html>. Consulté le 22 mars 2006.
35. Dominique Groux, IUFM de Versailles (France). « Le Guichet du Savoir Bilinguisme..précoce ». Disponible sur : <http://www.w3c.org/TR/1999/REC-html401-19991224/loose.dtd>. Consulté le 05 avril 2008.
36. Dominique Groux. « Le français dans le monde ». Disponible sur : <http://fdlm.org/fle/article/330/groux.php>. Consulté le 14 avril 2009.
37. Dimitra Angelopoulou. « L'enseignement précoce des langues étrangères ». dimanche 1er janvier 2006, .Disponible sur : <http://edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>. Consulté le 14 avril 2009
38. « Ecoles..et..universités..en..Algérie ». Disponible..sur : <http://firdaous.com/0077-ecoles-et-universites-en-algerie.htm>. Consulté le 14 avril 2009
39. « Ecologie et éducation en milieu rural ». Produit par : Département des forêts. Disponible. .sur : <http://fao.org/docrep/009/t3725f/T3725F02.htm>. Consulté le 14 avril 2009
40. Editorial Jacques Poisson, Franc-Parler, N° 3 , Oct 1997. L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document280.html>. Consulté le 14 avril 2009
41. Elmiger avec la collaboration de Marie-Nicole Bossart (deux langues à l'école primaire). Disponible sur : <http://irdp.ch/publicat/textes/064.pdf>. Consulté le 23 octobre 2006
42. Emprunt..lexical Wikipédia. Disponiblesur : http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Emprunt_lexical& Consulté le 14 avril 2009

- 43.« Et l'apprentissage précoce des langues vivantes ? ». Disponible sur :<http://vortareto.free.fr/argumentaire/apprentissage.html>. Consulté le 02 janvier 2006.
44. Euro Com : « Un chemin vers le plurilinguisme en Europe ». Disponible sur :<http://www.eurocomresearch.net/kurs/franz.htm>. Consulté le 13 juin 2006
- 45.« Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement des compétences orales et écrites d'enfants francophones immergés en néerlandais ». Disponible sur :http://enseignement.be/@librairie/documents/ressources/096/synthese/article_2002.pdf. Consulté le 02 novembre 2003.
- 46.FAPEO Asbl FAPEO, article. Disponible sur :<Http://www.fapeo.be/info/index.php?page=detail&id=Analyse%2030> Consulté le 17 juin 2005.
- 47.Florence St Lu. « Méthode naturelle et tâtonnement expérimental dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de la correspondance ». Disponible sur :<http://freinet.org/icem/dept/idem83/dpf/comment/tatonexp/tlangprim.htm> . Consulté le 14 avril 2008.
- 48.Formation continue : Disponible sur <http://unosel.com/formation-continue-unosel.html> Consulté le 28 septembre 2006
- 49.France-Mail-Forum Nr. 46 : « Enseignement et Informations didactiques » Mariella Causa, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle. Disponible sur :<http://france mailforum.de/fmf46/did/46causa5.htm> Consulté le 26 mai 2006.
- 50.Francis CARTON « L'apprentissage différencie des quatre aptitudes ». Disponible sur : http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage%20différent.pdf. Consulté le 14 avril 2007.
- 51.Foued Laroussi. « Idéologies linguistiques et état -nation au Maghreb ». Disponible sur : http://www.amazighworld.org/studies/language/ideologie_ling.php . Consulté le 12 janvier 2007.
- 52.Franck Girard. « Dans les écoles et pour les jeunes en France ». Disponible sur : <http://culture.gouv.fr/culture/dglf/francais aime/1998/ecole jeune.htm>. Consulté le 14 avril 2008.
- 53.Fumiya ISHIKAWA « L'intervention de l' « extérieur » dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue : la didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte ». Disponible sur : <http://soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/f032-045-066.pdf>. Consulté le 12 juillet 2004.
- 54.G. De Visscher, A. Housen, M. Pierrard. disponible .Compte-rendu de la présence de FLE attaque à Expolangues. Disponible sur : <http://fle-fls.forumpro.fr/actions->

f21/compte-rendu-de-la-presence-de-fle-attaque-a-expolangues-t171.htm. Consulté le 04 avril 2007.

55. Georges Lüdi, Université de Bâle. « L'enfant bilingue : chance ou surcharge cognitive? Disponible sur : http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html. Consulté le 04 avril 2008.
56. Gilles Bibeau. « Enseignement de l'anglais au primaire ». Disponible sur : <http://mef.qc.ca/docs/anglais.primaire.BIBEAU.htm>. Consulté le 26 mars 2007
57. Guitéf James P. Lantolf et Patricia B. Genung. « L'âge et l'apprentissage d'une langue étrangère ». Disponible sur : <http://opossum.ca/guitef/archives/003862.html>. Consulté le 24 avril 2008.
58. HIMETA Mariko : « La notion de représentation en didactique de langue ». Disponible sur : <http://soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf>. Consulté le 24 avril 2008.
59. Isabelle Milhabet, « Perception du risque : biais comparatif et illusion de contrôle ». Disponible sur : <http://unice.fr/LPEQ/perceptions.htm>. Consulté le 23/10/2004
60. J.-C. ABRIC : « Etude d'un groupe d'aides à domicile préparant le C.A.F.A.D. modulaire ». Disponible sur : http://serpsy.org/formation_debat/mariodile_6.html. Consulté le 18/10/2004
61. Jean Claude Beacco. « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives ». Disponible sur : <http://auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf> Consulté le 24 FEVRIER 2006.
62. Jean-Marcel Morlat Impératif français - L'anglicisation au primaire. dimanche 9 mars 2008. Disponible sur : <http://imperatif-francais.org/bienvenu/articles/2000-et-moins/langlicisation-au-primaire.html>. Consulté le 14 avril 2009
63. JR CYTERMANN. Professeur associé à l'EHESS : « L'irruption de l'international dans le débat éducatif en France et dans d'autres pays européens ». Disponible sur : <http://inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6505.pdf>. Consulté le 23 D2CEMBRE 2006.
64. J. Sweller, P. Chandler, lecture3. « Why Some Material Is Difficult to Learn ». Cognition and Instruction. 12 :3, 185-233, 1994. Disponible sur : <http://agora.unige.ch/staf/staf-e/collaud/staf15/lecture3.html>. Consulté le 14 avril 2009
65. Judith EMERY-BRUNEAU, Érick FALARDEAU, Denis SIMARD, Héloïse CÔTÉ, Julie-Christine GAGNÉ, Louis-Philippe CARRIER. « L'influence du socioculturel dans le rapport à la culture d'enseignants de français analyse de deux cas ».

Disponible sur : <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Emery%20Bruneau%20A17.pdf>. Consulté le 14 avril 2006.

66. Karine Boucher : « Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes Librevillois ». Disponible sur : <http://unice.fr/ilf-cnrs/ofcaf/13/boucher.html> . Consulté le 06/11/2007
67. Kateb Yacine : « Butin de guerre ». Disponible sur : http://fr.Wikipédia.org/wiki/Kateb_Yacine. Consulté le 21 juin 2005.
68. Khadija Skalli « L'école rurale toujours à la traîne ». Le 22-9-2006 Disponible sur : <http://aujourd'hui.ma/societe-details49264.html> Consulte le 24 juin 2008
69. La France n'est plus la destination préférée des Algériens ! - Forum Algérie..Monde. Disponible sur : <http://algerie monde.com/forums/showthread.php?t=1237> Consulté le 14 avril 2009.
70. Lakhdar Barka Sidi Mohamed. « Langues étrangères ». PDF. Disponible sur : <http://univ.paris13.fr/CRIDAF/TEXTES/LgsEtrangeres.PDF>. Consulté le 14 avril 2007.
71. « L'apprentissage des langues étrangères ». Disponible sur : <http://culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/apprent-lang-etrang.html> Consulté le 14 avril 2006.
72. « Le français, langue étrangère privilégiée au Maroc ». Disponible sur : <http://ambafrance.ma.org/institut/rabat/fax/langue%20e.htm>. Consulté. le 18 mai 2006.
73. Le français dans l'enseignement scolaire grec. Disponible sur <http://edufle.net/Le-francais-dans-l-enseignement>. Consulte le 14 avril 2009
74. « L'irruption de l'international dans le débat éducatif en France et dans d'autres pays européens ». Disponible sur : <http://209.85.229.132/search?q=cache:oyMOzKfCKHkJ:www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6505.pdf+les+inconv%C3%A9nients+de+l%27apprentissage+pr%C3%A9coce+des+langues+%C3%A9trang%C3%A8res&hl=fr&ct=clnk&cd=7&gl=fr>. Consulté le 06 novembre 2007.
75. Lepez Brigitte « Apprentissage des langues et des cultures et construction identitaire ». Disponible sur : <http://inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7175.pdf> . Consulté le 18 octobre 2004.
76. « Le rôle de l'environnement social dans le développement cognitif : présentation des principaux points de vues théoriques et travaux expérimentaux ». Disponible sur : <http://isabellesamyn.e-monsite.com/rubrique,rubrique,1008779.html>. Consulté le 14 avril 2008.

- 77.« Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme ». Disponible sur :<http://fdlm.org/file/article/314/ideologies.php> .Consulté le 23 mai 2006.
78. « Les représentations sociales des élèves sur le chef d'entreprise Mémoire pédagogique ».Disponible sur:http://acversailles.fr/pedagogi/ses/traveleves/Enquetes/INRP/RS_pdg1.htm .Consulté le 06/11/2007
- 79.Marc Catanas « La notion de représentation sociale » jeudi 23 janvier 2003. Disponible.sur :<http://cadredesante.com/spip/spip.php?article105>. Cosulté le 13 juin 2006.
- 80.Marc Catanas. « Veille ministérielle ».Disponible sur :<http://mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=391>. Consulté le 14 avril 2008.
- 81.Marie-Laure WULLEN. « Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère ». Disponible sur : http://edutice.archivesouvertes.fr/edutice00001279/en/HERMES_2004_40_75.pdf .Consulté le 14 avril 2007.
- 82.Marion Harroff-Tavel. « Violence armée et action humanitaire en milieu urbain ».Disponible sur : <http://icrc.org/web/fre/sitefre0.nsf/html/violence-interne-240708>. Consulté le 14 avril 2007.
- 83.Marlon Kuntze. « Le problème de la langue .mars 1999 n°65 » .Disponible sur :http://lecture.org/outils/ecrit_surdite/AL65P31.html Consulté le 14 avril 2009
- 84.« Méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère - étranger - Paris étudiant ».Disponible.sur :<http://parisetudiant.com/etudes/article.php?article=737>. Consulté le 14 avril 2007.
- 85.« Méthodes phonétique FLE ».Disponible sur :<http://.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/phonours3.htm>. Consulté le 14 avril 2007.
- 86.Michèle JOUET LE PORS. « La théorie des représentations sociales » mardi Avril2006 .Disponible sur :<http://cadredesante.com/spip/spip.php?article3114>.Consulté le 13 juin2006.
- 87.Moore Daniël. « Les représentations du français au Ghana : Application au champ des manuels pédagogiques ». Mis en ligne : 21 novembre 2005. Kwadzo, Gregory Kofi Nutefe. Disponible.sur : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=304-47k. Consulté le16 mars 2006.
- 88.Pascal.Moliner. « Etude exprimable de processus représentationnel».Disponible sur: <http://psr.jku.at/PSR1994/3.1994Molin.pdf>.Consulté le 19 juin 2006.
89. « Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire » : Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation Rapporteur : M. Jacques Legendre, France, Groupe du Parti populaire européen.

Disponible sur :<http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc06/FDOC10837.htm>. Consulté le 04 avril 2006.

90. Programme opérationnel 'Thessalia - Sterea Ellada - Ipiros'. Type d'intervention .Disponible sur :http://ec.europa.eu/regional_policy/country/prordn/details_new.cfm?gv_PAY=GR&gv_reg=709&gv_PGM=1252&LAN=9&gv_PER=2&gv_defL=7. Consulté le 14 avril 2009
91. Quel langue préfère vous plus Français, anglais, l'arabe, Lingala ? - Yahoo! Questions/Réponses. Disponible sur :http://us.js2.yimg.com/us.js.yimg.com/lib/hdr/ygma_2.17.css Consulté le 14 avril 2007.
92. Rabeh Sebaa (Oran, Algérie). « Culture et plurilinguisme en Algérie ». Disponible sur : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le 23/02/2007.
93. Réal Boivert. « Le français langue vivante ». Disponible sur :http://ouellette001.com/vivre/Langue_vivante.htm. Consulté le 14 avril 2006.
94. Renée Larochelle. « Le français, langue vivante - Au fil des événements ». Disponible sur :http://aufil.ulaval.ca/articles/francais_langue_vivante_8652.html. Consulté le 14 avril 2009
95. RESEAU Josef. « Profil d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues dans un environnement multimédias. Résultats d'une enquête en contexte universitaire ». Alsic (en ligne). Juin 1999 .vol 2, n°1, (réf. du 15 juin 1999), pp.27-49. Consulté le 04 février 2005.
96. Sandra Pfeuti : « Représentation sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques ». Disponible sur :http://www.relianceroutiere.org/uploads/images/page1_blog_entry34_2.pdf . Consulté le 04 février 2005
97. Seine-Saint-Denis. « UMP Baisse du niveau scolaire des élèves du secondaire ». Disponible sur :<http://senat.fr/questions/base/1997/qSEQ97020576S.html>. Consulté le 14 avril 2007.
98. Sekfali Abderrahim. Université Mentouri, Constantine Instituteurs et médersiens en Algérie coloniale. Session thématique « Enseignement et enseignants dans l'Algérie coloniale » Mardi 20 juin 2006 - Après-midi - 14h30-16h30 - Salle F 05. Disponible sur : http://ens-web3.ens-lsh.fr/colloques/france_algerie/communication.php3?id_article=254. Consulté le 12 décembre 2007.
99. Sister Branca. « Les défis de l'enseignement d'une langue étrangère : l'enseignement de l'anglais au lycée ». Disponible sur :<http://inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/360.html>. Consulté le 14 avril 2007.

100. Sonia Branca Rosoff. « De l'institution des longues à leurs universalisation ». Disponible sur : http://books.google.fr/books?id=7V9saY1Db3gC&pg=PA128&lpg=PA128&dq=le+fran%C3%A7ais+est+une+langue+implant%C3%A9+en+alg%C3%A9rie&source=web&ots=QZKuKwZ4YI&sig=rhKXLB_zf9zAF4zUpZPTD3iG8ao&hl=fr&ei=oh2dScLDKtWr-gaGvLDoBA&sa=X&oi=book_result&resnum=2&ct=result. Consulté le 14 janvier 2006.
101. Taleb ibrahimi kawla Pour une histoire critique et citoyenne. Disponible sur : http://ensweb3.enslsh.fr/colloques/francealgerie/communication.php3?id_article=212. Consulté le 02 janvier 2006.
102. Troubetzkoy, N.S. « Principes de Phonologie ». Disponible sur : <http://culture.gouv.fr/culture/dglf/animations/plume-6.htm>. Consulté le 14 avril 2009
103. Trudgill : « L'attitude linguistique ». Disponible sur : <http://ens.uqac.ca/~flabelle/socio/attitude.html>. Consulté le 02 janvier 2006.
104. Un article de Wikipédia, l'encyclopédie libre. Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_sociale. Consulté le 23/10/2004.
105. UNOPS..Education. Disponible sur : <http://unops.org/Francais/whatwedo/sectors/Pages/education.aspx>. Consulté le 14 avril 2006.
106. Vanessa Vidaller. « Le travail une représentation sociale en transformation ». Disponible sur : http://congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Vanessa_VIDALLER_411.pdf. Consulté le 06 juin 2008.
107. V.castelotti et D.Moore. « Représentations sociales des langue et enseignement ». Disponible sur : <http://coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> . Consulté le 05 fevrier 2005.
108. Vidaller Vanessa. « Le travail d'une représentation sociale en transformation ». Disponible sur : http://congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Vanessa_VIDALLER_411.pdf. Consulte le 14 avril 2009
109. Virginie Aimard- Apprentissage d'une langue au sein d'un environnement virtuel : quelle réalité ? Thèse .Disponible sur : http://didatic.net/article.php3?id_article=74. Consulté le 26 juin 2005.

Dictionnaires : Le *MICRO-ROBERT* : Dictionnaire du français primordial.

ANNEXES

ANNEXE I : Le questionnaire destiné aux enseignants :

QUESTIONNAIRE

- Votre âge :
- Sexe : masculin féminin
- Le niveau d’instruction :
- Filière :
- Lieu de résidence : milieu rural milieu urbain :

1- Quelles sont les représentations que vous avez du français ?

-

2- Notre gouvernement insiste sur l’enseignement du français dès la 3^{ème} année primaire, selon vous quelles sont les raisons de ce choix ?

.....

3- Existe-t-il un lien entre le statut de cette langue et l’application de son enseignement dès la 3^{ème} année primaire ?

OUI NON

4-Selon vous cette initiative est- elle très importante ?

OUI NON

5- Etes vous d’accord avec cet allongement de la période d’apprentissage de cette langue ? OUI Non

- Pourquoi ?

6- Préférez vous que l’apprentissage de cette langue commence, dès la 3^{ème} année primaire ou la 4^{ème} année primaire

- Pourquoi ?.....

7- Est-ce que ce projet suscite encore des craintes ? : OUI NON

8- Á votre avis à cet âge l’enfant doit apprendre sa langue maternelle ou une langue étrangère ? L’arabe le français

- Pourquoi ?

9-Est ce que l'enfant peut apprendre simultanément ces deux langues (l'arabe -le français) ?

OUI NON

10- Est-ce que les élèves se familiarisent facilement avec cette langue ?

OUI NON

Pourquoi ?.....
.....

11-À cet âge l'apprentissage du français est-il indispensable ?

OUI NON

Si non pourquoi

12- Est ce que le volume horaire peut atteindre les objectifs visés ?

OUI NON

13- Est-ce que le contenu du programme est ?

Facile difficile

S'il est difficile, quelles sont vos suggestions pour mieux réaliser cet apprentissage ?

.....

14-Les enfants aiment ils le cours du français ?

Oui, beaucoup Très peu Non, pas du tout

15- Quels sont les facteurs qui entravent ce projet ? (Les difficultés rencontrées)

.....

16-Est ce que cet apprentissage permet aux enfants de maintenir des compétences dans cette langue ? OUI NON

Lesquelles.....

17- Selon vous en 3^{ème} année primaire, le français est-il nécessaire ou inutile ?

.....

Pourquoi ?.....

ANNEXEII : LE CORPUS DE L'ENQUETE :

Nous avons consigné dans cette partie le corpus de notre enquête. Nous présenterons ici, les réponses intégrales aux questions posées (de 1 à 17). Nous avons remarqué quelques énoncés incompréhensibles, mais nous n'avons pas effectué des corrections. Nous avons gardé les réponses telles qu'elles ont été écrites par les enseignants.

Résumé :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise à doter l'apprenant de compétences communicatives de façons à ce qu'il favorise sa socialisation.

Dans notre pays, nous avons constaté un développement important des réformes concernant l'amélioration et la qualité de ces langues et plus particulièrement le français. Cette dernière réforme l'a valorisé par rapport aux autres langues en l'introduisant dès la 3ème année primaire. Cette place inhabituelle qu'elle occupe actuellement, nous a poussé de savoir les différentes attitudes et représentations à propos de cette nouvelle situation d'apprentissage. Ce modeste travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Il se fixe pour objectif d'étudier les différentes représentations sociales des enseignants.

La première partie de notre travail de recherche tente de traiter la question de représentations d'un point de vue théorique, la deuxième concerne un constat de la situation linguistique en Algérie. Enfin, la troisième partie consacrée à l'étude du corpus à travers une analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants.

Notre démarche prend appui sur une conduite comparative entre les représentations des instituteurs, qui nous permettent de vérifier s'il y a une relation entre la filière, l'appartenance du milieu et le profil socioculturel.

Les instituteurs et institutrices de tout âge chargés d'enseigner cette langue du premier et du deuxième palier sont les seuls qui ont l'habilité de nous donner leurs points de vue, qui vont nous permettre de les prendre comme des éléments de réponses plus au moins fiables et qui nous aident à mener notre enquête à bon escient.

Les résultats obtenus constituent une perspective de recherche en sociolinguistique et en didactique, en permettant de cerner les représentations des instituteurs et les exploiter en vue d'une amélioration de l'enseignement/apprentissage du FL E.

ملخص:

إن بحثنا هذا يتناول جملة من التصورات الاجتماعية للمعلمين و الأساتذة في إطار المؤسسات التعليمية و نخص بالذكر معلمي اللغة الفرنسية. ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي. نظراً لمكانتها المميزة بين اللغات، و حتى على المستوى الاجتماعي للأسرة و الأسرة التربوية.

حيث أن مختلف التنظيمات و الإصلاحات التي طرأت على المجتمع من النظام التعليمي شملت اللغة الفرنسية على وجه الخصوص و لكي تتجلى لنا الصورة بوضوح أجرينا صبر آراء مع جملة من المعلمين و على مستويات مختلفة من التعلم بالإضافة إلى اختلاف تخصصاتهم فمنهم خريجي الجامعات و خريجي الثانويات والمعهد التكنولوجي للتعليم سابقاً، و هذا ما جعل ردود أفعالهم متباينة و مختلفة مرة و متناقضة أحياناً ولكنهم يلتقون عند نقطة واحدة و هي عدم تكافؤ الفرص بين المتعلم في المدينة و الريف.

ففي الريف نجد المعلم يشكو نقص الوسائل المادية التي يحتاج إليها المتعلم بالإضافة إلى المعاناة التي يلقاها المعلم أثناء التنقل، و أما الآراء فقد جاءت متباينة نظراً للمستوى التعليمي و التبعة التي ينتمي إليها المعلم.

و في الأخير يبقى التعليم في الريف محتاجاً للدراسة و تحسين وضعيته أكثر و تسخير طاقة بشرية أقدر و هذا لخصوصيته.

Abstract (English):

The teaching and learning of foreign languages aims at providing the learner with communicative competences, which promote his or her socialization. In our country, we have noticed an important development in the reforms that concern the improvement of the teaching quality of these languages particularly French as the latest reforms gave the priority to French in relation to other foreign languages since it is introduced in the third year primary school. This importance attributed to French has incited us to conduct this study to know the different attitudes toward the new situation of learning.

This study, as part of sociolinguistics, aims at studying the different social performances of teachers. In the first part we tried to debate the question of performance from a theoretical point of view. In the second, we have made a report about the linguistic situation in Algeria. Finally, the third part is devoted to the analysis of the questionnaire submitted to teachers.

Our work is based on a comparative approach between the different performances of teachers in order to verify whether there is a relation between the milieu and the sociocultural profile.

The teachers of all ages, who are charged of teaching this language in the first and second stage, are the only people able to give us their point of view through a well-formed questionnaire which has permitted us to take into consideration their responses as quite reliable elements that have helped us to do our research.

The results achieved constitute a new perspective in sociolinguistic research and didactics which enables us to define the teachers' performances and to exploit in the improvement of the teaching and learning of French as a foreign language.