

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de français



Thèse de doctorat
Option : Didactique

S u j e t :

**Apprentissage du français et représentations
sociolinguistiques des lycéens et des collégiens ruraux
Etude de cas dans les établissements scolaires de Mendès,
Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda (Wilaya de Relizane)**

Thèse présentée par :
TIOUIDIOUINE Abdelouahid

Sous la direction de :
Pr. BENSEKAT Malika

- Membres du jury :

- **Président : Houari BELLATRECHE, M.C.A., Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Rapporteur : Malika BENSEKAT, Professeure, Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Examineur 1 : Naziha BENBACHIR, Professeure., Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Examineur 2 : Nabila HAMIDOU, Professeure, Université Oran 2**
- **Examineur 3 : Habib EL MESTARI, M.C.A., Centre universitaire Salhi Ahmed de Naama**
- **Examineur 4 : Mohamed TOUATI, Professeur., Université d'Oran 2**

Année universitaire : 2019-2020

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de français



Thèse de doctorat
Option : Didactique

S u j e t :

**Apprentissage du français et représentations
sociolinguistiques des lycéens et des collégiens ruraux
Etude de cas dans les établissements scolaires de Mendes,
Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda (Wilaya de Relizane)**

Thèse présentée par :
TIOUIDIOUINE Abdelouahid

Sous la direction de :
Pr. BENSEKAT Malika

- Membres du jury :

- **Président : Houari BELLATRECHE, M.C.A., Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Rapporteur : Malika BENSEKAT, Professeure, Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Examineur 1 : Naziha BENBACHIR, Professeure., Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem**
- **Examineur 2 : Nabila HAMIDOU, Professeure, Université Oran 2**
- **Examineur 3 : Habib MESTARI, M.C.A., Centre universitaire Salhi Ahmed de Naama**
- **Examineur 4 : Mohamed TOUATI, Professeur., Université d'Oran 2**

Année universitaire : 2019-2020

Dédicaces

A ma femme

A mes enfants : Mehdi, Lina-Tassadit et Asma

A ma famille

A Ferguène Samir

Je dédie ce modeste travail

Remerciements

J'exprime mes sincères remerciements et ma profonde gratitude au Professeure Bensekat Malika pour ses efforts, sa relecture s, son suivi, sa patience et son affabilité.

Mes remerciements aux mastérants qui m'ont aidé sur le terrain : Ferguène Samir, Youssi Boulancouar, Youssi Said, Moussa-Sassi Ahmed, Herbane Hakim, Lachebi Mohamed-Amine, Benquerf Sofiane, Mohammedi Omar, Baghdad Adla, Ainine Hichem et le défunt Khreddine Ahmed.

Mes remerciements à Zeggai Abdelkader : conseiller d'orientation.

Mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour réaliser ce travail.

Mes remerciements aux enseignants, au personnel administratif et aux élèves des collèges et lycées de Mendès, Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda.

RESUME EN LANGUE FRANÇAISE

Titre de la thèse : Apprentissage du français et représentations sociolinguistiques des lycéens et des collégiens ruraux. Etude de cas dans les établissements scolaires de Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda. Wilaya de Relizane .

Auteur : TIOUIDIOUINE Abdelouahid

Résumé

Notre thèse traite des représentations sociolinguistiques des élèves ruraux vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage. A partir d'une étude de cas dans les lycées de Mendes et Oued Essalem et les collèges de Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda, dans la wilaya de Relizane, nous étudions les catégories des représentations sociolinguistiques de ces élèves ruraux et nous tentons d'examiner si ces représentations déterminent les comportements et les résistances des élèves envers le FLE et si celles-ci ont un impact sur leurs performances scolaires.

En utilisant les tests associatifs, iconographiques et le questionnaire ainsi que les techniques ethnographiques, sociologiques et historiques, nous avons remarqué que nos élèves ruraux vivent une scolarisation difficile et des conditions socio-économiques pénibles. Un milieu campagnard où les parents sont majoritairement analphabètes ou ont un niveau élémentaire et où l'emploi de la langue française est rare, voire inexistant. Par conséquent, ces conditions créent chez les élèves des représentations sociolinguistiques divergentes vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage, voire ambivalentes chez le même apprenant.

En effet, beaucoup d'élèves trouvent le français utile et recelant de nombreux atouts et se remémorant même quelques stéréotypes relatifs à la France, alors que d'autre y voient un symbole qui s'oppose à leur appartenance identitaire, patriotique et religieuse. De même au niveau des attitudes ou du statut du français, elle est appréciée et perçue comme la deuxième langue en Algérie par les uns et dévalorisée et considérée comme une langue étrangère pour les autres.

Cependant beaucoup de collégiens et de lycéens ruraux trouvent la langue de Molière difficile, incompréhensible, compliquée ou complexe et par voie de conséquence, leurs performances scolaires dans cette matière sont moyennes ou faibles. Pis encore, quelques élèves déclarent être dans l'incapacité de comprendre et d'apprendre cette langue. De l'avis même des élèves interrogés, les difficultés de l'apprentissage du français se situent, d'abord, au niveau des enseignements de base (la lecture, l'écriture et la prononciation) puis, des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, et orthographe) ensuite, au niveau des quatre compétences langagières de base: Compréhension (orale/écrite) et Production (orale / écrite.) et enfin l'emploi exclusif du français de la part des enseignants de cette matière. Par ailleurs, notre utilisation et notre examen du contenu de notre corpus montre que les élèves ruraux ont une conception dépassée et désuète de l'enseignement/ apprentissage du FLE, C'est une approche béhavioriste skinnerienne qui ne prend en considération que la forme et la structure des langues.

Par conséquent, il serait judicieux de réformer de fond en comble le système d'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie et prendre en considération, à juste titre, les besoins, les représentations et les motivations de l'élève ainsi que ses caractéristiques et les ressources dont il dispose, puisque l'approche communicative et la perspective actionnelle s'appuie principalement sur la notion de la centration sur l'apprenant, en plus de l'introduction des approches plurilingue et pluriculturelle.

Mots clés: FLE / Enseignement - apprentissage / Représentations sociolinguistiques / école rurale / Test associatif / Test iconographique / Approche communicative / Perspective actionnelle / Approche plurilingue / Approche pluriculturelle

RESUME EN LANGUE ARABE

عنوان الأطروحة : تعلم اللغة الفرنسية و التمثلات الاجتماعية و اللسانية لطلبة الأرياف في الثانويات و المتوسطات: دراسة حالة في المؤسسات التعليمية بمنداس وادي السلام ، كنانة ، سيدي لزرقي و كنانة ، بولاية غليزان

صاحب الأطروحة : تيويديوين عبد الوحيد

ملخص الأطروحة:

تعالج الأطروحة التمثلات الاجتماعية و اللغوية لتلاميذ الأرياف تجاه اللغة الفرنسية و تعلمها و عن طريق دراسة حالة في الثانويات منداس و وادي السلام و متوسطات منداس، وادي السلام ، كنانة و سيدي لزرقي بولاية غليزان ، درسنا فئات المكونة لهيئة التمثلات و حلولنا معرفة هل لهيئة التمثلات أثر على سلوكيات التلاميذ و على سلوكيات التلاميذ و على نتائجهم المدرسية .

و باستعمال طرائق المختلفة (استبيان ، تداعي الأفكار ، و رسومات) و تقنيات اتنوجرافية و اجتماعية و تاريخية ، لاحظنا أن تلاميذ الأرياف يعيشون تدرسا صعبا و ظروف اجتماعية و اقتصادية قاسية بحيث أن المحيط الريفي أنتج ابناء أميين أو ذات مستوى تعليمي محدود ، مما أنتج عنه استكمال ضعيف ، أو منعدم للغة الفرنسية . و بالتالي فإن هذه الظروف أنتجت تمثلات لغوية و اجتماعية مختلفة عند التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية ، حتى عند التلميذ ذاته .

و أظهرت دراستنا أن تلاميذ الأرياف يعتبرون اللغة الفرنسية مفيدة و لها فضائل كثيرة و يتذكرون حتى صور نمطية خاصة بفرنسا إلا أن الأخر يرى فيها رمزا يتعارض مع هويته و انتمائه الوطني و الديني ، و حتى من حيث مواقف التلاميذ تجاه هذه اللغة أو وضعها في الجزائر ، فإن أرائهم متضاربة ، بحيث يرى البعض و يعتبرها اللغة الثانية في الجزائر ، في حين يرى الأخر أن قيمتها منحصرة فهي لغة الأجنبية ..

و يرى الكثير من تلاميذ ثانويات و متوسطات الأرياف أن اللغة الفرنسية صعبة ، غير مفهومة ، معقدة و مركبة و بالتالي فإن نتائجهم في هذه المادة متوسطة أو ضعيفة ، حتى أن بعض التلاميذ يصرحون أنهم عاجزون عن فهمها و تعلمها ، و يرى هؤلاء الطلبة أن صعوبات التعلم تتمثل أساسا في التعليمات القاعدية (قراءة ، كتابة ، نطق) ثم الجوانب اللغوية (مفردات ، قواعد ، تصريف ، إملاء) و الكفاءات الأربع (فهم المنطوق و المكتوب ، و التعبير الشفهي و الكتابي) و الاستعمال الحصري من قبل الأستاذ للغة الفرنسية .

و من جهة أخرى ، لاحظنا من خلال المدونة ، أن تمثلات الطلبة لتعليم و تعلم اللغة الفرنسية قد جاوزها الزمن بحيث تعمد عن مقارنة سلوكية و سكينيرية و لا تأخذ في الحسبان إلى الجانب الشكلي و البنوي من اللغة .

بناءا من ذلك انه من الحكمة إعادة النظر جذريا في منظومة التعليم و التعلم الخاصة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية و الأخذ بعين الاعتبار احتياجات و تمثلات و دوافع التلاميذ و كذا خصوصياتهم و مواردهم و بالتالي التأكد من المقاربة التواصلية و الإجرائية تبني المقاربتين تعدد اللغات و تعدد الثقافات .

الكلمات المفتاحية : اللغة الفرنسية كلغة أجنبية / تعليم و تعلم اللغة / تمثلات اجتماعية و لسانية / المدرسة الريفية / اختبار تداعي الأفكار / اختبار الرسومات / مقارنة التواصلية / مقارنة الإجرائية / مقارنة تعدد اللغات / مقارنة تعدد الثقافات .

RESUME EN LANGUE ANGLAISE

Title of the thesis: Learning French and sociolinguistic representations of high school students and rural college students. Case study in the schools of Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg and Kenanda. Relizane Wilaya

Author: TIOUIDIOUINE Abdelouahid

Summary :

Our thesis deals with sociolinguistic representations of rural students vis-à-vis the French language and its learning. From a case study in the high schools of Mendes and Oued Essalem and the colleges of Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg and Kenanda, in the wilaya of Relizane, we study the categories of sociolinguistic representations of these rural students and we try to examine whether these representations determine students' behavior and resistance towards FLE and whether these have an impact on their academic performance.

Using associative, iconographic and questionnaire tests as well as ethnographic, sociological and historical techniques, we have noticed that our rural students are experiencing difficult schooling and difficult socio-economic conditions. A rural environment where parents are mostly illiterate or have a basic level and where the use of the French language is rare or non-existent. Consequently, these conditions create in the students divergent sociolinguistic representations vis-à-vis the French language and its learning, or even ambivalent at the same learner.

Indeed, many students find French useful and harboring many assets and even remembering some stereotypes about France, while others see a symbol that opposes their identity, patriotic and religious. Similarly, at the level of attitudes or the status of French, it is appreciated and perceived as the second language in Algeria by some and devalued and considered a foreign language for others.

However many rural high school students find the language of Molière difficult, incomprehensible, complicated or complex and consequently, their academic performance in this subject is medium or low. Worse, some students report being unable to understand and learn this language. In the opinion of the students interviewed, the difficulties of learning French are, first of all, at the level of basic teaching (reading, writing and pronunciation) then, language points (vocabulary, grammar, conjugation, and spelling) then, at the level of the four basic language skills: Comprehension (oral / written) and Production (oral / written.) and finally the exclusive use of French on the part of teachers of this subject. Moreover, our use and examination of the content of our corpus shows that rural students have an outdated and outdated conception of FLE teaching / learning. It is a Skinnerian behaviourist approach that only takes into account the form and language structure.

Therefore, it would be wise to fundamentally reform the teaching / learning system of FLE in Algeria and to consider, rightly, the needs, the representations and the motivations of the pupil as well as its characteristics and the resources available to it, since the communicative approach and the action perspective is mainly based on the concept of learner-centeredness, in addition to the introduction of plurilingual and pluricultural approaches.

Key Words: FLE / Teaching - Learning / Sociolinguistic Representations / Rural School / Community Testing / Iconographic Test / Communicative Approach / Action Perspective / Plurilingual Approach / Multicultural Approach

TABLE DES MATIERES

Résumé en langue française	
Résumé en langue arabe	
Résumé en langue anglaise	
Table des matières	
Liste des figures	
Liste des tableaux	
Liste des graphiques	

INTRODUCTION GENERALE.....	- 1-
----------------------------	------

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01 : LA NOTION DE « REPRESENTATION » EN SCIENCES SOCIALES

Introduction	
1. LES NOTIONS LIMITOPHES A LA NOTION DE «REPRESENTATION»	- 13 -
1.1. Opinion.....	- 13 -
1.2. Attitude.....	- 13 -
1.3. Stéréotypes.....	- 14 -
1.4. Préjugés.....	- 15 -
1.5. Croyances.....	- 15 -
2. DEFINITIONS ET FONDEMENTS THEORIQUES.....	- 15 -
3. LES ORIENTATIONS THEORIQUES DANS L'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	- 17 -
3.1. Une orientation à caractère ethnographique.....	- 17 -
3.2. Une orientation utilisant un modèle sociologique.....	- 17 -
3.3. Une orientation structurale.....	- 17 -
3.4. L'approche dialogique représentée par Markova (2007)	- 17 -
4. L'APPARITION D'UNE REPRESENTATION SOCIALE.....	- 18 -
5. LES PROCEDURES DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 18 -
5.1. L'objectivation.....	- 18 -
5.2. L'ancrage.....	- 20 -
6. LES FONCTIONS DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 20 -
6.1. Catégorisation cognitive des objets	- 20 -
6.2. Identification sociale et individuelle.....	- 21 -
6.3. Orientation et prescription des comportements.....	- 21 -
6.4. Légitimation des conduites et prise de position particulières.....	- 21 -
7. LA STRUCTURE DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 21 -
7.1. Le noyau central.....	- 22 -
7.1.1. Fonctions du noyau.....	- 22 -
7.1.1.1. Une fonction génératrice.....	- 22 -
7.1.1.2. Une fonction organisatrice.....	- 22 -
7.1.2. Caractéristiques.....	- 22 -
7.1.2.1. Ils sont fonctionnels	- 22 -
7.1.2.2. Ils sont normatifs.....	- 23 -
7.2. Le système périphérique.....	- 23 -
7.2.1. Fonctions.....	- 23 -
7.2.1.1. Concrétisation.....	- 23 -
7.2.1.2. Régulation.....	- 24 -
7.2.1.3. Défense.....	- 24 -
7.3. Schéma récapitulatif.....	- 24 -
8. QUESTIONNEMENTS LIES A L'EVOLUTION DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 26 -
9. LE CHANGEMENT STRUCTURAL DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 27 -
10. L'ETUDE DES CONTENUS DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	- 28 -
Conclusion partielle du chapitre	

CHAPITRE 02 : LA NOTION DE « REPRÉSENTATION » EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction

1. DEFINITION DE LA NOTION « REPRESENTATION SOCIOLINGUISTIQUE	- 33 -
2. LES TYPES DE REPRESENTATIONS.....	- 33 -
2.1. Les représentations des langues, des pays et des locuteurs.....	- 33 -
2.1.1. Les représentations des langues.....	- 34 -
2.1.2. Les représentations des pays.....	- 35 -
2.1.3. Les représentations des locuteurs.....	- 35 -
2.2. Les représentations à l'égard du bilinguisme et du plurilinguisme.....	- 35 -
2.2.1. Les institutions porteuses de représentations.....	- 35 -
2.2.2. Les représentations autour du plurilingue idéal.....	- 36 -
2.2.3. La perception des enjeux socio-politiques.....	- 36 -
2.2.4. L'image de langue-culture source comme archétype.....	- 38 -
2.2.5. Une conception restrictive de la langue.....	- 39 -
2.2.6. Le plurilinguisme synonyme de désordre.....	- 40 -
2.3. Représentations de l'apprentissage des langues en classe.....	- 42 -
2.3.1. La représentation d'une compétence calquée sur celle d'un monolingue natif idéal.....	- 42 -
2.3.2. La conception d'un apprentissage exclusivement scolaire et peu interactif.....	- 43 -
2.3.3. L'image du rôle prépondérant de L1 dans l'apprentissage de L2.....	- 44 -
2.3.4. La perception de la proximité ou de l'éloignement linguistique.....	- 47 -
3. DEMARCHES ET PROJETS EDUCATIFS AUTOUR DES REPRESENTATIONS.....	- 48 -
3.1. Quatre démarches éducatives autour des représentations.....	- 48 -
3.1.1. L'appui sur des approches comparatives.....	- 48 -
3.1.2. L'intercompréhension en langue voisine.....	- 49 -
3.1.3. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage.....	- 51 -
3.1.4. L'approche immersive.....	- 52 -
3.2. D'autres démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations.....	- 53 -
3.2.1. Démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations des élèves.....	- 53 -
3.2.2. Démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations des enseignants.....	- 54 -

Conclusion partielle du chapitre

CHAPITRE 03 : REALITE SOCIOLINGUISTIQUE EN ALGERIE

Introduction

1. APERÇU DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE.....	- 62 -
2. POLITIQUE LINGUISTIQUE APRES L'INDEPENDANCE.....	- 64 -
2.1. Politique de l'arabisation.....	- 64 -
2.2. Le répertoire linguistique.....	- 67 -
2.2.1. La langue arabe dialectale.....	- 67 -
2.2.2. La langue Tamazight.....	- 69 -
2.2.3. La langue française.....	- 69 -
2.2.4. La langue anglaise.....	- 71 -
2.2.5. La langue espagnole.....	- 72 -
2.2.6. Les autres langues étrangères.....	- 73 -

Conclusion partielle du chapitre

CHAPITRE 04 : ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE

Introduction

1. BREVE RETROSPECTIVE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE DEPUIS 1962 JUS'QU'À 2000.....	- 77 -
1.1. Orientations, directives et programmes au lendemain de l'indépendance.....	- 77 -
1.2. Orientations, directives et programmes (1972 /1976)	- 77 -
1.3. Orientations, directives et programmes (1976/2000)	- 78 -

2. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A PARTIR DE LA REFONTE SCOLAIRE.....	- 79 -
2.1. Finalités et objectifs généraux de l'enseignement du français.....	- 80 -
2.2. Les principaux changements induits par cette refonte.....	- 81 -
2.3. Le français dans les trois cycles d'enseignement.....	- 84 -
2.3.1. Au niveau du cycle primaire.....	- 85 -
2.3.1.1. Objectifs de l'enseignement du français au primaire.....	- 85 -
2.3.1.2. Contenus d'apprentissage du français au primaire.....	- 85 -
2.3.1.3. Propositions de projets au cycle primaire.....	- 86 -
2.3.2. Au niveau du cycle moyen.....	- 86 -
2.3.2.1. Objectifs de l'enseignement du français au moyen.....	- 86 -
2.3.2.2. Profils de sortie du cycle moyen.....	- 87 -
2.3.2.3. Thématiques retenues.....	- 88 -
2.3.3. Au niveau du cycle secondaire.....	- 88 -
2.3.3.1. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.....	- 88 -
2.3.3.2. Objectifs de l'enseignement du français au secondaire.....	- 89 -
2.3.3.3. Thématiques retenues.....	- 90 -
3. REMARQUES ET REFLEXIONS SUR LA REFONTE SCOLAIRE.....	- 90 -
Conclusion partielle du chapitre	

CHAPITRE 05 : LA NOTION DE « RURALITE » ET L'ÉCOLE RURALE EN ALGERIE

Introduction

1. REPRESENTATIONS DE LA RURALITE.....	- 95 -
2. DEFINITION(S) DE LA NOTION DE RURALITE.....	- 95 -
2.1. Définitions des dictionnaires.....	- 96 -
2.2. Définitions des géographes et des statisticiens.....	- 96 -
2.3. Définitions des ethnologues et des anthropologues.....	- 97 -
3. QUATRE ETUDES SUR L'ÉCOLE RURALE EN ALGERIE.....	- 98 -
Conclusion partielle du chapitre	

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 01 : INDICATIONS SUR LA DAIRA DE MENDES ET LES PERFORMANCES DES LYCEENS

Introduction

1. SITUATION GEOGRAPHIQUE DU TERRITOIRE DE MENDES.....	- 107 -
2. LA COLONISATION FRANÇAISE A MENDES.....	- 107 -
3. L'ÉCOLE COLONIALE DE MENDES.....	- 109 -
4. SITUATION SOCIO-ECONOMIQUE DE LA DAIRA DE MENDES.....	- 110 -
4.1. Les terres agricoles et les forêts.....	- 110 -
4.2. L'emploi.....	- 110 -
4.3. La croissance démographique.....	- 110 -
5. LA SCOLARISATION DANS LA DAIRA DE MENDES.....	- 113 -
5.1. Les écoles primaires dans la Daïra de Mendes.....	- 113 -
5.2. Les collèges et lycées dans la Daïra de Mendes.....	- 114 -
6. LES PERFORMANCES DES ELEVES DES LYCEES DE MENDES ET D'OUED ESSALEM.....	- 114 -
6.1. Evolution du taux de réussite au baccalauréat des lycées de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017.....	- 117 -
6.2. Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017	
6.2.1. Filière Lettres et Philosophie.....	- 117 -
6.2.2. Filière Lettres et Langues étrangères.....	- 118 -
6.2.3. Filière Sciences Expérimentales.....	- 120 -
6.2.4. Filière Mathématiques.....	- 121 -
Conclusion partielle du chapitre	

CHAPITRE 02 : RENSEIGNEMENTS SUR LES LYCEENS ET COLLEGIENS DE MENDES ET OUED ESSALEM

Introduction

1. TAUX DE REPONSE.....	- 127 -
2. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON LE SEXE.....	- 130 -
3. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON L'AGE.....	- 131 -
3.1. Répartition des collégiens selon leur âge.....	- 131 -
3.2. Répartition des lycéens selon leur âge.....	- 133 -
4. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON LEURS LIEUX DE NAISSANCE.....	- 134 -
4.1. Répartition des lycéens et collégiens de Mendes selon leurs lieux de naissance.....	- 134 -
4.2. Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de Naissance.....	-136-
5. REPARTITION DES ELEVES SELON LEURS LIEUX DE RESIDENCE ET LEUR ELOIGNEMENT DE LEURS ETABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	- 138 -
5.1. Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence et leur éloignement de leurs établissements scolaires.....	- 138 -
5.1.1. Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence.....	- 138 -
5.1.2. Répartition des élèves de Mendes selon leur éloignement de leurs établissements scolaires.....	- 140 -
5.2. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence et leur éloignement de leurs établissements.....	- 141 -
5.2.1. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence.....	- 141 -
5.2.2. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leur éloignement de leurs établissements.....	-142-
6. SITUATION PROFESSIONNELLE DES PARENTS DES ELEVES DE L'ECHANTILLO.....	- 144 -
6.1. Situation professionnelle des pères.....	- 144 -
6.1.1. Interprétation des données relatives à la situation professionnelle des pères.....	- 145 -
6.2. Situation professionnelle des mères.....	- 146 -
6.2.1. Interprétation des données relatives à la situation professionnelle des mères.....	-147-
7. NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS.....	- 148 -
7.1. Niveau d'instruction des pères.....	- 148 -
7.2. Niveau d'instruction des mères.....	- 150 -
8. PRATIQUES DES PARENTS DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	- 153-
8.1. Pratiques des pères de la langue française selon les élèves.....	- 153-
8.2. Pratiques des mères de la langue française selon les élèves.....	- 155-
9. TAILLE DE LA FAMILLE.....	- 158 -
10. ACTIVITES INTELLECTUELLES EFFECTUEES EN FRANÇAIS PAR LES ELEVES DE L'ECHANTILLON.....	-160-
11. PRATIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE DES ELEVES DE L'ECHANTILLON AVEC LEUR ENTOURAGE.....	-163-
Conclusion partielle du chapitre	

CHAPITRE 03 : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE

Introduction

1. REPRESENTATIONS DES ELEVES ENVERS LES LANGUES : FRANÇAISE / ARABE / ANGLAIS.....	-170 -
1.1. Classement des réponses des élèves selon cinq catégories de représentations.....	- 171 -
1.2. Classement en fonction des taux de réponses pour chaque langue et chaque établissement.....	-172-
1.3. Attitudes déclarées des élèves envers chaque langue.....	- 172 -
1.4. Perceptions des élèves de l'apprentissage de chaque langue.....	- 174 -
2. CLASSEMENT DES LANGUES (FRANÇAISE, ARABE ET ANGLAISE) SELON LES PREFERENCES DES ELEVES.....	- 179-
2.1. Le choix de la langue française par les élèves et son classement parmi les autres langues.....	- 179-
2.2. Justifications des réponses des élèves.....	- 181 -

3. SENTIMENTS EPROUVES PAR LES ELEVES LORQU'ILS PARLENT EN LANGUE FRANÇAISE.....	185 -
3.1. L'axe 1 : Impressions des élèves lorsqu'ils parlent français et justifications de leurs réponses.....	186-
3.2. L'axe 2 : Considérations relatives à l'apprentissage du français et justifications des réponses des élèves.....	188 -
4. LES SENTIMENTS DES ELEVES ENVERS CEUX QUI PARLENT LA LANGUE FRANCAISE.....	189 -
4.1. La section 1 : Impressions des élèves envers le locuteur s'exprimant en français et justifications de leurs réponses.....	190 -
4.2. La section 2: Motivations relatives à l'apprentissage du français et justifications des réponses des élèves.....	192 -
5. CHOIX DES ELEVES DU LOCUTEUR FRANCOPHONE IDEAL.....	193 -
5.1. Choix des élèves du locuteur idéal et justifications de leurs préférences.....	194 -
6. REPRESENTATIONS DES ELEVES RELATIVES A L'UTILITE DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	196 -
6.1. Section 1 : Objectifs personnels et professionnels des élèves relatifs à leur apprentissage du français et justifications de leurs réponses.....	197 -
6.2. Section 2 : Utilité de la langue française selon les élèves et justifications de leurs réponses.....	198 -
7. LANGUE(S) PREFEREE(S) DES ELEVES POUR POURSUIVRE LEURS ETUDES UNIVERSITAIRES.....	199 -
7.1. Le classement des trois langues en trois sections.....	200 -
7.2. Justifications des réponses des élèves.....	201 -
7.2.1. Le français en 1ère position (français/ français-anglais)	201-
7.2.2. Le français en 2ème position (arabe-français / arabe-français-anglais). -	201 -
7.2.3. Le choix d'autres langues (anglais / arabe /anglais)	202 -
8. PREDISPOSITIONS DES ELEVES POUR L'APPRENTISAGE DES LANGUES ETRANGERES.....	203 -
8.1. Réponses des élèves relatives à leurs prédispositions pour l'apprentissage des langues étrangères.....	203 -
8.2. Choix des élèves des langues étrangères.....	205 -
8.3. Justifications des élèves de l'échantillon des langues étrangères choisies.....	206 -
8.3.1. La langue espagnole.....	208 -
8.3.2. La langue allemande.....	209 -
8.3.3. Les langues turque, hindi et mexicaine.....	209 -
8.3.4. La langue chinoise.....	210 -
8.3.5. La langue italienne.....	210 -
9. REPRESENTATIONS DES ELEVES DE LEURS PERFORMANCES SCOLAIRES DANS LES TROIS LANGUES.....	210-
9.1. Comparaison des représentations des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues (arabe/français/anglais)	211 -
9.2. Classement des catégories de représentations des élèves par ordre d'importance.....	213 -
9.3. Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires et de leurs perceptions de l'apprentissage de chaque langue (arabe, français, anglais).....	213 -
10. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES LORS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	217-
10.1. Catégorisation des problèmes rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage du français.....	217 -
10.2. Justifications des réponses des élèves des difficultés rencontrées lors de leur apprentissage de la langue française.....	218 -
10.2.1. Conditions d'apprentissage.....	219 -
10.2.1.1. Aspects didactiques.....	219 -
10.2.1.2. Aspects pédagogiques.....	221 -
10.2.2. Aptitudes personnelles.....	221 -
10.2.3. Aspects affectifs et émotionnels.....	222 -
10.2.4. Degré de difficulté de l'apprentissage / de la langue française.....	222 -
11. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES RURAUX LORS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE COMPARATIVEMENTA CEUX DES VILLES.....	223-

11.1. Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relative aux difficultés rencontrées	- 223 -
11.2. Justifications des élèves relatives à la comparaison des difficultés rencontrées .. par les apprenants ruraux par rapport à ceux des villes lors de l'apprentissage du français.....	- 225 -
11.3. Justifications des réponses des élèves et classement des difficultés rencontrées.....	- 227 -
11.3.1. Manque de ressources matérielles dans les zones rurales.....	- 227 -
11.3.2. Problèmes d'enclavement géographique.....	- 227 -
11.3.3. Problèmes d'ordre affectif.....	- 228 -
11.3.4. Problèmes de compétences.....	- 229 -
12. LES MEILLEURES DEMARCHES / MOYENS POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANCAISE D'APRES LES ELEVES.....	- 229 -
12.1. Classement des meilleures démarches et moyens pour apprendre le français d'après les élèves.....	- 229 -
12.2. Justifications des choix des élèves relatifs aux meilleures démarches et moyens pour apprendre le français.....	- 230 -
12.2.1. Supports didactiques.....	- 230 -
12.2.2. Rôles de l'élève.....	- 231 -
12.2.3. Rôles de l'enseignant.....	- 231 -
12.2.4. Rôles de l'institution.....	- 232 -
13. CHOIX DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS (ORIGINE ALGERIENNE OU FRANÇAISE) D'APRES LES ELEVES.....	- 234 -
13.1. Classement des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française)	- 235 -
13.2. Justifications des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française)	- 236 -
13.2.1. Justifications pour le choix d'un enseignant d'origine algérienne.....	- 236 -
13.2.1.1. Motifs linguistiques.....	- 236 -
13.2.1.2. Motifs pédagogiques.....	- 238 -
13.2.2. Justifications pour le choix d'un enseignant d'origine française.....	- 238 -
13.2.2.1. Motifs linguistiques.....	- 238 -
13.2.2.2. Motifs pédagogiques.....	- 239 -

Conclusion partielle du chapitre

CHAPITRE 04 : DEPOUILLEMENT DU TEST ASSOCIATIF

Introduction

1. RECUEIL DES DONNEES.....	- 245 -
2. ETUDE STATISTIQUE DES DONNEES DU TEST ASSOCIATIF.....	- 246 -
2.1. Comparaison des catégories de représentations selon les classements des mots, avant et après réflexion.....	- 247 -
2.2. Comparaison des catégories de représentations selon les classes et les établissements	- 248 -
2.3. Comparaison des catégories de représentations selon les niveaux (Lycées / Collèges)	- 250 -
2. 4. Comparaison des catégories de représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem)	- 253 -
3. ETUDE QUALITATIVE DES DONNEES DU TEST ASSOCIATIF.....	- 255 -
3.1. Dépouillement des données du test associatif du lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem (2ème année secondaire)	- 255 -
3.1.1. Mode : Sans réflexion.....	- 255 -
3.1.2. Mode : Après réflexion.....	- 257 -
3.2. Dépouillement des données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1ère année secondaire)	- 258 -
3.2.1. Mode : Sans réflexion.....	- 258 -
3.2.2. Mode : Après réflexion.....	- 260 -

3.3. Dépouillement des données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3ème année secondaire)	- 261 -
3.3.1. Mode : Sans réflexion.....	- 261 -
3.3.2. Mode : Après réflexion.....	- 263 -
3.4. Dépouillement des données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (1ère année moyenne) Baghdadi	- 264 -
3.4.1. Mode : Sans réflexion.....	- 264 -
3.4.2. Mode : Après réflexion.....	- 265 -
3.5. Dépouillement des données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4ème année moyenne)	- 267 -
3.5.1. Mode : Sans réflexion.....	- 267 -
3.5.2. Mode : Après réflexion.....	- 268 -
3.6. Dépouillement des données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3ème année moyenne)	- 270 -
3.6.1. Mode : Sans réflexion.....	- 270 -
3.6.2. Mode : Après réflexion.....	- 271 -
3.7. Dépouillement des données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2ème année moyenne)	- 273 -
3.7.1. Mode : Sans réflexion.....	- 273 -
3.7.2. Mode : Après réflexion.....	- 274 -
Conclusion partielle du chapitre	

CHAPITRE 05 : DEPOUILLEMENT DU TEST ICONOGRAPHIQUE

Introduction	
1. RECUEIL DES DONNEES.....	- 279 -
2. ETUDE STATISTIQUE DES DONNEES DU TEST ICONOGRAPHIQUE.....	- 280 -
2.1. Comparaison par catégories de représentations.....	- 281 -
2.2. Comparaison des catégories de représentations par établissements.....	- 282 -
2.3. Comparaison des catégories de représentations par niveaux (lycées /... collèges)	- 285 -
2.4. Comparaison des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem)	- 286 -
3. ETUDE QUANTITATIVE DES DONNEES DU TEST ICONOGRAPHIQUE.....	- 288 -
3.1. Les représentations des atouts et de l'utilité de la langue française.....	- 288 -
3.1.1. Le français comme vecteur de modernité et de progrès.....	- 288 -
3.1.2. Le français comme vecteur d'ascension sociale et moyen d'accès à des études supérieures et aux professions de prestige.....	- 289 -
3.1.3. Le français comme moyen de communication.....	- 295 -
3.1.4. Le français comme outil d'accès aux sciences et à la technologie.....	- 297 -
3.1.5. Le français comme outil d'accès aux activités sportives et aux moyens de divertissement / voyage.....	- 300 -
3.2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française.....	- 303 -
3.2.1. La représentation du français comme la langue du colonisateur.....	- 304 -
3.2.2. La représentation du français comme opposé à l'appartenance identitaire et patriotique.....	- 306 -
3.3. Les attitudes envers la langue française.....	- 307 -
- 3.3.1. Attitudes ambivalentes.....	- 307 -
- 3.3.2. Attitudes favorables.....	- 308 -
- 3.3.3. Attitudes défavorables.....	- 309 -
-	-
3.4. Représentations du statut de la langue française.....	- 310 -
3.5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française.....	- 311 -
3.5.1. Univers d'apprentissage (établissement et/ou salle de cours)	- 312 -
3.5.2. Supports de l'apprentissage et fournitures scolaires : (manuels, ordinateurs, cahiers,...)	- 313 -
3.5.3. Français langue étrangère.....	- 314 -
3.5.3.1. Performances scolaires.....	- 315 -
3.5.3.2. Langue (ou matière) compréhensible / non compréhensible.....	- 317 -
3.5.3.3. Langue (ou matière) facile / difficile.....	- 318 -
3.5.4. L'enseignant du FLE.....	- 320 -

3.6. Stéréotypes relatifs à la France.....	- 321 -
3.6.1. Paris, Tour Eiffel, Arc de triomphe, Champs Elysées, cafés.....	- 322 -
3.6.2. Bâtiments à plusieurs étages.....	- 324 -
3.6.3. Grandes maisons.....	- 324 -
3.6.4. Verdures/ jardins/ nature.....	- 325 -
3.6.5. Drapeau français.....	- 326 -
3.6.6. Carte géographique de la France.....	- 327 -
3.6.7. Procédures administratives (visa/passeport).....	- 328 -
3.6.8. Apparence religieuse (église, croix,...)	- 328 -
- Conclusion partielle du chapitre	

CONCLUSION GENERALE.....	- 332 -
--------------------------	---------

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE.....	- 338 -
1. Ouvrages.....	- 338 -
2. Articles spécialisés.....	- 340 -
3. Chapitres d'ouvrages.....	- 342 -
4. Articles en ligne.....	- 343 -
5. Dictionnaires.....	- 346 -
6. Documents législatifs et scolaires.....	- 346 -
7. Documents administratifs.....	- 346 -
8. Thèses et Mémoires.....	- 348 -
9. Articles de journaux.....	- 349 -
10. Document de conférence.....	- 349 -
11. Document de travail.....	- 349 -
12. Communications.....	- 350 -
13. Ouvrages en langue arabe.....	- 350 -
INDEX DES AUTEURS.....	- 351 -
INDEX DES NOTIONS.....	- 352 -
GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES SIGLES.....	- 354 -
GLOSSAIRE RURAL (Mendes, Oued Essalem et zones éparses)	- 355 -

ANNEXES

1. Carte géographique de la Daïra de Mendes et des communes d'Oued Essalem et Sidi Lazreg.....	I
2. Registre matricule : école de Mendez (1921/1931) Page de garde et dernière page...II	
3. Registre matricule : école de Mendez (1921/1931) Pages intérieures.....	III
4. Copie du questionnaire vierge rédigé en langue française.....	V
5. Questionnaire : Une copie traduite en arabe et remplie par un élève (LMQ3.12)	VIII
6. Test associatif : Un exemplaire rédigé en français.....	XI
7. Test associatif : Une copie traduite en arabe et remplie par une élève (CKTA2.6)	XII
8. Test iconographique : Un exemplaire rédigé en français.....	XIII
9. Test iconographique : Un exemplaire rempli par un élève (COT1.11)	XIV

Liste des figures

<i>Figure n°1 : Schéma montrant la structure de la représentation sociale.</i>	<i>- 24 -</i>
<i>Figure n°2 : Les étapes du changement d'une représentation sociale.</i>	<i>- 27 -</i>
<i>Figure n°3 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Sophia)</i>	<i>- 41 -</i>
<i>Figure n°4 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Thérèse)</i>	<i>- 41 -</i>
<i>Figure n°5 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques (Dessin collaboratif)</i>	<i>- 42 -</i>
<i>Figure n°6 : Caractère plurilingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Samuel)</i>	<i>- 42 -</i>

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Les quatre statuts structureaux d'une représentation sociale.	25 -
Tableau n°2 : Modalités de constructions des données sur les représentations sociales.	28 -
Tableau n°3 : Evolution de la population de la Daïra de Mendes et des zones éparses de 1987 à 2007..	111 -
Tableau n°4 : Les écoles primaires dans la Daïra de Mendes.	113 -
Tableau n°5 : Evolution du taux de réussite au baccalauréat des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017.....	115 -
Tableau n°6 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Philosophie).....	117 -
Tableau n°7 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Langues étrangères).	119 -
Tableau n°8 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Sciences Expérimentales).	120 -
Tableau n°9 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Mathématiques).	121 -
Tableau n°10 : Répartition des notes des élèves de la matière (langue française) par filière et par tranches.	123 -
Tableau n°11 : Taux de réponses des élèves de l'échantillon par établissements.	127 -
Tableau n°12 : Répartition du nombre des élèves de l'échantillon par établissements.	128 -
Tableau n°13 : Répartition des élèves de l'échantillon selon le sexe.	130 -
Tableau n°14 : Répartition des collégiens selon leur âge.	131 -
Tableau n°15 : Répartition des lycéens selon leurs âges.....	133 -
Tableau n°16 : Répartition des lycéens et collégiens de Mendes selon leurs lieux de naissance.	135 -
Tableau n°17 : Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de naissance.....	136 -
Tableau n°18 : Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence.	138 -
Tableau n°19 : Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence.	141 -
Tableau n°20 : Situation professionnelle des pères.	144 -
Tableau n°21 : Situation professionnelle des mères.	146 -
Tableau n°22 : Niveau d'instruction des pères des élèves de l'échantillon.....	148 -
Tableau n°23 : Niveau d'instruction des mères des élèves de l'échantillon.....	150 -
Tableau n°24 : Pratiques des pères de la langue française selon les élèves de l'échantillon.	153 -
Tableau n°25 : Pratiques des mères de la langue française selon les élèves de l'échantillon.	155 -
Tableau n°26 : Taille de la famille.	158 -
Tableau n°27 : Activités intellectuelles effectuées en français par les élèves de l'échantillon.....	160 -
Tableau n°28 : Pratiques de la langue française des élèves de l'échantillon avec leur entourage.....	163 -
Tableau n°29 : Classement des réponses des élèves selon cinq catégories de représentations.	170 -
Tableau n°30 : Choix de la langue française par les élèves et son classement parmi les autres langues. -	179 -
Tableau n°31 : Sentiments des élèves lorsqu'ils parlent en langue française et leurs représentants de leur apprentissage de cette langue.	185 -

<i>Tableau n°32 : Sentiments des élèves de l'échantillon et leurs justifications envers ceux qui parlent français.....</i>	<i>- 189 -</i>
<i>Tableau n°33 : Choix et justifications des élèves de l'échantillon du locuteur francophone idéal.</i>	<i>- 193 -</i>
<i>Tableau n°34 : Représentations des élèves de l'échantillon relatives à l'utilité de la langue française. .-</i>	<i>196 -</i>
<i>Tableau n°35 : Langue(s) préférée(s) des élèves pour poursuivre leurs études universitaires.</i>	<i>- 199 -</i>
<i>Tableau n°36 : Prédipositions des élèves ruraux à l'apprentissage des langues étrangères.....</i>	<i>- 203 -</i>
<i>Tableau n°37 : Choix des élèves de l'échantillon des langues étrangères par ordre de préférence.</i>	<i>- 205 -</i>
<i>Tableau n°38 : Justifications des élèves de l'échantillon des langues étrangères choisies.....</i>	<i>- 207 -</i>
<i>Tableau n°39 : Représentations des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues.</i>	<i>- 211 -</i>
<i>Tableau n°40 : Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues.....</i>	<i>-218-</i>
<i>Tableau n°41 : Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relatives aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française.</i>	<i>- 223 -</i>
<i>Tableau n°42 : Justifications des élèves relatives à la comparaison des difficultés rencontrées par les apprenants ruraux par rapport à ceux des villes, lors de l'apprentissage du français.</i>	<i>- 226 -</i>
<i>Tableau n°43 : Justifications des choix des élèves relatifs aux meilleurs démarches et moyens pour apprendre le français.....</i>	<i>- 233 -</i>
<i>Tableau n°44 : Préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française).</i>	<i>- 234 -</i>
<i>Tableau n°45 : Justifications des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française).</i>	<i>- 240 -</i>
<i>Tableau n°46 : Répartition des élèves de l'échantillon par établissements scolaires.</i>	<i>- 245 -</i>
<i>Tableau n°47: Classement des catégories de représentations, à partir des données du test associatif.....</i>	<i>- 246 -</i>
<i>Tableau n°48 : Comparaison des catégories de représentations selon les classements des mots, avant et après réflexion.....</i>	<i>- 247 -</i>
<i>Tableau n°49 : Comparaison des catégories de représentations selon les niveaux (Lycées / Collèges). ...</i>	<i>- 251 -</i>
<i>Tableau n°50 : Comparaison des catégories des représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem).....</i>	<i>-253-</i>
<i>Tableau n°51 : Données du test associatif du lycée d'Oued Essalem (2ème année secondaire / mode : Sans réflexion).</i>	<i>- 256 -</i>
<i>Tableau n°52 : Données du test associatif du lycée d'Oued Essalem (2ème année secondaire / mode : Après réflexion).</i>	<i>- 257 -</i>
<i>Tableau n°53 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1ère année secondaire / mode : Sans réflexion).</i>	<i>- 259 -</i>
<i>Tableau n°54 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1ère année secondaire / mode : Après réflexion).</i>	<i>- 260 -</i>
<i>Tableau n°55 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3ème année secondaire / mode : Sans réflexion).</i>	<i>- 262 -</i>
<i>Tableau n°56 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3ème année secondaire / mode : Après réflexion).....</i>	<i>- 263 -</i>

<i>Tableau n°57 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (1ère année moyenne/ mode : Sans réflexion).....</i>	<i>- 265 -</i>
<i>Tableau n°58 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (1ère année moyenne/ mode : Après réflexion).....</i>	<i>- 266 -</i>
<i>Tableau n°59 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4ème année moyenne/ mode : Sans réflexion).....</i>	<i>- 268 -</i>
<i>Tableau n°60 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4ème année moyenne/ mode : Après réflexion).....</i>	<i>- 269 -</i>
<i>Tableau n°61 : Données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3ème année moyenne/ mode : Sans réflexion).....</i>	<i>- 271 -</i>
<i>Tableau n°62 : Données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3ème année moyenne/ mode : Après réflexion).....</i>	<i>- 272 -</i>
<i>Tableau n°63 : Données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2ème année moyenne / mode : Sans réflexion).....</i>	<i>- 273 -</i>
<i>Tableau n°64 : Données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2ème année moyenne / mode : Après réflexion).....</i>	<i>- 274 -</i>
<i>Tableau n°65 : Le nombre de dessins recueillis par classe et par établissement.</i>	<i>- 279 -</i>
<i>Tableau n°66 : Répartition des thèmes dans les catégories et des sous-catégories de représentations, à partir du test iconographique.</i>	<i>- 280 -</i>
<i>Tableau n°67 : Classement des thèmes contenus dans les tests iconographiques selon les catégories de représentations.....</i>	<i>- 281 -</i>
<i>Tableau n°68 : Classement des catégories de représentations par établissements.</i>	<i>- 284 -</i>
<i>Tableau n°69 : Classement des représentations par niveaux (lycées / collèges).....</i>	<i>- 285 -</i>
<i>Tableau n°70 : Classement des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem). ...</i>	<i>- 287 -</i>

Liste des graphiques

<i>Graphique n°01 : Evolution de la population de la Daïra de Mendes et des zones éparses de 1987 à 2007.....</i>	<i>-112-</i>
<i>Graphique n°02 : Evolution du taux de réussite au baccalauréat des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017.....</i>	<i>-116-</i>
<i>Graphique n°03 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Philosophie).....</i>	<i>-118-</i>
<i>Graphique n°04 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Langues étrangères).....</i>	<i>-119-</i>
<i>Graphique n°05 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Sciences Expérimentales).....</i>	<i>-120-</i>
<i>Graphique n°06 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Mathématiques).....</i>	<i>-121-</i>
<i>Graphique n°07 : Taux de réponses des élèves de l'échantillon par établissements.....</i>	<i>-127-</i>
<i>Graphique n°08 : Répartition du nombre des élèves de l'échantillon par établissements.....</i>	<i>-129-</i>
<i>Graphique n°09 : Répartition des réponses des élèves de l'échantillon par classes.....</i>	<i>-129-</i>
<i>Graphique n°10 : Répartition des élèves de l'échantillon selon le sexe.....</i>	<i>-130-</i>
<i>Graphique n°11 : Répartition des collégiens de l'échantillon selon leur âge.....</i>	<i>-132-</i>
<i>Graphique n°12 : Répartition des lycéens selon leur âge.....</i>	<i>-134-</i>
<i>Graphique n°13 : Répartition des lycéens et collégiens de Mendes selon leurs lieux de naissance.....</i>	<i>-135-</i>
<i>Graphique n°14 : Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de naissance.....</i>	<i>-137-</i>
<i>Graphique n°15 : Répartition des lycéens et des collégiens de Mendes selon leurs lieux de résidence.....</i>	<i>-139-</i>
<i>Graphique n°16 : Répartition des lycéens et des collégiens de Mendes selon leur éloignement de leurs établissements.....</i>	<i>-140-</i>
<i>Graphique n°17 : Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence.....</i>	<i>-142-</i>
<i>Graphique n°18 : Répartition des lycéens et des collégiens d'Oued Essalem selon leur éloignement de leurs établissements.....</i>	<i>-143-</i>
<i>Graphique n°19 : Répartition des professions des pères des élèves de l'échantillon selon les catégories socio-professionnelles.....</i>	<i>-145-</i>
<i>Graphique n°20 : Répartition des professions des mères des élèves de l'échantillon selon les catégories socio-professionnelles.....</i>	<i>-147-</i>
<i>Graphique n°21 : Niveau d'instruction des pères des élèves de l'échantillon.....</i>	<i>-149-</i>
<i>Graphique n°22 : Niveau d'instruction des mères des élèves de l'échantillon.....</i>	<i>-151-</i>
<i>Graphique n°23 : Comparaison des niveaux d'instruction des pères et des mères des élèves de l'échantillon avec la moyenne nationale.....</i>	<i>-152-</i>
<i>Graphique n°24 : Pratiques des pères de la langue française selon les élèves de l'échantillon.....</i>	<i>-154-</i>

<i>Graphique n°25 : Pratiques de la langue française des mères des élèves de chaque établissement et de l'échantillon.....</i>	<i>-156-</i>
<i>Graphique n°26 : Comparaison des pratiques des parents des élèves de la langue française.....</i>	<i>-157-</i>
<i>Graphique n°27 : Taille approximative de la famille selon chaque établissement et selon la moyenne de l'échantillon.....</i>	<i>-159-</i>
<i>Graphique n°28 : Comparaison par établissements des activités effectuées par les élèves en langue française.....</i>	<i>-161-</i>
<i>Graphique n°29 : Comparaison des types d'activités intellectuelles accomplies par les élèves de l'échantillon en langue française.....</i>	<i>-162-</i>
<i>Graphique n°30 : Comparaison de la pratique du français des élèves de l'échantillon avec chacun de leurs proches.....</i>	<i>-165-</i>
<i>Graphique n°31 : Taux de réponses pour chaque catégorie de représentations.....</i>	<i>-171-</i>
<i>Graphique n°32 : Classement en fonction des taux de réponses pour chaque langue et chaque établissement.....</i>	<i>-172-</i>
<i>Graphique n°33 : Attitudes déclarées des élèves de l'échantillon envers chaque langue.....</i>	<i>-173-</i>
<i>Graphique n°34 : Perceptions de l'apprentissage de chaque langue par les élèves de l'échantillon.....</i>	<i>-175-</i>
<i>Graphique n°35 : Conceptions des élèves du statut de chaque langue.....</i>	<i>-176-</i>
<i>Graphique n°36 : Représentations des élèves relatives à l'utilité / l'inutilité de chaque langue.....</i>	<i>-177-</i>
<i>Graphique n°37 : Représentations des élèves des fondements idéologiques de chaque langue.....</i>	<i>-178-</i>
<i>Graphique n°38 : Choix de la langue française par les élèves et son classement parmi les autres langues.....</i>	<i>-180-</i>
<i>Graphique n°39 : Perceptions de l'apprentissage et attitudes déclarées des élèves envers chaque langue.....</i>	<i>-182-</i>
<i>Graphique n°40 : Représentations du statut, des fondements idéologiques et de l'utilité de chaque langue.....</i>	<i>-184-</i>
<i>Graphique n°41 : Sentiments des élèves lorsqu'ils parlent en langue française.....</i>	<i>-187-</i>
<i>Graphique n°42 : Représentations des élèves relatives à l'apprentissage de la langue française lorsqu'ils parlent cette langue.....</i>	<i>-188-</i>
<i>Graphique n°43 : Impressions des élèves envers le locuteur s'exprimant en langue française.....</i>	<i>-191-</i>
<i>Graphique n°44 : Motivations des élèves relatives à l'apprentissage de la langue française.....</i>	<i>-192-</i>
<i>Graphique n°45 : Choix et justifications des élèves de l'échantillon du locuteur francophone idéal....</i>	<i>-195-</i>
<i>Graphique n°46 : Représentations des élèves ruraux relatives à l'utilité de la langue française.....</i>	<i>-198-</i>
<i>Graphique n°47 : Langues préférées des langues pour poursuivre leurs études universitaires.....</i>	<i>-200-</i>
<i>Graphique n°48 : Prédipositions des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères.....</i>	<i>-204-</i>
<i>Graphique n°49 : Les langues étrangères choisies par les élèves de l'échantillon par ordre de préférence.....</i>	<i>-206-</i>
<i>Graphique n°50 : Comparaison des représentations des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues (arabe/français/anglais).....</i>	<i>-212-</i>
<i>Graphique n°51 : Classement des catégories de représentations des élèves par ordre d'importance.....</i>	<i>-213-</i>

<i>Graphique n°52 : Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires et de leurs perceptions de l'apprentissage de chaque langue.....</i>	<i>-214-</i>
<i>Graphique n°53 : Catégorisation des problèmes rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage du français.....</i>	<i>-217-</i>
<i>Graphique n°54 : Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relative aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française.....</i>	<i>-224-</i>
<i>Graphique n°55 : Classement des meilleures démarches / moyens pour apprendre le français, d'après les élèves.....</i>	<i>-230-</i>
<i>Graphique n°56 : Préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française).....</i>	<i>-235-</i>
<i>Graphique n°57 : Comparaison des catégories des représentations selon les classements des mots, avant et après réflexion.....</i>	<i>-248-</i>
<i>Graphique n°58 : Classement des mots de la part des élèves de chaque classe et de chaque établissement, sans réflexion.....</i>	<i>-249-</i>
<i>Graphique n°59 : Classement des mots de la part des élèves de chaque classe et de chaque établissement, après réflexion.....</i>	<i>-250-</i>
<i>Graphique n°60 : Comparaison des catégories de représentations selon les niveaux (Lycées / Collèges).....</i>	<i>-252-</i>
<i>Graphique n°61 : Comparaison des catégories de représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem).....</i>	<i>-254-</i>
<i>Graphique n°62 : Classement des thèmes contenus dans les données du test iconographique selon les catégories de représentations.....</i>	<i>-282-</i>
<i>Graphique n°63 : Comparaison des catégories de représentations par établissement.....</i>	<i>-284-</i>
<i>Graphique n°64 : Comparaison des représentations par niveau (lycées / collèges).....</i>	<i>-286-</i>
<i>Graphique n° 65 : Comparaison des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem).....</i>	<i>-287-</i>

INTRODUCTION GENERALE

Domaine négligé des études universitaires,¹ qu'elles soient en langue arabe ou en langue française, les recherches didactiques sur les langues en zones rurales méritent, pourtant, une attention particulière (Calvet 2005, Messaci-Belhocine 2005)

De prime abord, les disparités entre ville / campagne, contrairement aux apparences, ne cessent de s'accroître dans beaucoup de domaines, phénomène accentué par l'attractivité de la ville a pour conséquence l'abandon des zones rurales, de la part même de ses enfants. De plus, l'aspect affectif et les attitudes de l'apprenant algérien à l'égard des langues sont, paradoxalement, mal étudiés ou occultés dans les recherches universitaires algériennes², alors que toute approche par compétences, actuellement en vigueur dans notre système éducatif, est basée sur ce point précisément.

Enfin, étant enseignant de français dans un lycée à Relizane - centre (1992- 1997) , à Timimoun (1997-2006), à Mendes (2006-2009) et enfin retour à Relizane (2009-2010) ; nous avons remarqué des attitudes et des représentations différentes de la part des apprenants, au cours de leur apprentissage de la langue française, selon notre lieu d'exercice, et par voie de conséquence, des répercussions sur leur motivation et leurs performances. Ces constats se sont poursuivis et affinés durant notre enquête pour cette présente thèse, notamment de 2013 à 2017, mais en élargissant notre terrain de recherche, car il comprend désormais Mendes, Oued Essalem, Kenanda, Sidi Lazreg et les zones limitrophes.

Au début des années 1990, pour des raisons de démocratisation de l'enseignement et de politique de proximité, l'Etat algérien a consenti de gros efforts, en construisant des établissements d'enseignement secondaire dans les zones à rurales. L'objectif était de limiter la déperdition scolaire, surtout celle des jeunes filles qui, pour des raisons liées essentiellement aux traditions familiales, éprouvaient des difficultés à rejoindre les lycées dans les grandes villes. C'était donc le lycée qui se rapprochait des élèves et non

¹Consultation du moteur de recherche « Google scholar » avec les entrées : « FLE » / « Rural » /

• Les quatre études que nous avons trouvées sur l'école rurale en Algérie datent des années soixante-dix. Les moteurs de recherche du CREAD, de la DGRSDT et du CERIST d'Alger et nos recherches aux centres de documentation du CRASC et du CRIDISH d'Oran n'ont donné aucun résultat. Les PNR ne prévoient et ne contiennent aucun thème et aucun axe sur l'école rurale.

² Même remarque que dans (1)

l'inverse³. « Ainsi, la ville est venue dans [...] (la campagne) avec ses qualités tant recherchées et ses problèmes demeurées sans solution » (Messaci - Belhocine, 2005, p177)

De par sa position géographique excentrée et éloignée d'une grande agglomération, Mendes et ses environs représente également l'archétype d'une région rurale où les brassages des cultures et des populations sont rares.

De plus, Mendes est une région où le contact des langues est relativement limité et et la pratique du français y est restreinte : rares sont les médecins, les vétérinaires, les fonctionnaires, les retraités et les enseignants des langues étrangères qui utilisent épisodiquement la langue française. Le jeune villageois baigne, dès son jeune, dans un univers linguistique communément unilingue. Mis à part quelques mots en français, entendus à la télévision ou dans la rue, son exposition (ou son contact) à la pluralité linguistique et culturelle n'est ni diversifiée, ni permanente. Son contexte d'origine et son parcours initial constitue déjà un handicap et par conséquent « les représentations induites par ces premiers contacts peuvent tout aussi bien, dans certains cas, se constituer en obstacles à l'apprentissage linguistique ou à la découverte culturelle. » (Coste, Moore & Zarate 1997, p14).

Au lycée où sont scolarisés les élèves de Mendes, Oued Essalem, Kenanda, Sidi Lazreg et tous les douars⁴ environnants, nous avons remarqué, lors des séances de français, des comportements différents par rapport aux autres régions où nous avons enseigné. Les élèves sont démotivés, s'ennuient, ne font aucun effort. Ils demandent continuellement à sortir aux toilettes ou à aller chercher un manuel, un cahier voire un stylo dans une autre classe. Les retards et les absences en séance de français sont légion. Bref, une « stratégie » d'évitement continuelle.

Il s'avère que le français est pour eux la langue de la scolarité et non de leur quotidien. Ils considèrent la langue française comme une langue imposée par l'école et non choisie, ils l'apprennent « moins par goût que par obligation » (Besse, 2009, p23).

³ Le parcours d'un jeune lycéen d'Oued Essalem est le suivant : durant les années soixante , il se déplaçait à Mostaganem (lycée Zerrouki), depuis 1973 à Relizane (lycée Polyvalent), depuis 1988 à Zemmora (lycée Benahmed Bekhedda), à Mendes (lycée polyvalent) depuis 1996 et enfin depuis 2009 à Oued Essalem (lycée Boussehaba Ahmed)

⁴ Voir explication en annexe

Nous avons remarqué également que les élèves de Mendes, Oued Essalem et les zones éparses environnantes entretiennent avec la langue française un rapport dialectique d'attraction-répulsion. Il y a une attraction car c'est la langue qui permet une promotion sociale et elle représente un signe distinctif par rapport aux autres élèves ruraux. Cette attraction est relativement plus marquée chez les filles, comparativement aux garçons, car elles y voient un signe de prestige et un vecteur de modernité. En outre, beaucoup d'élèves éprouvent une insatisfaction en raison de leur non maîtrise de la langue française.

En revanche, d'autres raisons militent pour une répulsion vis-à-vis de la langue française. Mendes, Oued Essalem et leurs environs sont connus pour être des endroits où la majorité des jeunes aspirent à s'engager dans l'armée, la gendarmerie et la police. Des corps où prédomine l'utilisation de la langue arabe, donc l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française serait moindre.

De plus, issus de zones à caractère agricole et où sévissent le chômage, la pauvreté et la désaffection pour le travail de la terre, les jeunes aspirent à émigrer vers les grandes villes, le plus souvent vers l'ouest du pays. Une émigration interne où, d'après eux, la langue française ne serait d'aucun secours.

En outre, la famille de l'apprenant, son entourage immédiat et même tout l'environnement sont majoritairement marqués par la langue arabe dialectale et (dans une moindre mesure par l'arabe classique) en raison de l'emprise des Zaouïas⁵, de la poésie orale et les fêtes organisées par les descendants des Saints. Bref, une culture traditionnelle où la langue française est inexistante et elle est perçue comme la langue des impies et du colonisateur. Donc, apprendre le français est sentie comme une menace de perdre sa langue et son identité : c'est une aliénation.

Par ailleurs, au cours de leur cursus scolaire, quelques élèves des collèges et des lycées ruraux n'avaient pas eu d'enseignants de français ; d'autres avaient eu des instituteurs qui enseignaient, en parallèle, la langue arabe. Ce problème a entraîné des lacunes et des insuffisances qui se répercutent sur les performances des élèves et, par ricochet, sur leurs attitudes à l'égard du français.

⁵ Voir glossaire rural en annexe

Cet état de fait explique, en gros, les difficultés que rencontrent les ruraux, qu'ils soient scolarisés ou non, à se reconnaître dans le discours émis par l'institution scolaire. Le lycée représente bien « une enclave de la ville, nous sommes enclin à considérer ce discours comme étant celui de la modernité » (Kennouche In Kennouche et al.1982. p. 26) En grossissant un peu les traits, on peut voir dans le français une forme extrême de la modernité dans ce milieu enclavé et déshérité. Cette perception engendre chez le jeune paysan d'autres images qui se déclinent en attitudes diverses et ambivalentes envers l'Autre : le citoyen, l'étranger... et même envers soi-même⁶.

Toutefois, cette connaissance du terrain, même si elle s'avère indispensable, elle ne permet pas de « traiter » les comportements des élèves. « En effet, des dimensions moins rationnelles interviennent aussi, en particulier les attitudes des acteurs, leurs représentations et certains aspects de leur personnalité. Cet ensemble génère des résistances de type psychosociologique susceptibles à elles seules de bloquer toute évolution concrète alors même que, parfois, (l'intéressé) lui-même est intellectuellement convaincu de la nécessité de changer ses pratiques. » (Mardellat, In Abric Ed, 1994, p 98)

Nous pensons que le problème des représentations, tel qu'il se pose dans notre contexte d'étude et d'après notre constat, peut être formulé en trois questions fondamentales :

1. Quels sont les catégories des représentations sociolinguistiques des collégiens et des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem et des zones éparses à l'égard de l'apprentissage de la langue française ?
2. Ces représentations sociolinguistiques et les conditions socio-historiques et matérielles déterminent-elles les résistances des élèves ruraux envers l'apprentissage de la langue française ?
3. Y a-t-il un impact des représentations sociolinguistiques des élèves ruraux sur leurs performances en langue française ?

⁶Voir infra l' (auto) dépréciation du paysan, et la prolifération des dénominations qui le désignent selon les lieux : « aroubi », « araïbi », « beldi », « bédoui », « djebaili », « hadjeressi », « béni hadjeress », « ould eddouar », en arabe algérien et « blédard », « plouc »...en langue française

Nous faisons état de trois hypothèses :

1. Les catégories des représentations sociolinguistiques des collégiens et des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem et des zones éparses à l'égard de l'apprentissage de la langue française seraient de natures diverses.
2. Les représentations sociolinguistiques détermineraient les comportements (conscients ou inconscients) des élèves ruraux à l'égard de la langue française.
3. Il y aurait un impact des représentations sociolinguistiques des élèves ruraux sur leurs performances en langue française.

Abric reconnaît que « deux problèmes majeurs se posent au chercheur voulant étudier les représentations sociales : le recueil de ces représentations et l'analyse des données obtenues » (Abric, 1994c, p59) C'est pourquoi, l'étude des représentations sociolinguistiques des élèves ruraux de Mendes, liées à l'apprentissage de la langue française, nous amène à utiliser une approche « pluri-méthodologique » (Abric, op.cit.p79) afin de mieux cerner notre objet de recherche. Ce travail se fera en trois temps :

1. Identifier les catégories et les sous-catégories des représentations sociolinguistiques à l'égard du FLE et de son apprentissage par l'utilisation des tests associatif et iconographique
2. Approfondir l'étude des catégories et des sous-catégories des représentations sociolinguistiques à l'égard du FLE et de son apprentissage par l'utilisation du questionnaire
3. Etudier le degré d'ancrage de ces représentations sociolinguistiques dans l'espace de Mendes, Oued Essalem et les zones éparses en utilisant des techniques ethnographiques par le biais d'une pénétration progressive du milieu débouchant sur l'observation participante, dans le milieu scolaire et extra-scolaire. Ayant enseigné au lycée de Mendes, nous avons, en plus de nos groupes pédagogiques, assisté à des cours chez d'autres collègues, tout au long de notre affectation dans cet établissement (2006-2009), puis nous sommes revenus à plusieurs reprises pour les besoins de notre enquête de terrain (2013-2017) à Mendes, Oued Essalem, Kenanda, Sidi Lazreg et les zones éparses. De plus, nous avons adopté une observation participante de la vie communautaire, dans le but d'une immersion dans le milieu, en différents endroits et

occasions : sur la scène publique (circulation dans les rues, cérémonies et fêtes locales ...) ; dans les lieux de fréquentation collective (commerces, cafés, mosquées ...) ; durant quelques réceptions familiales... Nous avons, à cet effet, établi un réseau d'informateurs constitué d'élèves (inscrits ou anciens), de parents d'élèves (lettrés ou analphabètes), d'enseignants ou d'inspecteurs (actifs ou retraités), de médecins, de vétérinaires, de fonctionnaires à la mairie et à la Daïra,...

De plus, nous avons utilisé des techniques sociologiques afin de permettre la connaissance statistique de l'échantillon étudié et son environnement socio-économique et culturel

Enfin, nous avons employé des analyses historiques en examinant quelques documents historiques et en recueillant des témoignages afin de tenter de remonter à la genèse des représentations sociolinguistiques.

Par ailleurs, l'enquête, que nous avons menée de 2013 à 2017, a été difficile, compte tenu de plusieurs facteurs que nous citerons en infra.

Notre but initial était d'étudier les représentations des élèves ruraux des trois paliers (écoles primaires, collèges et lycées) du grand Mendes (englobant les chefs-lieux des daïras de Mendes et d'Oued Essalem et les zones éparses. Cependant, lors de nos tournées dans les écoles primaires, en 2013, nous avons remarqué que les questionnaires administrés aux élèves n'étaient pas remplis ou mal renseignés, malgré l'intervention et l'aide préalables de leurs enseignants ou de nos informateurs. Pour le test iconographique, la plupart se sont bornés à dessiner le drapeau algérien, un cours qu'ils avaient fait auparavant. Avec l'accord de mon encadreur, j'ai préféré me concentrer sur les élèves des collèges et des lycées, car les élèves des écoles primaires nécessitent des outils méthodologiques spécialisés et adaptés à leur âge mental.⁷

Les trois outils méthodologiques, à savoir le test associatif, le test iconographique et le questionnaire, ont été administrés aux collégiens et aux lycéens de Mendes, Oued Essalem, sidi Lazreg et Kenanda durant le second trimestre de l'année scolaire 2016 - 2017, c'est-à-dire les mois de janvier, février et mars 2017. Nous avons pu assister à

⁷ Suite à nos entretiens avec Dr. Naziha BELBACHIR, enseignante à l'Université de Mostaganem et cheffe d'équipe au sein du Laboratoire ELILAF/486 « Environnement linguistique et usages du français en Algérie: une approche quantitative » en 2015 et Pr. Isabelle DELCAMBRE, lors de mon stage à l'Université des sciences humaines et sociales Charles De Gaulle de Lille 03, en janvier 2015

quelques interventions directes en classes où nous avons expliqué aux élèves ce qu'ils devraient faire et nous avons répondu à leurs interrogations. Cependant, nous avons laissé le soin, au conseiller d'orientation du lycée de Mendes, de faire le reste, en raison de la non disponibilité des élèves à chaque fois et des complications administratives de quelques directeurs d'établissements d'autre part. Nous avons mis à profit les horaires où les élèves étaient en bibliothèque, ou leurs enseignants étaient absents ou bien après les examens de fin de trimestre pour mener à bien notre recherche.

L'autre problème réside dans le fait que les outils d'investigation étaient rédigés initialement en langue française. Toutefois, vu la difficulté des élèves à bien comprendre les questions ou les activités demandées, nous avons été dans l'obligation de traduire ces outils en langue arabe.⁸

Pour la collecte des informations de notre corpus, nous avons sollicité l'aide de trois collègues : Un directeur d'établissement du secondaire et ex. PES et professeur principal de français et mastérand en didactique du FLE ; l'ex. Conseillère d'orientation scolaire du lycée de Mendes et actuellement docteure et enseignante de psychopédagogie au Centre universitaire de Relizane et l'actuel conseiller d'orientation scolaire du lycée de Mendes et en même temps doctorant. Les deux premiers cités sont originaires de Mendes. La collaboration de ces personnes permet de lever certaines barrières liées à l'âge, au sexe, ou au milieu socioculturel des élèves interrogés. De plus, quelques étudiants en master Didactique du FLE ont joué le rôle d'aides-enquêteurs et leurs apports ont été conséquents et appréciables, aussi bien sur le terrain ou lors de la saisie des données en langue française, après leur traduction de la langue arabe.

L'objectif de notre recherche est d'étudier « les représentations que tout lycéen (algérien rural) se fait d'une langue, de sa norme, de ses caractéristiques et de son statut en regard des autres langues » (Benamar, 2005, p01). Ces représentations entretiennent des liens forts avec le processus d'enseignement / d'apprentissage. En effet, elles contribuent à le renforcer, à le ralentir ou à le stopper définitivement (Guimelli In Abric ed, 1994, p106) Notre recherche vise donc, à mettre en lumière, d'une part des difficultés rencontrées par les élèves ruraux, dans le but de les aider, entre autres, à

⁸ Suite à nos entretiens avec Pr. Aicha BENAMAR, Directrice de recherches au sein du CRASC en 2014 et Pr. Isabelle DELCAMBRE lors de mon stage à L'Université de Lille III,, en janvier 2015

améliorer leurs performances scolaires. En effet, un nombre considérable d'élèves ruraux échouent aux examens (voir infra) à cause de la langue française, car elle représente pour eux un obstacle insurmontable.

Il s'agit, également, dans une perspective didactique, de prendre part à la prise de conscience de la part des enseignants et des autres protagonistes du secteur de l'éducation des spécificités de l'enseignement / apprentissage de l'élève rural, qui sont différentes, en plusieurs points, de celles de l'élève citadin. Guimelli (1994, p106), dans un autre contexte affirme

Nous voudrions, sur ce point, attirer l'attention des gestionnaires qui accordent un certain intérêt aux faits sociaux. Ce n'est pas la réalité objective de la situation qui permet de les comprendre, mais bien la manière dont les groupes se l'approprient. Décider en prenant en compte les représentations sociales générées par la situation aurait probablement pour effet de faciliter non seulement la résolution des (problèmes), mais surtout leur prévention.

Il est urgent, à notre avis, d'engager une réflexion approfondie afin d'ajuster les « principes, les démarches, les contenus d'enseignement ou les exercices à des réalités locales, notamment culturelles, institutionnelles ou pédagogiques » (Coste, 2006, p18) en l'occurrence, le milieu rural. Ce milieu souffre d'une pénurie de travaux de recherche en didactique (voir infra et supra) , d'où notre souci de contribuer à soulever cette problématique de l'apprentissage des langues étrangères dans le monde rural et tenter de mettre à la disposition des éducateurs algériens, quelques conclusions . D'autre part, ce manque nous pousse à forger nos propres outils de recherche et d'analyse (Messaci-Belhocine, 2005) et par voie de conséquence d'avancer à tâtons, dans un espace, nous l'avons dit, enclavé...

Le premier écueil que nous avons rencontré lors de notre pré-enquête est la notion même de ruralité. Nous avons, au départ, voulu soumettre le questionnaire aux élèves qui habitent en dehors de l'agglomération de Mendes, c'est-à-dire les zones éparses. Or, à notre grand étonnement, nos élèves sont très réservés sur ce point. Ils manifestent une certaine gêne : qui de longs silences, qui un sourire inquiet, qui des balbutiements ... Nous avons découvert, plus tard, que beaucoup d'élèves sont issus des zones éparses, mais habitent les agglomérations : Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg et Kenanda, en raison des circonstances sécuritaires qu'a connues notre pays.

Le deuxième obstacle concerne le sexe féminin. En effet, les filles sont réticentes à nous aborder pour des raisons liées aux traditions conservatrices. Il a fallu faire preuve de tact et de patience pour convaincre quelques-unes.

Le troisième écueil est d'ordre administratif : quelques responsables ou agents de l'administration, au niveau de la direction de l'Education la wilaya de Relizane ou au niveau des établissements scolaires, manifestent beaucoup de réticences pour nous fournir des informations et / ou des documents qui ne sont aucunement confidentiels.

Pour terminer, nous exposons notre plan de travail qui se subdivise en deux parties : théorique et pratique. Dans la partie théorique, nous expliciterons les notions de représentation sociale puis représentations sociolinguistique. Après une brève description de la réalité sociolinguistique en Algérie, nous évoquerons la refonte scolaire et les principaux changements qu'elle induits puis nous expliquerons la notion de ruralité et nous citerons quelques études qui ont été faites sur l'école rurale.

Dans la partie pratique, nous donnerons quelques indications sur les communes de Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg et leurs zones éparses sur les plans agricole, économique et socio-démographique puis nous fournirons quelques statistiques sur les performances des élèves de ces communes et des renseignements sur les apprenants de l'échantillon que nous avons choisi dans notre recherche. Nous procéderons après au dépouillement du questionnaire et des tests associatif et iconographique et nous tenterons, à chaque fois, de prêter attention aux justifications fournies par les élèves.

Nous terminerons notre présente recherche par une conclusion générale où nous exposerons les résultats et où nous proposerons quelques pistes de réflexion.

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE
LA NOTION DE « REPRESENTATION »
EN SCIENCES SOCIALES

Introduction

C'est grâce au travail novateur et fondateur de Moscovici (1961) que la théorie des représentations sociales a pris une orientation nouvelle dans la compréhension de la pensée et des pratiques sociales.

Moscovici opère une relecture de la notion de représentation collective de Durkheim (1898), en affirmant que le sujet ne conçoit pas les objets sociaux sur la base d'une réalité objective, ni de façon individuelle mais sur la base d'une réalité collectivement et socialement construite. (Ben Alaya, 2010)

Suite à cette formulation initiale, diverses contributions ont permis de préciser la connaissance de ces représentations.

La théorie des représentations sociales constitue un cadre de référence riche pour de nombreux chercheurs en sciences sociales. Depuis les années soixante (du siècle dernier), le concept de représentation sociale connaît un regain d'intérêt et ce dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, linguistique, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie...

Dans ce chapitre, nous définissons les notions voisines de la notion de « représentation » puis nous exposons différentes définitions de cette notion par les théoriciens les plus en vue en sciences sociales comme Moscovici, Jodelet, Abric, Guimelli, Seca, Flament et Rouquette. A partir de ces définitions, nous dégagons les points communs. Après une présentation succincte des orientations théoriques, nous expliquons les conditions d'apparition d'une R.S puis nous traitons de ses procédures constituées de l'objectivation et de l'ancrage, avant de commenter les quatre fonctions de cette notion.

Nous étudions également, dans ce chapitre, les systèmes périphérique et central qui constituent la structure d'une R.S puis nous posons des questionnements ayant trait à l'évolution d'une R.S et son changement structural avant de terminer cette partie de la thèse par l'énumération des modalités de constructions des données pour bien étudier une R.S.

1. LES NOTIONS LIMITROPHES A LA NOTION DE «REPRESENTATION»

Plusieurs notions sont considérées comme étant limitrophes de la notion de « représentation »

1.1. Opinion

Le dictionnaire de l'Académie française définit l'opinion comme étant une :

Conviction, croyance fondée sur les impressions des sens et de l'imagination, qui s'oppose à la connaissance rationnelle et à la certitude objective de la science. Se dit, surtout au pluriel, des idées, des croyances, des convictions d'ordre moral, politique ou religieux propres à un individu ou à un groupe.

1.2. Attitude

Kolde (1981, cité dans Castellotti et Moore (2002, p 07) définit l'attitude comme « une (pré) - disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet». Castellotti et Moore (2002) ajoutent que les attitudes sont :

« Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier [et qui] constituent ainsi son stock de croyances sur l'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 évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. » (p 07)

L'attitude a trois composantes (Seca 2002, p29) : L'affectivité : exprimée par une valence positive ou négative à l'égard d'un objet. Seca (2002) pense que cette orientation est, pour plusieurs chercheurs, sa caractéristique essentielle. La cognition : elle a une fonction de description et de catégorisation de l'objet sur lequel elle porte. Le sujet émet des dénotations et des connaissances adéquates sur l'objet. L'action : Certains théoriciens supposent que l'action ou son intention découle de l'attitude. Or, cette dernière composante est contestée par d'autres chercheurs.

Bref, la théorie des représentations intègre l'attitude comme un de ses constituants fondamentaux.

1.3. Stéréotypes

On considère généralement que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence. Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits, attribués à d'autres groupes. L'important n'est ainsi pas de décider si le stéréotype est " vrai ", mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes.

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage. (Castellotti et Moore, 2002, p 08)

Moscovici, (1961) établit les différences entre les trois notions sus - mentionnées en étudiant le contenu de la presse : (de grande diffusion / catholique / communiste), à l'égard de la psychanalyse.

La presse de grande diffusion, qui se retrouve dans les pays démocratiques, forme l'opinion du lecteur car l'émetteur de la communication s'identifie avec les intérêts du public dont les préférences ne sont pas clairement perceptibles. Les thèmes qui y sont abordés sont mobiles et modérés.

Par contre, la presse catholique, appuyée par un appareil idéologique institutionnalisé et structuré, adopte une orientation affectivement plus marquée à l'égard de la psychanalyse. Une position filtrante et attentive. La presse catholique de propagation, qui doit rendre la psychanalyse compatible en la transformant et en l'intégrant au système des valeurs catholiques préexistant, développe des attitudes chez le lecteur.

Enfin, la presse de propagande communiste accroît les stéréotypes chez le lecteur, en créant et en renforçant les informations servant l'institution régie par un fonctionnement

rigide et engagée dans une bataille d'idées (le vrai et le faux, l'authentique et l'aliéné,...)

1.4. Préjugés

Le préjugé peut être défini comme une « attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale» (Fisher, 1987)

Le préjugé a deux dimensions essentielles : l'une cognitive, l'autre comportementale. En général le préjugé est négatif et a donc pour conséquence une discrimination.

1.5. Croyances

D'après (Flament et Rouquette, 2003), les croyances sont considérées comme l'une des notions les plus difficiles à comprendre, utilisées dans l'étude de la pensée sociale :

Tantôt repérées par leur contenu, tantôt par le processus cognitif d'adhésion à ce contenu. Elles semblent constituer de toute façon une sorte de limite pour l'intellection des conduites : elles paraissent évidentes à ceux qui les partagent et absurdes aux autres, sans qu'un pont argumentatif puisse être jeté entre les deux. Mais l'importance sociale de cette catégorie n'est cependant pas douteuse. Il s'agit ici, au niveau proprement idéologique, de croyances générales portant sur des vastes classes d'objets et de circonstances » p17.

Flament et Rouquette citent l'exemple de Lerner et Simmons (1966) de la croyance en la « justice du monde » où les événements qui affectent les personnes en bien ou en mal obéissent à une logique de la rétribution.

2. DEFINITIONS ET FONDEMENTS THEORIQUES

La notion de représentation est un concept fécond. : Nombreuses, sont les définitions données par les théoriciens, en particulier, en psychologie sociale :

Moscovici (1976), un des fondateurs de la psychologie sociale moderne définit les représentations sociales comme des :

ensembles dynamiques [...]“des théories” ou des “sciences collectives” sui generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. [Elles renvoient à] [...] un corpus de thèmes, de principes, ayant une unité et s'appliquant à des zones, d'existence et d'activité, particulières [...]. Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou

des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises. p48

Quant à Jodelet (1993), elle entend par représentation sociale :

Une forme de connaissance courante dite de sens commun, présentant les caractéristiques suivantes : Elle est socialement élaborée et partagée car elle se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe etc.) ou culturel." p22

Nous citerons enfin cette définition de Seca (2002) qui est la plus récente :

C'est un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et intergroupaux. Elle peut être marquée, dans sa forme comme dans son contenu par la position sociale ou idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. [...] Elle constitue une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice. Elle apparaît aussi comme un assemblage de références sémantiques et cognitives (le produit ou le résultat d'un processus) activées différemment en contexte, selon les finalités et les intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement (celui-ci étant composé d' « objets » représentés) et leurs relations avec autrui. p11

A partir de ces définitions, beaucoup de points communs se dégagent :

- a. La représentation est un système de **savoirs pratiques** (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances)
- b. c'est un savoir **de sens commun**, ou naïf ou naturel par opposition au savoir scientifique : les représentations sociales déforment la réalité scientifique des faits
- c. **Ces connaissances** permettent aux sujets de gérer la réalité, de savoir comment ils vont se comporter vis-à-vis de l'objet de la représentation sociale (ce qu'il faut faire, comprendre, ...) Ce sont des guides pour l'action

- d. Ces connaissances sont socialement **élaborées** dans des contextes d'interactions : Elles sont construites en commun par relais social, les individus se transmettent les connaissances
- e. **C'est une forme de pensée en évolution, en mouvement, en construction...**
- f. Ces connaissances contribuent à la **construction d'une réalité commune** : l'ensemble des individus du groupe aura la même image de l'objet, cela facilite la communication, évite les conflits,...
- g. **Une représentation spécifique à un groupe social** : on ne met en évidence une représentation sociale que par rapport à un groupe concerné : la représentation sociale qu'il a est liée à un ensemble de pré-acquis du groupe (histoire, évolution,...)

3. LES ORIENTATIONS THEORIQUES DANS L'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Plusieurs orientations théoriques se sont développées à partir du modèle initial de Moscovici. Parmi elles, on peut citer : (Ben Alaya, 2010)

3.1. Une orientation à caractère ethnographique dont le chef de file est Jodelet (1989b) qui a étudié les origines de la représentation sociale et a utilisé des méthodes qualitatives pour l'étude de la représentation de la folie dans un contexte communautaire particulier : la Colonie familiale d'Ainay-le-Château, dans un milieu rural en France. Dans cette institution, plus de mille ressortissants d'un hôpital psychiatrique sont placés chez l'habitant, dans près de cinq cents foyers, répartis sur treize communes.

3.2. Une orientation utilisant un modèle sociologique, formulée par Doise et al. (1992) en tant que théorie des principes organisateurs. Les représentations y sont définies comme étant des principes organisateurs des prises de position, elles-mêmes déterminées par les positions de pouvoir liées aux insertions sociales des individus dans le champ social.

3.3. Une orientation structurale, formulée en tant que théorie du noyau central, initiée par Abric (1987), où la représentation est définie en tant qu'organisation structurée et hiérarchisée selon deux systèmes : central et périphérique.

3.4. L'approche dialogique représentée par Markova (2007) selon laquelle la dialogicité est une dimension fondamentale des représentations sociales. Selon cette

approche, celles - ci se créent au cours de l'élaboration du discours et toujours par rapport à un autrui différent (individus, groupes, communautés...).

4. L'APPARITION D'UNE REPRESENTATION SOCIALE

Les sources d'informations à partir desquelles les acteurs sociaux (issus de statuts divers et ayant de prises de positions variés) sont constituées d'éléments hétérogènes : expériences, savoirs scientifiques et naïfs, croyances populaires et religieuses, connaissances héritées de la tradition et celles produites par l'expérience de la modernité, contexte idéologique... (Ben Alaya, 2010)

Lorsque ces acteurs sociaux manquent d'information ou de données objectives sur n'importe quel phénomène, qu'il soit d'ordre scientifique, moral, culturel ou économique ; ils créent des biais et des altérations sur la définition de ces objets. Ces distorsions se propagent et se répandent dans le milieu familial, professionnel, amical, politique ou dans la société.

Ces sujets focalisent leur attention (ou leurs dires) sur certains traits au détriment d'autres, car inadaptés à leur système de valeurs. Dans une enquête sur le phénomène de la pauvreté en France, (citée par Seca, 2002) la représentation la plus dominante et la catégorie la plus citée par les sondés est celle des sans - abri, alors que celle-ci est composé de groupes divers, car un sans - abri n'est pas forcément pauvre et vice versa.

En outre, et afin de réduire la complexité de la notion du phénomène et de l'adapter aux impératifs de l'action, de la communication et du discours, les individus se livrent à des conversations et des formulations descriptives et évaluatives de l'objet dans le but d'arriver à des explications et à un code commun ou consensus.

Bref, une représentation sociale met en interaction les individus, le groupe et la société en général.

5. LES PROCEDURES DE LA REPRESENTATION SOCIALE

Les procédures de la représentation sociales sont au nombre de deux : l'objectivation et l'ancrage.

5.1. L'objectivation

L'objectivation est une procédure par laquelle nous rendons concret ce qui est abstrait. Berger (1995) la définit comme étant une opération qui « schématise, agence plus ou

moins sommairement les images et les idées relatives à l'objet représenté et agit comme un mécanisme de rétention sélective et de dissociation d'un concept ou d'un énoncé du cadre ou du contexte qui lui donne son sens complet » (p25). Elle indique la construction d'un savoir minimal partagé par un groupe social permettant des échanges entre ses membres.

Ce procédé passe par trois étapes : (Seca, 2002)⁹

- a. Le sujet opère un filtrage des informations disponibles sur un phénomène nouveau ou un objet familier par toutes sortes d'altérations et de distorsions : rajouts ou réductions, suppressions ou rétentions de données, inversions... Ces altérations sont le résultat de l'intervention des facteurs idéologiques, culturels et du mode de pensée des groupes ou des individus. Cette appropriation de l'objet a pour but de rendre un objet accessible et adapté à l'échange. A ses débuts, le SIDA était assimilé à la syphilis.
- b. L'individu matérialise et simplifie l'objet donné en créant un schéma figuratif dans le but d'adapter le phénomène à son mode de pensée. Ainsi, lors de la catastrophe de Tchernobyl, beaucoup de personnes ont représenté l'énergie nucléaire sous forme de champignon radioactif.
- c. Après avoir transformé l'objet en images et en éléments faisant sens dans son esprit, la personne naturalise le phénomène en l'adoptant et en l'assimilant en entités autonomes, naturelles et objectives, qui deviennent, par la force des choses, la réalité, à partir de laquelle le sujet agit et communique. L'exemple de (Jodelet. D, 1989 b, p 290) explique ce concept de naturalisation :

L'attribution de la nervosité dangereuse à la dégénérescence du sang conduit à considérer un Africain moins dangereux qu'un Maghrébin, parce que la peau du premier est noire, donc d'un sang plus pur que ne l'est celui du second, dont la couleur de la peau fait penser à un mélange de sang.

⁹Voir aussi (ABRIC.J-C, 1994 a, p. 21)

5.2. L'ancrage

Doise et Palmonari (1986, p22) définissent l'ancrage comme étant :

Un processus qui permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de le confronter avec ce que nous considérons comme un composant, ou membre, typique d'une catégorie familière.

Cette notion désigne également l'action d'intégrer une représentation dans l'espace social et dans un cadre de référence préexistant (idéologies, valeurs, attitudes, croyances, conduites,...) afin d'en faire une utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet.

Pour Jodelet (1989b, p39) l'ancrage est un

Un enracinement dans le système de pensée, assignation de sens, instrumentalisation du savoir, [il] rend compte de la façon dont des informations nouvelles sont intégrées et transformées dans l'ensemble des connaissances socialement établies et dans le réseau de significations socialement disponibles pour interpréter le réel, puis y sont ensuite réincorporées en qualité de catégories servant de guide de compréhension et d'action

Moscovici (1976) donne l'exemple de la psychanalyse qui était, à ses débuts, comparée à la confession chrétienne, avant d'être intégrée dans le paysage médiatique, politique, ecclésiastique, universitaire... mais avec des significations différentes.

Seca (2002, p66) précise que les deux processus (objectivation et ancrage) entretiennent un rapport dialectique, « le premier décrit comment se forme une représentation et le second comment elle est modulée, pratiquée en fonction des groupes, des systèmes de pensée et des cadres interprétatifs existants.» Ces deux opérations se déroulent sont contextualisés et se déroulent en parallèle. Or, dans les travaux empiriques, on peut les trouver séparément.

6. LES FONCTIONS DE LA REPRESENTATION SOCIALE

La représentation sociale assure quatre fonctions (Seca, 2002) :

6.1. Catégorisation cognitive des objets : le flux continu des informations émises par les mass médias et les TIC incite le sujet à renouveler ses connaissances et à construire des catégories et des systèmes symboliques cohérents modérés en fonction de ses positions sociales. Pour Moscovici (1976), elles permettent aux individus de

disposer, à propos de l'objet, de croyances communes nécessaires à leur compréhension mutuelle lors de leurs interactions.

Par exemple, Guimelli (1994) montre que lorsque les chasseurs parlent entre eux de la protection de la nature, ils savent qu'ils abordent la question de la gestion du territoire qui a pour but de rendre pérenne l'activité de chasse. La protection de la nature aurait une toute autre finalité dans une discussion d'écologistes.

6.2. Identification sociale et individuelle : les individus en groupe s'identifient grâce aux signes, aux emblèmes, aux images et aux croyances communes. Seca (2002) cite l'exemple des musiciens de rap et de rock qui s'identifient à travers les chansons à un mode de vie et à des croyances partagées. Il cite aussi l'attitude des personnes qui surestiment leur groupe et dévaluent les autres afin de donner une image positive de soi et de son collectif, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance qui a pour corollaire la propension à la classification et à la catégorisation.

6.3. Orientation et prescription des comportements : les formes cognitives et symboliques déterminent et guident les conduites des sujets. Jodelet (1989b) indique, par exemple, que les habitants qui accueillaient les déficients mentaux dans une zone rurale, distinguaient les attardés des détraqués : les premiers, d'après eux, sont atteints au cerveau, donc « innocents » ; tandis que ceux appartenant à la seconde catégorie souffrent des nerfs donc, ils sont considérés comme « méchants ». Les habitants adaptent leurs conduites en fonction de la catégorie des « fous » hébergés.

6.4. Légitimation des conduites et prise de position particulières : les acteurs sociaux justifient leurs comportements et leurs opinions, à posteriori, en tentant de maintenir une habitude, de favoriser une discrimination ou de motiver une inégalité ou un évènement extraordinaire. Seca (2002) donne l'exemple des Gitans qui sont mal perçus par les Portugais, en raison de facteurs historiques et sociaux, ce qui explique qu'ils sont mal vus par les employeurs qui expriment des réticences à les embaucher et justifient leurs points de vue par la « tendance » de ces nomades à la délinquance.

7. LA STRUCTURE DE LA REPRESENTATION SOCIALE

La structure d'une représentation sociale se compose de deux systèmes complémentaires (central et périphérique). C'est Abric qui, après avoir repris les analyses de Moscovici, a approfondi la notion du noyau central (Abric, 1994a, p22)

7.1. Le noyau central

C'est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à fois la signification et l'organisation de la représentation.

7.1.1. Fonctions du noyau

Le noyau central¹⁰d'une représentation assure deux fonctions essentielles :

7.1.1.1. Une fonction génératrice: il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la présentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur.

7.1.1.2. Une fonction organisatrice: c'est le noyau central qui 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. Flament (in Abric Ed, 1994, p46) cite l'étude de la représentation sociale de l'autoroute Marseille – Grenoble, de Bernard et Blanc ,1989) qui montre que le noyau central était (rapidité / facilitation des déplacements), alors qu'une vieille habitante de Manosque exprimait son inquiétude en déclarant : « l'autoroute va permettre aux truands marseillais de venir plus facilement à Manosque ». Flament montre que la préoccupation sécuritaire de la vieille dame est rattachée au concept d'autoroute par l'un des deux aspects du noyau central, c'est-à-dire la facilitation des déplacements.

Le noyau a, par ailleurs, une autre propriété. Il constitue l'élément le plus stable de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs car toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation.

7.1.2. Caractéristiques

Les éléments du noyau central ont deux caractéristiques :

7.1.2.1. Ils sont fonctionnels : ce sont des éléments qui sont privilégiés pour l'accomplissement d'une tâche. Abric (1994a, p23) cite l'étude de Lynch (1969) où la représentation de la ville chez les sujets étudiés est organisée autour de quelques éléments centraux pour se repérer et se déplacer dans l'environnement urbain.

¹⁰D'autres chercheurs utilisent d'autres dénominations mais elles recouvrent la même notion : « noyau organisateur », « noyau structurel latent », « noyau dur » « noyau structurant »... (cf. ABRIC (1994), p 34)

7.1.2.2. Ils sont normatifs : ils sont importants dans toutes les situations où figurent les dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques. Abric (1994a) évoque l'étude de la représentation de l'argent de Vergès (1992) où pour certains groupes, la vision morale de l'économie est associée à des jugements sur l'éthique, tandis que pour d'autres, elle est reliée à la qualité de la vie.

Le noyau central est structurant parce qu'il récapitule la culture, les normes, les valeurs et les conduites habituelles de la communauté où il est influent. Il est pérenne et assure la cohérence et la résistance au changement, ce qui explique qu'il est peu sensible aux fluctuations du contexte et du présent, ou à l'intégration d'un individu dans un groupe aux représentations différentes, à l'origine de pratiques contradictoires ou dissonantes. Cela explique certaines formes de soumission d'un sujet en public alors qu'il garde en privé les représentations et les pratiques de son groupe de référence. Jodelet (1989b) cite l'exemple des habitants des foyers qui accueillent les déficients mentaux et qui lavent leur linge et leur vaisselle séparés de ceux des « fous », craignant la transmission de la maladie.

7.2. Le système périphérique

Les éléments du système périphérique sont importants car rapportés à l'emprise du noyau central et sont déterminés par lui dans leur sens, leur degré de centralité, leur valeur et leurs fonctions. (Abric, 1994a, p25)

Ces éléments peuvent être plus ou moins proches du noyau central, ce qui témoigne d'une hiérarchie fonctionnelle : plus un élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Comparativement, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : jugements, stéréotypes ou croyances par exemple.

7.2.1. Fonctions

Le système périphérique a trois fonctions essentielles :

7.2.1.1. Concrétisation : les éléments du système périphérique jouent un rôle fondamental dans l'ancrage d'une représentation sociale, et permettent son habillage en des termes concrets, immédiatement compréhensibles et transmissibles et traduisent son contexte d'utilisation : la vie quotidienne, la communication et l'échange entre individus ou groupes différents.

7.2.1.2. Régulation : contrairement aux éléments du noyau, ceux du système périphérique sont plus souples donc plus susceptibles d'en sortir. D'autres peuvent en faire partie même s'ils sont en contradiction relative avec le noyau central, car passés par le crible du filtrage, des réinterprétations, de la minoration,... c'est la raison pour laquelle une représentation s'adapte aux évolutions du contexte sans changer radicalement.

7.2.1.3. Défense : le système périphérique est un véritable « pare-chocs » des représentations. Il assure la stabilité et l'immuabilité du noyau en absorbant tout ce qui est nouveau, injustifiable, contradictoire...

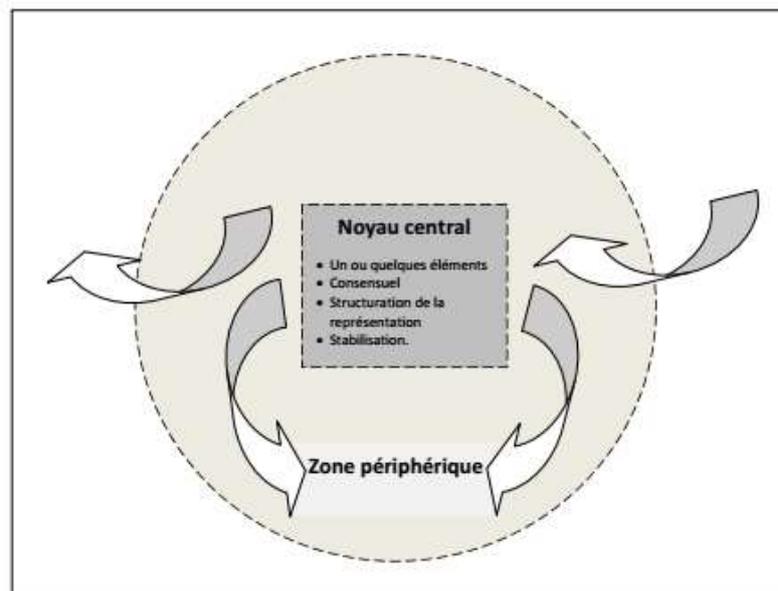
De plus, une représentation n'est sujette à une modification que si les éléments périphériques sont soumis à un bouleversement qui, à leur tour, provoque une transformation du noyau central.

Enfin, les chercheurs (voir Seca, 2010, p76) soulignent la nécessité de bien comprendre la structure d'une représentation sociale pour une meilleure élaboration de tout plan de communication et afin de mieux cibler le destinataire.

7.3. Schéma récapitulatif

Un schéma qui synthétise les points cardinaux de la structure de la représentation sociale est élaboré par Abric :

Figure n°1 : Schéma montrant la structure de la représentation sociale.
Source : Abric (1994, p 123)



Les frontières sont en pointillés car ce ne sont pas des systèmes fermés et organisés de manière durable, mais en mouvement (invariablement selon le centre et la périphérie). Les flèches indiquent que des éléments peuvent intégrer le système périphérique ou en sortir. Le noyau central est en foncé car il résiste davantage au changement que le système périphérique, ici, en clair.

Seca, (2002) indique, également, que la nuance foncée du noyau indique son importance par rapport à la périphérie car il renferme les énoncés, les images et les normes qui ont une grande influence dans la structuration des discours et des pratiques et par ricochet de la représentation en général. Enfin, le noyau est lui-même hiérarchisé en cognitions fonctionnelles et normatives impliquant des finalités différentes.

A leur tour, Flament & Rouquette établissent un tableau (voir n°01 ci-dessous) indiquant les quatre statuts structuraux d'une représentation sociale :

**Tableau n°1 : Les quatre statuts structuraux d'une représentation sociale.
Source : (Flament & Rouquette, 2003, p 21)**

ELEMENT			
Central		Périphérique	
Prioritaire	Adjoint	Suractivé	Normal

Pour nos deux auteurs, les éléments qui composent le système central ne sont pas équivalents : il y a ceux qui sont prioritaires et d'autres qui sont adjoints. Ils citent l'exemple de la RS relative au groupe idéal : l'amitié et l'égalité sont des caractéristiques centrales, mais non la communauté d'opinions, car il peut y avoir des divergences d'opinion au sein du même groupe. De même, l'amitié constitue un élément central mais pas l'égalité qui constitue un élément adjoint.

Par ailleurs, quelques éléments périphériques pourraient paraître centraux, à un moment donné de l'histoire, alors qu'ils ne sont que suractivés. Plusieurs techniques permettent de vérifier cette différenciation.

8. QUESTIONNEMENTS LIÉS À L'ÉVOLUTION DE LA REPRÉSENTATION SOCIALE

Seca (2002, p136) pense que l'évolution de la représentation sociale est lente et rarement brusque, car d'après lui, les fluctuations de l'actualité sont passagères et éphémères, et par voie de conséquence, elles n'ont pas d'incidences directes sur la permanence de la représentation et de son emprise.

Seca (2002) distingue trois types de changements qui soulèvent une multitude de questionnements :

- a. Le changement global de la société, qui induit une évolution des représentations sociales, se déroule sur une longue période, donc difficilement susceptible d'être appréhendé et étudié par un chercheur, à l'exemple de l'âge des Lumières, en France.
- b. Le porteur du changement est-il l'individu, le groupe, l'institution ou l'organisation ?
- c. Il est difficile d'établir la primauté : le changement commence-t-il par les représentations sociales ou bien par les pratiques ?

Beaucoup de chercheurs, d'après Seca (2002, p137) pensent que ce sont les changements des conduites qui engendrent les modifications des opinions. Ils se fondent sur les théories de la rationalisation et de l'engagement formulées par Robert Vincent Joulé et Jean-Léon Beauvois (1998), Guimelli (dans : Abric Ed, 1994, p106).

D'autres chercheurs, en revanche, à l'exemple d'Abric (1994b, p229) et Jodelet (1989b, p366) pensent qu'il y a une interaction entre les discours et les actes, car suite à des situations de soumission forcée ou de libre engagement, l'individu est conduit à agir dans un sens contraire à ses principes ou à affronter des situations dissonantes. Cela implique une modification des conduites du sujet puis de ses attitudes, de façon à les rendre conformes aux nouvelles situations, c'est à dire qu'il cherche un ajustement et même une justification sur ses nouvelles conduites.

9. LE CHANGEMENT STRUCTURAL DE LA REPRESENTATION SOCIALE

Les facteurs externes, environnementaux et les conduites peuvent engendrer un changement au niveau de la représentation. Ces pratiques doivent être « récurrentes dans une population, valorisantes matériellement ou symboliquement et que leurs implications soient spécifiques, limitées, localisables dans un contexte social » (Seca, 2002, p139)

Abric (1994b, p236) distingue trois types de transformations :

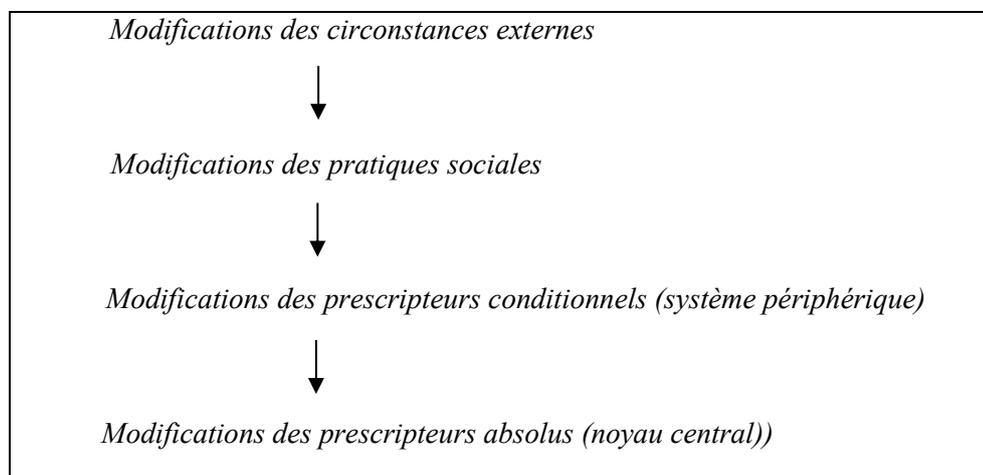
Une transformation résistante : des conduites nouvelles sont des objets de rationalisations, intégrés de façon conforme aux prescriptions du noyau central et peuvent, à la longue, le déstabiliser, en raison de leur répétition.

Une transformation progressive : des pratiques nouvelles ne s'opposent pas de manière conflictuelle avec le noyau central, donc la transformation du système représentatif se fait progressivement.

Une transformation brutale : des conduites nouvelles (catastrophe majeure, découverte scientifique indiscutable, crises diverses) modifient brusquement les représentations sociales.

Flament (dans Abric éd, 1994, p50) estime que le changement d'une représentation sociale se déroule en 4 étapes, selon le schéma suivant :

Figure n°2 : Les étapes du changement d'une représentation sociale.
Source : Flament (dans Abric éd, 1994, p50)



Flament cite l'étude de Guimelli (1989,1998) sur les représentations des chasseurs. Suite à la myxomatose, une maladie qui a décimé les lapins en 1970 en Languedoc - Roussillon (circonstances externes), les chasseurs, surtout les jeunes, ont été obligés de modifier leurs comportements, en augmentant leurs pratiques écologiques pour compenser le déséquilibre de la faune : ils introduisent le gibier d'élevage et s'exercent à la gestion du territoire, cultiver de la nourriture pour le futur gibier, contribuer à la préservation de celui-ci, alors qu'à l'origine, il s'agissait bel et bien de le tuer... Ces chasseurs ne voient plus la chasse comme cette activité lucrative, mais plutôt, comme un sport et une activité ludique. Leur véritable plaisir, c'est surtout de se retrouver entre amis à la chasse, pour une journée conviviale et sportive...

10. L'ETUDE DES CONTENUS DE LA REPRESENTATION SOCIALE

L'étude des représentations sociales nécessite une approche multi-méthodologique associant méthodes qualitatives et quantitatives

Seca (2002, p97) synthétise dans un tableau (voir n°02 ci-dessous) les diverses modalités de constructions des données sur les représentations sociales : ¹¹

Tableau n°2 : Modalités de constructions des données sur les représentations sociales. Source : Seca (2002, p97)

FORMES DES COMMUNICATIONS UTILISEES	TYPES D'OUTILS	TECHNIQUES POSSIBLES
LINGUISTIQUES	Structurés	— Entretien structuré — Questionnaire (différenciateur sémantique, échelle de distance sociale, évaluations « pairées » de mots...)
	Associatifs	— Test associatif — Réseau d'associations et carte associative — Schèmes cognitifs de base — Induction par scénario ambigu
CONVERSATIONNELLES	Dialectiques et plus ou moins interactifs	— Entretien (non directif, compréhensif, récit de vie et étude de cas) — Entretien de groupe — Enregistrement d'interactions à distance (internet, téléphone, médias, talk-shows)

¹¹Voir les détails, p82 et suite. Voir aussi (Abric (1994 c) pp60-82

TEXTUELLES	Analyses du discours	<ul style="list-style-type: none"> — Analyse du contenu de la structure d'un texte (archives, journaux, livres, relevés de Cour d'appel, d'institutions, d'organisations. dictionnaires, encyclopédies) — Conversations naturelles
ICONOGRAPHIQUES	Figuratifs, imagés, artistiques	<ul style="list-style-type: none"> — Dessin et carte graphique — Épreuve projective <ul style="list-style-type: none"> — Sémiologie des matériaux artistiques ou publicitaires
COMPORTEMENTALES	Grilles d'analyse des conduites symboliques, rites sacrés, quotidiens ou profanes	<ul style="list-style-type: none"> — Observation participante ou systématique, monographique — Caméra subjective et enregistrements divers

Conclusion partielle du chapitre

Comme on l'a vu, la notion des « représentation sociale » est une notion féconde qui a enrichi le champ des sciences humaines, que ce soit en anthropologie, en histoire, en linguistique, en psychologie sociale, en psychanalyse, en sociologie...

Confondue avec des notions voisines sémantiquement comme images, préjugés, opinion, attitude,... La définition de la représentation sociale a connu des évolutions continues et des interprétations diverses de la part de plusieurs théoriciens tels que Guimelli, Jodelet, Flament, Rouquette, depuis sa redécouverte par Moscovici dans les années 1960.

Or, malgré des divergences, les théoriciens s'accordent à définir la représentation sociale comme étant un savoir de sens commun, ou naïf ou naturel, faisant partie des savoirs pratiques et permettant au sujet de gérer la réalité ou de savoir comment se comporter. Ces connaissances sont socialement élaborées et elles sont en perpétuelle évolution.

Après avoir cité les orientations théoriques de la notion, à partir du modèle initial de Moscovici, nous nous sommes attardé sur la naissance d'une R.S quand les acteurs sociaux créent des biais ou des altérations sur la définition d'un objet social, qu'il soit un phénomène d'ordre scientifique, moral, culturel ou économique. Ces distorsions se propagent dans la société. Ces sujets focalisent leur attention ou leurs dires sur certains traits au détriment d'autres, car inadaptés à leur système de valeurs, d'où les deux procédures de la R.S : l'objectivation qui rend concret, même sommairement l'objet social et l'ancrage qui permet à ces sujets d'incorporer des données extérieures dans leur système de valeurs.

Par ailleurs, après avoir passé en revue les fonctions puis la structure d'une R.S, nous avons expliqué que son évolution demeure lente et que des facteurs externes, environnementaux et les conduites peuvent provoquer un changement au niveau de la représentation.

Enfin, nous avons montré que plusieurs outils et des techniques variées sont nécessaires pour bien construire les données et étudier les représentations sociales.

DEUXIEME CHAPITRE
LA NOTION DE « REPRÉSENTATION »
EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction

Beaucoup de chercheurs se sont emparés de la notion de « représentation » des sciences sociales, et plus précisément du domaine de la psychologie sociale, pour en faire un concept opératoire en linguistique et en didactique des langues à l'exemple de Boyer, Calvet, Castellotti, Moore, Zarate, Beacco, etc.

Les psycholinguistes et les didacticiens s'accordent à montrer que plusieurs facteurs, qu'ils soient sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entrent en jeu lors des représentations des sujets à l'égard des langues. Ces représentations sociolinguistiques concernent la nature de ces langues, leur(s) statut et leurs usages.

Après avoir exposé quelques définitions de la notion de « représentation sociolinguistique », nous énumérons et expliquons, dans ce chapitre, les types de représentations relatives aux langues, aux pays et aux locuteurs d'une part, celles envers le bilinguisme et le plurilinguisme d'autre part et enfin celles ayant trait à l'apprentissage des langues en classe.

Nous présentons ensuite des projets éducatifs qui s'appuient sur des approches comparatives ou immersive ainsi que les langues voisines et le plurilinguisme puis nous présentons des démarches autour de ces représentations sociolinguistiques, que ce soit celles qui incluent et concernent les élèves ou les enseignants.

1. DEFINITION DE LA NOTION « REPRESENTATION SOCIOLINGUISTIQUE »

Boyer (1990) rattache la notion de « représentation sociolinguistique » à la notion de « représentation sociale » car même si d'après lui « la notion de représentation sociolinguistique, d'un point de vue épistémologique, fonctionne de manière autonome dans certains secteurs des sciences du langage » p102, il situe la problématique des « représentations » par référence à son champ disciplinaire d'origine : la psychologie sociale.

En revanche, Calvet et Moreau (1999) précisent le concept, en déterminant les verbalisations langagières et les représentations du sujet parlant à l'égard de la langue¹² qu'il parle et de celle¹³ de l'autre : « ce que les locuteurs disent, pensent, des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de celles que parlent les autres (ou de la façon dont les autres les parlent) » p07

Les psycholinguistes et les didacticiens emploient cette notion pour étudier « les attitudes et les représentations des sujets vis - à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages » (Castellotti & Moore, 2002, p09) en tenant compte de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs.¹⁴

2. LES TYPES DE REPRESENTATIONS

Les représentations sociolinguistiques sont celles qui concernent des langues, les pays et les locuteurs d'une part, celles relatives au bilinguisme et au plurilinguisme d'autre part et enfin celles liées à l'apprentissage des langues en classe

2.1. Les représentations des langues, des pays et des locuteurs

Beaucoup de chercheurs (voir Castellotti & Moore, 2002) ont montré le rôle valorisant ou dépréciatif des images mentales forgées par les apprenants à l'égard de quelques pays, de leurs langues et de leurs locuteurs. Ces représentations constituent un atout encourageant, ou au contraire, un obstacle démobilisant pour apprendre les langues étrangères. Ces stéréotypes, qui se reproduisent et perdurent dans la société, ont pour origine plusieurs canaux (média, littérature, dépliants touristiques...)

¹²Au singulier comme au pluriel

¹³ Même remarque

¹⁴Dans son article sur les enjeux épistémologiques des sciences du langage, Blanchet (2007) réserve de larges extraits à la notion de « représentation sociolinguistique ». Voir également Himeta (2005)

2.1.1. Les représentations des langues

Des recherches citées par (Forlot 2009) ont montré que l'espagnol jouit d'un capital de sympathie en raison de son utilité et de son omniprésence, dans le marché des langues. Cette langue est considérée comme "chaleureuse", "enjouée", "joyeuse", "sensuelle". Elle est souvent assimilée au soleil, aux vacances, au flamenco, à la fête. En revanche, l'allemand est souvent associé à la dureté, à la sévérité ; il est perçu comme une langue "agressive", "froide", voire "militaire".

Forlot (2009) résume les stéréotypes relatifs aux langues comme suit :

- La langue et ses supposées vertus intrinsèques (l'espagnol et l'italien sont mélodieux ; l'allemand est guttural...
- La langue comme reflet plus ou moins positif de la culture (par ex., l'espagnol est associé au flamenco ; l'italien à la pizza...
- Les représentations de nature ethnolinguistique (par ex. l'arabe renvoie à l'idée de l'immigration, l'anglais au snobisme ou à l'élégance ; l'allemand à l'austérité ou à la sévérité...
- Les représentations heuristiques des langues (par ex. le latin = utile pour le français ; l'allemand = langue de la rigueur, qui peut remplacer les mathématiques...

Besse (2009) cite cinq enquêtes où il montre que la désaffection des apprenants, dans beaucoup de pays du monde entier, tient, en premier lieu, à l'image qu'ont ces derniers de la langue française. Il ressort de ces enquêtes que le français est perçu comme une langue de culture, de l'esthétique, de l'amour, un objet « de luxe », « pour le plaisir personnel », ou « une culture passée, écrite, livresque ». Dans une de ces enquêtes citées, le français obtient le plus faible score pour l'item « apprendre la technologie de pointe » et dans une autre recherche, des membres des services culturels français recommandent « qu'un changement d'image paraît souhaitable » dans le but de mettre « en valeur l'aspect moderne et innovateur du français » (cité par Besse, 2009, p12).

Besse (2009) pense qu'un apprentissage axé sur l'interculturel, au lieu de l'aspect purement communicatif, rendra le FLE plus attractif et motivera davantage d'apprenants à opter pour cette langue et à faire des études plus longues.

2.1.2. Les représentations des pays

Au terme d'une enquête sur les représentations des étudiants de la 1^{ère} année licence français de l'Université de Batna, Abdelhamid, S et Hadjarab, S (2009) ont remarqué que la plupart des filles ont choisi la France qui est perçue comme un pays développé et moderne. De plus, il jouit d'un riche patrimoine culturel et gastronomique et d'un mode de vie et d'un cadre naturel fascinants. Enfin, l'hexagone attire, en particulier les filles, grâce au monde du luxe et de la mode, la parfumerie et la haute couture et il est l'expression de l'amour et du romantisme.

2.1.3. Les représentations des locuteurs

D'après les opinions des étudiants chinois poursuivant leurs études en France (Liu, 2014), les Français sont plus polis que les Chinois car ils disent « bonjour aux voisins et aux inconnus »¹⁰⁷, sont plus aimables et souriants alors que leurs concitoyens sont renfrognés et distants. De plus, les hexagonaux sont plus éduqués et consciencieux car ils respectent le code de la route et les règles publiques, comme lors des chaînes établies devant les guichets administratifs ou les supermarchés.

Cependant, ces Chinois considèrent les Français comme ayant l'air hautain, des égoïstes et des individualistes au niveau des sphères professionnelle, familiale et même amicale et cela comparativement à l'esprit collectiviste qui sévit dans leur pays. (Liu, 2014)

2.2. Les représentations à l'égard du bilinguisme et du plurilinguisme

Les représentations sociolinguistiques dépendent des institutions comme la famille, l'école et les médias et celles relatives au bilinguisme et au plurilinguisme sont difficiles à atteindre, selon les didacticiens et les pédagogues car difficilement réalisables, compte tenu notamment des enjeux socio-politiques.

2.2.1. Les institutions porteuses de représentations

D'après Charraudeau (dans Zarate & Candelier. éd., 1997, p34) trois institutions sont des lieux porteurs de représentations à l'égard du plurilinguisme¹⁵: la famille, les médias et l'école. Il constate que la famille continue d'entretenir un clivage entre les classes sociales favorisées, ouvertes à des traditions culturelles multiples et des classes défavorisées qui se replient autour du monolinguisme. Les médias, de leur côté,

¹⁵ Pour plus de précisions sur les notions de « pluri », « bi » et « inter » préfixes associés aux langues et aux cultures et semilinguisme, Cf : (Coste, Moore & Zarate (1997) , pp 11-21)

n'encouragent pas l'ouverture et la tolérance envers l'Autre car ils sont caractérisés par un esprit manichéiste et un raisonnement réducteur. D'après lui, « seule l'école pourrait créer un habitus¹⁶ de plurilinguisme mais à condition de s'en donner les moyens » Charraudeau (dans Zarate & Candelier. éd., 1997, p34)

2.2.2. Les représentations autour du plurilingue idéal

Castellotti (2006) dresse le portrait –robot du plurilingue parfait tel qu'il est perçu à travers les représentations de la plupart des Français :

- Il parle au moins trois langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et, au choix : une langue de proximité (allemand, italien) ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard) ; une langue exotique, mais de « bonne famille » (japonais, coréen, norvégien...). En revanche, si parmi les trois langues on trouve l'arabe dialectal marocain et / ou le créole haïtien, ce le locuteur ne sera probablement pas vraiment perçu comme plurilingue ; il y a même des risques qu'il soit considéré comme "semilingue".
- Il a appris ses langues dans la petite enfance, essentiellement de manière « naturelle » (dans la famille / au contact de pairs, etc.).
- Il a une compétence de « quasi-natif » dans ces trois langues (ou au moins deux d'entre elles), aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et il ne fait pas de mélanges entre elles lorsqu'il communique avec des tiers.

Cette conception stéréotypée de plurilinguisme idéal qu'on ne peut atteindre,(Coste, Moore & Zarate,1997), empêche les didacticiens et les pédagogues de « mettre en œuvre une politique éducative et des pratiques professionnelles réalistes et opératoires pour la promotion d'un véritable plurilinguisme » (Castellotti, 2006, p322).

2.2.3. La perception des enjeux socio-politiques

Des études sur les représentations sociales des langues, du bilinguisme et du plurilinguisme montrent que celles-ci possèdent quelques traits constitutifs faisant intervenir « le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des

¹⁶ Définition : « système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. » Bourdieu (1980, p88).

enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes » (Castellotti & Moore, 2002, p12)

Les rédacteurs du cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes montrent que le bi-plurilinguisme est souvent reporté pour quelques années par plusieurs Etats qui privilégient une seule langue d'enseignement au début de la scolarité d'un élève. Ces Etats justifient idéologiquement et pédagogiquement leur action par des finalités ayant trait à la cohésion nationale et à la promotion individuelle. « Cette scolarisation dans un seul vecteur linguistique va, au moins à moyen terme, dans le sens d'une égalité ou d'une égalisation des chances, pour un avenir où la maîtrise du langage pèsera lourd dans le succès des études, l'insertion sociale et la réussite professionnelle. » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p14)

Par ailleurs, dans les pays d'Europe centrale et orientale, Gajo (2009) montre que les sections bilingues, incluant le français, créent des représentations antinomiques à l'égard de la langue française ; d'une part, elle est considérée, comme une langue exigeante, attractive et prestigieuse, et d'autre part, comme une langue inutilement compliquée, ancienne et dépassée. Ces pays organisent des concours très populaires et très médiatisés pour le classement des élèves et des établissements scolaires. Cela a pour effet d'amplifier et de consolider l'idée de sélection et par voie de conséquence le prestige de la langue française.

De même, les élèves des sections bilingues développent des représentations divergentes sur le bi-plurilinguisme. Les uns ne se considèrent pas comme de vrais bilingues et voit le parfait « polyglotte » dans une autre région, différente de celle où ils y sont installés. En revanche, d'autres élèves se déclarent bilingues en raison de leur insertion dans une section bilingue, perçue comme un lieu élitare. Or, Gajo (2009) relève que « les raisons de ce positionnement tiennent plus souvent à la perception d'une maîtrise « parfaite » de plusieurs langues qu'au fait de les utiliser régulièrement dans la scolarisation » (p23). Ces représentations sont renforcées, par l'année intensive en langues étrangères, à laquelle ces élèves sont soumis.

Enfin, la confrontation des représentations des acteurs pédagogiques et des enseignants par exemple et les documents de politique linguistique et éducative laisse transparaître,

d'après Gajo, 2009) « des tensions ou, à tout le moins, des décalages » (p23). Les discours des élèves et des enseignants comportent des arguments discordants voire contradictoires, (dès fois chez un même interlocuteur), influencés, en partie, par des images stéréotypées. Les élèves choisissent les sections bilingues pour des motifs économiques : trouver un travail, inclure dans son CV une langue étrangère supplémentaire... Or, le français est très concurrencé par les autres langues : anglais et allemand surtout. D'autres élèves choisissent le français pour des raisons disciplinaires : recourir à L2 pour mettre en place un savoir disciplinaire, comme par exemple étudier les points de vue français et polonais sur la seconde guerre mondiale. Toutefois, des résistances et/ou des difficultés apparaissent pour passer de L1 à L2 ou vice versa. En dernier lieu, il y a l'argument interlinguistique où la connaissance du français pourra aider à la compréhension des autres langues romanes mais aussi de l'anglais (beaucoup de mots dérivés du latin). L'apprentissage du français permet, par exemple, aux étudiants hongrois des sections bilingues de mieux poursuivre et de réussir leurs études en médecine (mots scientifiques à base latine) comparativement à leurs autres collègues.

En Egypte, quelques étudiants optent, selon leur choix ou l'orientation de leurs familles, d'après Julien-Kamal (2009), pour des études à l'UFE (L'Université Française d'Egypte), non pas seulement en raison de son enseignement trilingue (arabe / français / anglais), mais surtout à cause du sentiment d'appartenir à une élite et de la représentation d'excellence prônée : faire des études « en français » et selon la « méthodologie française ». De plus, l'accès à l'UFE garantit aux étudiants une promotion sociale car ils acquièrent des diplômes reconnus dans le monde entier et obtiennent de forts revenus, une fois embauchés.

2.2.4. L'image de langue-culture source comme archétype

Certains apprenants ont du mal à s'affranchir du système de représentations de leur langue maternelle lorsqu'ils communiquent en anglais et semblent ne pas parvenir à faire abstraction de la matrice de leur langue maternelle. Bange (2002) a écrit à ce propos :

La L1 n'est pas seulement, du moins pour les monolingues, *une langue*, elle est *le langage*. [...] elle n'est pas seulement un système de règles permettant de résoudre des problèmes de communication : elle est aussi, et peut-être avant tout, la forme absolue du monde, le système sémantique de référence pour la compréhension du monde. (pp 32-33)

La langue et la culture sources servent, d'après Castellotti & Moore (2002), de points de repère à partir desquels les autres langues–cultures étrangères sont appréhendées. Les sujets, au contact des langues, se construisent des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements, de leurs ressemblances et différences et des relations qu'ils peuvent entretenir. Les représentations sont engendrées, en prenant comme base des procédés où « le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison ». (p12)

Les enfants, mis en situation de résolution de tâches de compréhension dans des langues qui leur sont inconnues, prennent appui sur des langues qu'ils connaissent pour élaborer des hypothèses sur les fonctionnements des systèmes linguistiques. Les prises d'indices et les réinterprétations des segments linguistiques en langues peu ou pas connues reposent sur des procédures de réanalyse relatives aux connaissances dans différentes langues « qui agissent comme des filtres, cognitifs mais aussi typologiques et modèlent des configurations particulières des modes d'accès au sens, et plus généralement des modes d'appropriation » (Dagenais & Moore, 2004, p42).

Py (2004) rapporte l'exemple d'une étudiante mexicaine qui apprend le français et qui a été victime d'un malentendu en confondant le masculin avec le féminin. Cette confusion a pour origine l'homonymie des pronoms français *elle* et espagnol *él* (= français *il*)

2.2.5. Une conception restrictive de la langue

Les élèves et même les enseignants sont régulièrement marqués par des conceptions restrictives de la langue.

Roulet (1999) (cité dans Castellotti & Moore, 2002) montre que les enseignants comme les étudiants considèrent le discours comme une succession de phrases. Ils s'en tiennent à une conception purement linguistique, sans prendre en considération des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, situation d'interaction) qui sont non expressément formulées.

A partir d'enquêtes menés sur des enfants, ces derniers se représentent les langues comme des stocks identiques et superposables de mots et « le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. » (Castellotti & Moore 1999, p13). Les enfants accolent à chaque pays une

langue, montrant ainsi que le plurilinguisme est perçu comme une structure où les langues sont placées côte à côte au lieu d'être complémentaires.

2.2.6. Le plurilinguisme synonyme de désordre

La connaissance de plusieurs langues est souvent perçue par élèves comme une voie menant à la confusion, à l'oubli, au mélange ou à la complexité.

Py (2004) rapporte l'exemple d'une enseignante bilingue, tiraillée entre deux représentations : son vécu où elle parle deux langues, qu'elle estime comme une pratique « normale » et son statut de professeur d'italien où elle considère le bilinguisme comme un exercice dangereux, à cause « du mélange » des langues.

Dans presque la totalité des systèmes éducatifs, les langues étrangères respectives viennent s'ajouter à la langue maternelle et elles y sont juxtaposées, car chacune possède son programme, même si les démarches pédagogiques et les objectifs (les quatre compétences) sont communs. Le but visé étant de parvenir à la compétence d'un locuteur natif et d'un bilinguisme parfait. Coste et al. (2009) critiquent ces systèmes éducatifs qui sont loin d'un multilinguisme intégré et des approches transversales.

Dagenais et Moore (2004) indiquent que les enfants non soumis au plurilinguisme imaginent les fonctionnements cognitifs comme une « machinerie complexe, où les langues se disputent une territorialité géographique particulièrement ordonnée » (p41) et décrivent la production comme essentiellement marquée par « la difficulté de savoir séparer les langues, et par les mélanges et les oublis » (p42)

Dans une autre étude, Moore et son équipe de recherche (Castellotti, Coste, & Moore, 2001) voient que les dessins d'enfants :

« Laissent apparaître des frontières, des limites, des positionnements respectifs entre les différentes langues. Ces découpages des paysages linguistiques recouvrent une géographie des langues, symbolisé par des affichages spécialisés (drapeaux, cartes, etc.).¹⁷ Ils laissent surtout percevoir un espace cloisonné, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité. L'association un pays-une langue¹⁸ rend d'autant plus visible le caractère monolingue des représentations du plurilinguisme exhibées » p110

¹⁷ Voir infra : figure 03 (dessin de Sophia)

¹⁸ Voir supra : figure 04 (dessin de Thérèse)

Moore (2006) appuie son argumentation par un dessin collaboratif des élèves Pierre-Boris (voir figure 05 ci-dessous) où les langues sont présentées de « manière ordonnée, cloisonnée, chaque langue étant contenue dans un espace fermé, sans espace ni possibilité de rencontre » (p187).

En revanche, le dessin individuel de Samuel, élève soumis au plurilinguisme (voir figure 06 ci-dessous), montre que « les langues sont mises en lien grâce à un système complexe de paliers coulissants, de ponts, de passages, de trappes qui s'ouvrent et se ferment (et d'un ascenseur qui permet de passer plus facilement d'un étage de langues à l'autre) » (Dagenais et Moore, p42)



Figure n°3 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Sophia)
Source (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.188)



Figure n°4 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Thérèse)
Source (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.189)

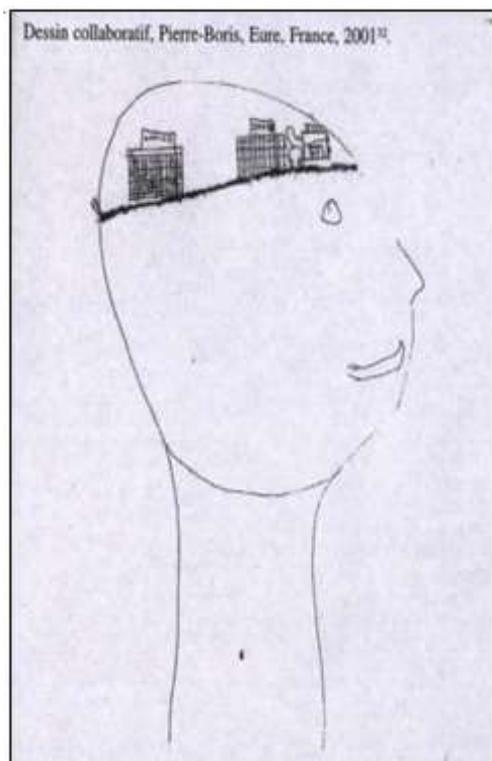


Figure n°5 : Caractère monolingue des représentations sociolinguistiques (Dessin collaboratif)
Source (Moore, 2006, p.124)

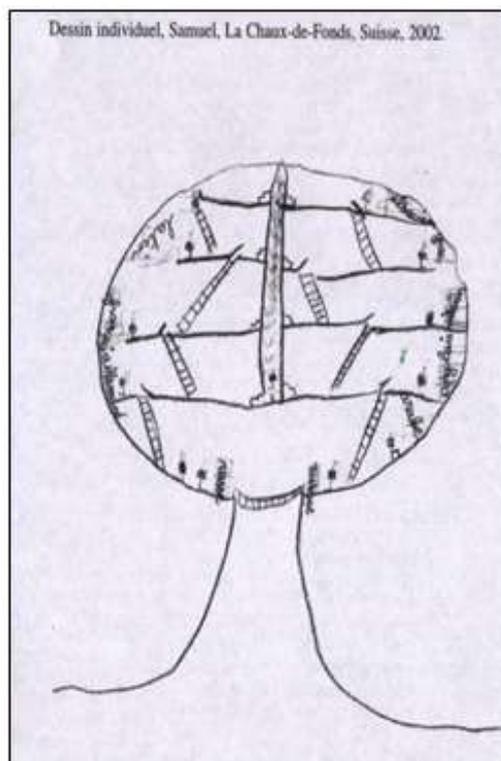


Figure n°6 : Caractère plurilingue des représentations sociolinguistiques. (Dessin de Samuel)
Source (Moore, 2006, p.75)

2.3. Représentations de l'apprentissage des langues en classe

L'omniprésence de quelques représentations sociolinguistiques empêchent les enseignants d'innover et les élèves d'évoluer, car ils sont prisonniers de conceptions idéalisées de l'acquisition de compétences en langues étrangères calquées sur celles d'un monolingue natif idéal et d'une vision étriquée qui conçoit l'apprentissage comme étant exclusivement scolaire et peu interactif et enfin le poids de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3.1. La représentation d'une compétence calquée sur celle d'un monolingue-natif idéal

Les études en didactique montrent qu'élèves et enseignants partagent des représentations découlant de cultures de communication de classe et régies par des routines et des habitudes scolaires. Py (2004, p16) relate la situation malaisée d'un enseignant qui vit un conflit intérieur, à cause de deux représentations antagonistes : d'une part, il considère l'erreur comme une trace d'un effort d'apprentissage, donc une source inestimable pour la remédiation ; mais d'autre part, il y a l'existence des

méthodes d'évaluation en vigueur, dont il doit tenir compte dans son travail quotidien et qui considèrent l'erreur comme un échec.

Une étude menée en Suisse alémanique sur des élèves en français L2 (Pekarek dans Castellotti & Moore, 2002) indique que ceux-ci doivent respecter à la lettre l'exactitude des énoncés, à l'oral, comme à l'écrit, semblables à un locuteur natif. Logiquement, les évaluations des professeurs conduisent à un constant d'échec ; elles découragent les élèves lors de leur apprentissage et constituent un handicap lors de la prise de parole en classe.

Une autre recherche impute l'origine des représentations de la difficulté de la langue allemande chez les apprenants français, à « des considérations hyper-normatives héritées d'une idéologie de la pureté et de l'unicité » (Forlot, 2009, p 80). Un système éducatif français, qui exige une compétence calquée sur celle d'un locuteur natif. Les apprenants se focalisent, lors de leur apprentissage, énormément, sur « l'usage de formes quasi-livresques de la langue. » (Forlot, 2009, p 80). Même au sein de l'université française, cette représentation continue d'être la règle, selon Le Lièvre (2010) car les étudiants suivent des cours à visée plus communicationnelle. « Cela fait écho à l'idée très largement répandue qu'il s'agirait de recréer les conditions d'appropriation du natif, en tentant d'avoir recours à des simulations de situations authentiques » p 04

Castellotti et Moore (2002) indiquent que les systèmes éducatifs européens affichent un cloisonnement net entre les langues elles-mêmes et même entre les disciplines. Elles montrent que les locuteurs modèles dans les langues étrangères sont souvent présentés dans les manuels comme des locuteurs monolingues où l'intercompréhension dans les dialogues est parfaite. Cela ne reflète aucunement « les malentendus, les efforts de réajustements mutuels, les reformulations, les simplifications et les états observables dans les situations naturelles d'échange entre des natifs et des non-natifs. » (p16)

2.3.2. La conception d'un apprentissage exclusivement scolaire et peu interactif

Les élèves conçoivent habituellement d'après, Moore & Castellotti (2001), la situation d'apprentissage d'une langue étrangère dans une salle de classe, où ils sont entourés d'objets faisant partie du monde scolaire (table, chaise, cahier, livre...).

De plus, cet apprentissage est souvent dénué de toute interactivité car les élèves se représentent seuls devant leurs manuels. Ce constat est accru quand ces enfants n'ont pas eu l'occasion d'entrer en contact avec les locuteurs d'autres langues par le biais de voyages, rencontres interculturelles... Castellotti & Moore (2002) considèrent que « les enfants (et pas seulement eux) présentent un degré d'aveuglement et de surdité à l'altérité, quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite, notamment sur le terrain scolaire » p15.

En Thaïlande, une chercheuse (Yanaprasart, 2006) indique que l'apprentissage du FLE y est caractérisé par une vision exclusivement scolaire, en plus des spécificités de l'environnement socio-culturel thaïlandais. Cet apprentissage est basé sur la grammaire, la lecture des textes et la récitation des cours dispensés par l'enseignant.

La biographie langag  re du Portfolio collège (Castellotti & Moore, 2004) tente de démonter les représentations courantes des jeunes apprenants, en montrant que les langues s'apprennent à l'  cole et en dehors de celle-ci. Apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement se remémorer des listes de vocabulaire, ni les règles de grammaire ou consulter un dictionnaire monolingue ou multilingue ; c'est aussi entreprendre et participer à des activités culturelles diverses : conversations, journaux, chaines de télévision, chansons, pièces de théâtre, se « débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger...

2.3.3. L'image du rôle prépondérant de L1 dans l'apprentissage de L2

Un vrai débat s'est instauré en France entre les tenants du tout en LE et les défenseurs de l'appui sur la LM. Les défenseurs de la première thèse, appartenant à l'  cole traditionnelle, y voient l'exposition de l'enfant à la LE sur le modèle de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle, tout en lui offrant une panoplie d'outils langagiers triés et ordonnés permettant l'accélération de son apprentissage. La fossilisation de cette représentation de l'apprentissage a créée même des mythes et des tabous, selon Castellotti (2001b, p 69) « [...] cet objectif [...] a permis que s'installe durablement, dans les représentations des enseignants ainsi que dans celle des apprenants, ce qu'on pourrait appeler le “mythe du tout L2” ou le “tabou de la L1”. »

De l'autre côté, les tenants du recours à la LM considèrent que l'enfant s'appuie sur un système linguistique déjà existant, et en tenant en compte des décalages entre les

apprentissages entre les deux langues, pourra inciter celui-ci à réfléchir sur le langage et son fonctionnement. (Moore 2001)

Dans d'autres cultures subsistent encore des croyances qui voient dans la connaissance d'un lexique d'une autre langue l'apprentissage par excellence d'une LE, oubliant de fait, les obstacles liés à la syntaxe et à la pragmatique. Moore et Py (2008) critiquent cette méthode établie sur la base d'une adjonction de mots en L2, formant des listes lexicales comme équivalentes et réduites, à partir de celles élaborées en L1.

Beaucoup de représentations d'après Castellotti & Moore (2002) accordent à la langue première un rôle prédominant dans l'apprentissage d'autres langues, ce qui pourrait constituer, s'il n'est pas bien orienté, un obstacle. Ce type de perceptions, qui existent d'ailleurs souvent comme culture scolaire traditionnelle commune aux enseignants et aux élèves, « voient dans la syntaxe d'une langue de référence (en général la langue officielle !) Une projection directe d'une logique universelle, bloquant ainsi toute appréhension autonome de la syntaxe d'autres langues. » (Py 2004, p16). Py cite l'exemple des francophones qui voient la syntaxe de l'allemand très compliquée, contrairement au français qui est caractérisé, d'après eux, par le bon sens naturel. En outre, Castellotti (1997) remarque que le recours à L1 est différemment vécu par les apprenants. Les écoliers, peu familiers aux langues étrangères, ont recours sans complexe à la matrice de langue maternelle, tandis que les lycéens et les adultes y voient un tabou.

Pourtant, l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une LE est grande car elle permet aux apprenants de s'appuyer sur des ancrages lexicaux et « elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (d'une langue étrangère) » (Dabène 1996, p397)

Pour les élèves soumis au multilinguisme, Castellotti indique que les apprenants qui utilisaient une seule langue d'appui, une langue source et une référence unique « pourrait se transformer en langue pivot, autour de laquelle s'échafaudent et s'entrecroisent l'ensemble des apprentissages langagiers » (Castellotti, 2001 a, p196)

Castellotti & Moore (2002) pensent que, quel que soit l'âge et le degré de contact avec la langue-cible des apprenants, l'appui sur la L1 pour apprendre la L2 ne trouve « une

efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de décentration¹⁹ qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié » (p17). Ayant mené plusieurs projets d'éveil aux langues, Feunteun (2014) préconise la même démarche au niveau des établissements scolaires car les apprentissages doivent avoir pour but une construction identitaire de l'enfant et s'inscrire dans un cheminement axé sur une dynamique de déstabilisation, de décentration mais aussi de centration. Feunteun (2014) conclut, à la suite de son expérimentation d'apprentissage des langues nouvelles initiées, en 2007, dans des écoles primaires en France :

Quand on a sept ans, on peut travailler sur l'accueil empathique de l'autre. Mais il s'agit d'accueil et là encore exclusivement de choix individuel. Accepter, par exemple, de goûter à la cuisine de l'autre est un grand pas, l'adopter n'est pas une obligation. Reconnaître, au cycle 2, que pour l'autre ce soit bon, même si mon palais n'apprécie pas, n'est-ce pas là l'équilibre à rechercher entre décentration et centration ? (p114)

Enfin, Py (1995) montre que le sujet bilingue ne peut apprendre L2 sans recourir à L1 et c'est lui qui « établit d'éventuelles correspondances entre les microsystèmes appartenant à des langues différentes. » (p149). Bref, la L1 représente un excellent moyen pour « activer des transferts linguistiques, communicationnels ou culturels » (Auger, 2010, p 68).

Par ailleurs, d'autres chercheurs montrent que les enseignants recourent même à L2 pour enseigner L3, à l'exemple des professeurs japonais qui utilisent l'anglais dans quelques situations pour faire apprendre le français à leurs étudiants ; ceux-ci apprennent cette langue depuis le collège. L'enseignant, dans ce cas, utilise L3 comme « facilitateur de l'apprentissage » et comme « arrière-plan pédagogique des apprenants » (Ishikawa.2006, dans Castellotti & Chalabi Eds, p140)

¹⁹ Pour Porcher (2004) « ...la capacité à se décentrer ne consiste nullement à adopter la centration de l'autre et à changer la sienne propre. Il faut, d'une part, s'efforcer de se placer dans la position de l'autre (l'étranger par exemple), de comprendre comment il pense ; il sent, il agit et, à terme, essayer de prévoir quel comportement il va adopter dans telle situation. D'autre part, il faut conserver sa propre centration. nous sommes tous centrés d'abord sur nous-mêmes (et c'est ce qui nous donne notre singularité), ensuite sur notre position sociologique et la culture qui lui est associée (sexuelle, générationnelle, régionale, etc.) enfin sur notre appartenance ethnique ou nationale. Cette triple centration, qui nous constitue, nous devons la conserver en nous décentrant, ... » (p215)

2.3.4. La perception de la proximité ou de l'éloignement linguistique

La perception des élèves de la distance ou de la proximité des langues cibles par rapport à la langue de départ est beaucoup plus importante que de la nature objective des liens qui peuvent les unir ou les différencier. (Moore & Castellotti, 2001).

Forlot (2009), Forlot & Beaucamp (2008) constatent par exemple, que la perception de la proximité linguistique de l'anglais (réelle ou présumée) par rapport au français est vécue par les apprenants interviewés, plutôt comme un obstacle. Cela est dû, d'après le chercheur, aux habitudes scolaires qui considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cloisonnement total, loin de la langue première qui jouerait un rôle d'interférence négative et génère des séries d'erreurs interlinguistiques.

Dans une autre étude, Forlot (2006) souligne la difficulté des élèves français interrogés à apprendre le russe et le chinois car considérés comme éloignés ; à la fois par leur dimension géographique, mais aussi linguistique (et particulièrement graphique) ; obstacles perçus comme presque insurmontable à l'apprentissage. Le néerlandais, en revanche, suscite, chez les apprenants des attitudes mitigées : perçu comme inutile parce que sa diffusion internationale semble limitée, ils le considèrent parfois comme très utile dans sa dimension « frontalière, intégrative et partant, communicationnelle » (p136)

Par ailleurs, Castellotti & Moore (2002) montrent que les enfants qui ont quelques notions concrètes en anglais, la considèrent comme une référence et le prototype de la langue étrangère et elle est perçue par certains comme la langue la plus proche. Elle acquiert donc « le statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur » (p18)

Enfin, Larruy et Matthey (2008) ont remarqué, lors d'une enquête sur les connaissances linguistiques des habitants de la petite principauté d'Andorre, que le portugais affiche un faible taux de compréhension, comparativement aux autres langues en contact à l'instar du français, du catalan et de l'espagnol, pourtant langues romanes, toutes les quatre. Les deux auteurs expliquent ce phénomène, dans ce territoire, par le manque de prestige du portugais, qui est associé aux classes laborieuses, comme l'est l'espagnol aux Etats-Unis d'Amérique.

3. DEMARCHES ET PROJETS EDUCATIFS AUTOUR DES REPRESENTATIONS

Plusieurs démarches et projets éducatifs ont été initiés dans différents pays autour des représentations sociolinguistiques.

3.1. Quatre démarches éducatives autour des représentations

Castellotti et Moore (2002) affirment que de nombreuses démarches²⁰ sont menées autour des représentations des élèves et même des enseignants. Ces études visent à :

1. Faire le diagnostic des représentations initiales
2. Amener les apprenants à s'interroger sur la construction de ces représentations et sur les expériences qui ont suscité leur intériorisation, sur le plan individuel et collectif.
3. Mettre en œuvre des opérations mentales visant à la déstructuration et à la restructuration des représentations par le biais d'une démarche réflexive.

Byram & Zarate (1996) voient dans l'éducation interculturelle²¹ une issue d'ouverture envers l'Autre, sans oublier ou négliger sans propre culture et identité, même si cette démarche se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire :

« Apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'Autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (p09)

Les démarches éducatives en relation avec les représentations, se résument en quatre approches principales :

3.1.1. L'appui sur des approches comparatives

De nombreuses démarches, qui sont menées dans différents pays, sont bâties sur des approches comparatives d'exploration de deux ou de plusieurs langues, connues ou inconnues des élèves. Ces démarches visent à « favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis -à-vis du système étranger » (Castellotti et Moore, 2002, p19). Donc, l'apprenant et même l'enseignant travaille sur

²⁰ Voir également Castellotti et Moore (2010) qui présentent un large éventail de démarches et de dispositifs

²¹ Porcher (2004) critique ceux qui parlent d' « ouverture vers l'international » et préfère le terme « interculturel » qui permet, selon lui « ...à respecter chacune des cultures, des croyances, chacun des modes de vie, à aller vers un métissage possible sans abandon de identité... » (p118)

son expérience et sa représentation des langues et sur sa culture d'apprentissage. De plus, l'apprenant qui s'expose à des systèmes linguistiques différents, mène un travail réflexif en établissant des mises en relation, des comparaisons, des formulations d'hypothèses... L'objectif est d'aboutir à l'accès à certains fonctionnements des systèmes linguistiques étrangers.

En vue de comparer le fonctionnement de deux langues éloignées, un enseignant non natif de japonais s'est trouvé pris au dépourvu dans son travail d'explicitation métalinguistique d'un élément de la langue japonaise. Ses apprenants français, de leur côté, se trouvent confrontés :

« à une difficulté liée au décalage entre leurs représentations métalinguistique – issues de leur grammaire scolaire et les explicitations proposées par l'enseignant sur une catégorie grammaticale n'ayant pas d'équivalent dans leur langue. Ce « malentendu » d'ordre culturel, qui se traduit par un questionnement métalinguistique intensif en direction de l'enseignant repose sur une mise en confrontation implicite du fonctionnement de deux langues éloignées. » (Diana-Lee, 2006, p03)

3.1.2. L'intercompréhension en langue voisine

L'objectif de cette démarche multilingue est de mettre en œuvre chez un apprenant des compétences de compréhension et de production, dans une ou plusieurs langues apparentées de même famille (romanophone, germanique, africaine,...) sur la base de relations analogiques. L'apprenant, grâce à la proximité linguistique, se sert de ses compétences linguistiques et ses intuitions sur le langage afin d'opérer des transferts de compétences d'un contexte à un autre.

Cette approche, au-delà de sa portée translinguistique, aide l'apprenant à la communication et à l'apprentissage de sa langue première ou d'autres langues médiatrices comme l'anglais. De plus, elle permet à l'élève de mettre en valeur et de construire des compétences transversales, qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises.

Araujo e sa, Ceberio & Melo (2007) relatent le projet GALANET (Plate-forme de formation à l'intercompréhension en langues romanes), coordonné par l'Université Stendhal Grenoble 3 (France), avec la participation de six institutions partenaires : espagnoles (au nombre de deux), portugaises, italiennes, française et belge. Treize

équipes composées de 209 étudiants étaient inscrites dans ce projet, entre mars et mai 2004.

Le projet pédagogique propose des sessions d'échange plurilingue entre des locuteurs de quatre langues romanes (français, portugais, espagnol et italien). Ces sessions visent un travail collaboratif qui aboutit à la rédaction conjointe d'un dossier de presse et qui se réalise dans les espaces d'interaction présents dans la plateforme : forums, clavardages et messagerie. Les locuteurs deviennent simultanément, modèles de locuteurs natifs de leur langue maternelle et locuteurs de langue(s) étrangère(s). Ces échanges interactifs permettent la création, le partage et la propagation des représentations, mais aussi relativisées et mises en cause. Araujo et al. analysent les représentations à l'égard des langues –cultures en deux volets :

- En tant qu'objets stables verbalisés à un moment donné (ou les *représentations de référence*, dites de départ, par le recours à une approche objectivante),
- En tant qu'objets dynamiques, mutables à travers l'interaction, tout en essayant de montrer comment les représentations de référence deviennent des *représentations en usage* (c'est-à-dire des objets circulant et façonnés par le discours collectif.)

Les auteurs concluent que, dans ces types de clavardages, beaucoup d'images de référence se sont manifestés dans l'interaction pour devenir des représentations en usage, dont le but, pour les clavardeurs, est de développer le sentiment d'appartenir à un « groupe-autre » romanophone. Un groupe qu'ils ressentent comme culturellement et linguistiquement proche. Cela débouche aussi sur « le repositionnement de soi-même et de l'autre dans le discours, la co-construction négociée des images de départ et l'émergence de nouvelles images qui viennent enrichir l'imaginaire des clavardeurs. » (Araujo e sa, Ceberio & Melo, 2007, p 09)

Dans le même ordre d'idées, Carrasco, Père et Paisha (2007) relatent, en tant qu'enseignantes, leur participation à la plate - forme GALANET durant l'année 2005-2006. Leurs étudiants ont été surtout entraînés à la compréhension de l'écrit au premier semestre, alors qu'au deuxième semestre, ils ont été incités à interagir en ligne, à l'écrit et en (a)synchronie, à l'intérieur d'un réseau de groupes. L'objectif de leur démarche est la « construction et / ou le développement de la compétence plurilingue d'intercompréhension romane [en]valorisant et optimisant les pré-acquis, notamment

langagiers, de l'apprenant en faire un levier pédagogique. » (P 03). Ces enseignantes ont visé également un savoir-faire méta langagier, « apprendre à apprendre (les langues) », en amenant les étudiants à réfléchir sur les processus et résultats de leur apprentissage.

Les auteurs concluent que la construction par les étudiants de représentations adéquates des langues en présence, au-delà de leur proximité (objective) constitue la véritable condition du succès de l'apprentissage. En d'autres termes, plus l'étudiant (ici francophone) a une représentation de proximité de la langue romane étudiée, donc une conception positive, plus il parvient à réussir dans son apprentissage. L'inverse est vrai : une conception lointaine de la langue romaine, donc négative, aboutit inévitablement à l'échec.

3.1.3. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage

Les démarches Evlang reprennent et développent la démarche initiale « Awareness of language » apparue en Grande Bretagne dans les 80 du siècle passé.

A cette époque, trois problèmes furent constatés par les responsables anglais chargés de l'éducation (De Pietro, 2002) :

- Les élèves immigrés enregistrent un fort taux d'échec et ont des difficultés d'intégration
- Les élèves anglophones éprouvent des problèmes dans l'apprentissage des langues étrangères
- Tous les élèves ont des problèmes d'apprentissage en anglais, à cause de leur niveau trop limité en leurs capacités métalangagières.

Les didacticiens élaborent alors une démarche (voir De Pietro 2002, Castellotti et Moore, 2002) dont le but est de fournir des techniques et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers et de proposer des activités qui s'appuient sur des capacités comme l'observation, l'analyse, la comparaison, et des systèmes sémiotiques de plusieurs langues (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.). Elles développent aussi les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et, surtout, métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos. Elles visent également à développer la conscience linguistique, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les

savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école.

Cette démarche (De Pietro, 2002) a l'avantage d'avoir une orientation, d'abord, linguistique et cognitive, car elle vise à la compréhension du fonctionnement des langues. De plus, elle inclut un volet sociolinguistique, car elle reconnaît la diversité linguistique, à l'exemple des langues parlées par les élèves immigrés, d'où la nécessité de la participation des locuteurs de langues différentes, notamment des parents qui pratiquent une langue différente de celle de l'école, dans cette démarche, qui incite à l'ouverture (Castellotti et Moore, 2002). Enfin, l'intérêt de cette démarche est d'ordre psycholinguistique, puisqu'elle permet à l'élève de se décentrer par rapport à sa langue première et de le préparer à l'apprentissage d'autres langues.

Cette démarche s'inscrit à l'intérieur d'une réflexion didactique interdisciplinaire plus globale et dans une perspective pluriculturelle et plurilingue, qui a l'avantage d'être opératoire et « de ne pas séparer ce qui relève de l'ordre des représentations et ce qui relève de l'ordre des savoir-faire (en termes notamment de compétences transversales) » (Castellotti et Moore, 2002, p21).

3.1.4. L'approche immersive

Non satisfaits des résultats produits par les programmes d'apprentissage du français L2 existants, et soucieux de donner à leurs enfants un enseignement bilingue ; des parents anglophones aisés créèrent, à Montréal (Canada), une classe maternelle expérimentale où tout l'enseignement serait entièrement dispensé en français : il s'agissait de plonger les enfants dans un bain de langue française. En raison de la réussite de cette expérience, (Hallion-Bres & Lentz, 2009) celle –ci se généralisa au Canada en 1972 puis à travers quelques pays du monde. Outre le développement d'une compétence langagière aux fonctions communicative, heuristique et de structuration cognitive de la langue, l'approche immersive se propose de promouvoir l'épanouissement personnel, intellectuel et social de l'élève, par l'utilisation de la langue dans des expériences significatives de communication, et de développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international.

Les représentations des élèves ayant suivi l'école immersive à l'égard du bilinguisme sont de trois types :

- Il y a ceux qui se considèrent bilingues et plus bilingues que la majorité des Canadiens.
- Il y a ceux qui croient que leur bilinguisme est égal à celui d'un Québécois en anglais
- Il y a ceux qui estiment que leur bilinguisme est adéquat au bilinguisme local.

Toutefois, les résultats ne sont pas à la hauteur des moyens engagés (Hallion-Bres & Lentz, 2009) car il y a un décalage entre les intentions et les représentations au niveau politico-pédagogique qui permet de garantir le bilinguisme à tous ces élèves et la pratique langagière réelle de ces apprenants. Les deux auteurs préconisent davantage de pratique de français en classe et la multiplication des activités extra-scolaires, en vue de modifier les représentations des apprenants et de promouvoir leur prédisposition d'ouverture à l'altérité.

3.2. D'autres démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations

Des démarches diverses ont été initiées autour des représentations des élèves ou des enseignants.

3.2.1 Démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations des élèves

Bemporad (2010) étudie, à travers des biographies d'apprenant-e-s, le rôle que joue la littérature dans l'appropriation des langues étrangères. D'après elle, « les représentations individuelles de la langue, de la lecture et de la littérature sont conditionnées par les représentations de l'apprenant et par les expériences que le sujet a vécues dans ces autres langues ». (p 80.) Ce conditionnement constitue « une ressource importante pour la motivation à apprendre, pour la mise en place de stratégies d'apprentissage et, en général, pour la construction d'une identité plurilingue et pluriculturelle. » (p 80)

Bemporad illustre son étude en prenant comme exemple la biographie d'une étudiante tessinoise plurilingue, qui parle de ses lectures en plusieurs langues : l'italien, l'espagnol, l'anglais et le français et qui a été élevée dans un contexte bilingue (père italophone, mère mexicaine, mais avec laquelle elle n'a jamais parlé en espagnol pendant son enfance). Cette étudiante choisit ensuite l'espagnol et l'italien comme branche de lettres à l'université de Lausanne. Ce choix lui permet de se spécialiser dans la langue et la littérature en langue maternelle et étrangère, tout en vivant dans un

environnement francophone. Ce n'est qu'au niveau Master qu'elle abandonne l'italien pour le français langue étrangère.

De son côté, Develotte (2006) a mené avec ses étudiants un travail sur le journal d'étonnement. Lors d'un séjour d'un mois en Angleterre, ses étudiants français ont consigné toutes les observations sur les différences culturelles qu'ils ont jugées pertinentes, puis celles-ci ont été débattues en classe.

Develotte conclut que les représentations de ses étudiants (les représentations de sens commun, les habitus²²) ont été enrichies par l'expérience vécue à l'étranger et modifiées par les apports théoriques en classe (anthropologie, communication et sociologie) : un travail réflexif sur l'objectivation de l'altérité. De plus, cette démarche a permis de développer une compétence permettant d'accéder à la diversité des cadres de référence culturels. Cette compétence n'est pas uniquement de l'ordre d'un savoir mais également d'un savoir-être puisqu'il s'agit d'un savoir en action.

3.2.2. Démarches éducatives et activités didactiques autour des représentations des enseignants

Dans une enquête menée sur douze enseignants étrangers en formation continue à l'Université de Strasbourg, Weber (dans Castellotti et Chalabi, 2006) a remarqué que beaucoup d'enseignants intériorisent des représentations dépassées de l'apprentissage du FLE, loin de l'approche communicative, car leurs pratiques de classe se résument à des leçons de grammaire, mémorisation des verbes irréguliers, la dictée, les textes de civilisation et de littérature,... Ils négligent ou sous-estiment les jeux de rôles, la prise de parole,... Pour Weber (2006) « L'ensemble des enseignants manifeste un intérêt pour l'approche communicative sur le plan intellectuel mais sans forcément la pratiquer » (p 221). Il préconise une formation continue en didactique du FLE qui dépasse la simple diffusion des principes didactiques et méthodologiques mais « doit être précédé par l'approche des présupposés théoriques qui les sous-tendent, mais à une condition, tout à fait essentielle, qu'elle s'opère sur la base d'un travail d'activation des représentations des acteurs impliqués. » (Weber, 2006, p223)

Beacco (2000) abonde dans le même sens, car il pense qu'un vrai travail sur les représentations et les attitudes des élèves et des enseignants sur l'altérité doit être mené

²² Voir définition en supra

et qu'il doit devenir un objectif pédagogique à part entière. D'après Beacco, « l'enseignant est sollicité non en technicien de la langue ou de l'enseignement, mais en tant qu'éducateur chargé de la transmission de certaines valeurs. » p116

Dans un autre contexte, Irma (2009) a constaté, lors d'une enquête sur les futurs professeurs palestiniens de français, que ceux-ci éprouvent énormément de difficultés à apprendre le français et qu'au-delà de l'aspect purement linguistique, il existe énormément de différences entre la culture arabe et ses traditions pédagogiques d'une part, et les nouvelles approches pédagogiques de la culture occidentale, d'autre part. La tradition pédagogique palestinienne se caractérise par la transmission du savoir de manière magistrale, l'apprentissage par cœur, la dépendance envers le professeur et une réception passive du savoir. Irma (2009) estime que les futurs enseignants palestiniens « ne sont pas conscients des pratiques d'apprentissage qu'ils emploient pour apprendre le français (...) Ces pratiques sont issues d'une culture éducative différente de celle de la langue cible, culture qui est à l'origine de la représentation qu'ils ont sur l'apprentissage d'une langue étrangère.» p25

Sur un autre plan, Castellotti, (2001.c) a constaté que beaucoup d'enseignants éprouvent encore beaucoup de méfiance vis-à-vis de la langue source qui doit être utilisée comme tremplin pour l'apprentissage d'autres langues, ainsi que de celui d'autres langues apprises précédemment ou en même temps. Cette désaffection trouve son origine dans la formation des enseignants qui est conçue comme une spécialisation dans une seule langue. Castellotti prône un décloisonnement des langues en vue de favoriser un enseignement / apprentissage à caractère plurilingue et pluriculturel qui passe, tout d'abord, par une meilleure formation des professeurs, car il s'agit « (...) d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires (...) au projet et susceptibles de l'entraver. » (p 367)

Cadet (2006) montre dans son étude que la conception de l'enseignement d'une langue est très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure. Elle propose, dans une formation initiale des enseignants débutants de FLE natifs, de leur inculquer, d'une part, une formation sur le métier d'enseignant ; et d'autre part, de « faire émerger, pour les exploiter ; les modèles, les représentations et la culture

éducative sur lesquels les étudiants s'appuient pour se construire leur professionnalité enseignante » (p36).

L'étude de Cadet montre que les enseignants sus-cités sont très marqués par des modèles de référence scolaires issus de Français Langue Maternelle (FLM) en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant, alors que les modèles issus de leur formation FLE sont plus proches chronologiquement de leur vécu d'étudiants. En effet, ils n'arrivent pas à appliquer en classe ce qu'ils ont étudié durant les deux ans de leurs cursus. Cadet recommande une véritable formation initiale où ces enseignants débutants doivent travailler sur leurs représentations et les confronter aux nouveaux éléments apportés par la formation, en intégrant des contenus sociolinguistiques ainsi que des activités d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle. (Lambert, 2009)

Pour résoudre ces problèmes et venir à bout de ces obstacles divers, Castellotti (2001.c) recommande une formation à trois pôles :

- Mettre en évidence le répertoire « verbo-culturel » plurilingue des professeurs et de leurs élèves au moyen de différentes activités. Ces activités peuvent être des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie et/ou de la réalisation d'entretiens; ou bien des tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes où on travaille sur les questions d'emprunts, de mélanges, d'alternances et, plus généralement, les contacts de langues ou enfin, la lecture et l'écoute, aux fins d'explicitation des stratégies de compréhension, de documents en langues voisines de celle qu'on enseigne.
- Mettre en évidence les relations entre les langues, au niveau des pratiques et des représentations, en montrant le rôle de la langue source dans l'apprentissage des langues étrangères ou de celui des différentes langues étrangères entre elles. Plusieurs activités peuvent être proposées comme les tâches individuelles ou en collaboration aux fins de déchiffrement de sens en langues inconnues puis plus proches dans le but de montrer l'importance des représentations et des activités métalinguistiques dans l'approche et l'apprentissage d'une nouvelle langue, à l'exemple des programmes d'éveil des langues.
- Montrer le « caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue » (p370) et mettre un terme à la conception qui consiste à penser que l'acquisition de

la compétence d'une langue oblige l'apprenant à une maîtrise parfaite de toutes ses composantes. Cette nouvelle conception peut être motivée pour apprendre ou réfléchir aux stratégies d'apprentissage d'une langue (à l'exemple du F.L.E) ou pour des raisons professionnelles (à l'exemple du F.O.S).

De son côté, Forlot (2009) donne quelques pistes aux formateurs des enseignants pour déconstruire les représentations qui rebutent les apprenants :

1. Développer une culture sociolinguistique et une conscientisation métalinguistique car les enseignants sont limités dans ces deux domaines, étant donné la formation suivie à l'Université, qui reproduit toujours des schémas dépassés, basés sur la norme et une représentation de la langue purement lexico-grammaticale et décontextualisée. Ces carcans ne leur autorisent que peu de prises de distance vis-à-vis des pratiques langagières.
2. Agir par étapes pour corriger les représentations-obstacles :
 - Les enseignants prennent, d'abord, connaissance de la présence de représentations - obstacles par le biais de différentes activités.
 - Puis, ils identifient des typologies de stéréotypes afin de leur permettre de prendre de la distance vis-à-vis de ceux-ci.
 - Enfin, ils corrigent leurs représentations en menant des débats sur leurs attitudes et leurs stéréotypes à l'égard des langues étrangères.

Conclusion partielle du chapitre

A partir de la notion de représentation sociale, les linguistes et les didacticiens ont su tirer profit de ce concept afin de l'utiliser dans leurs champs respectifs en incluant le domaine des langues et la notion suscitée a évolué en « représentation sociolinguistique » Par conséquent, les linguistes et les didacticiens étudient les représentations des sujets envers les langues, leurs natures, leurs statuts ainsi que leurs usages, en prenant en considération les conditions sociales, économiques, idéologiques ou affectives des locuteurs.

En effet, dans le domaine linguistique et didactique, des chercheurs ont étudié le rôle valorisant ou dépréciatif des représentations sociolinguistiques à l'égard des pays, leurs langues et leurs locuteurs, car celles-ci représentent un tremplin encourageant pour apprendre les langues étrangères, ou au contraire un handicap démobilisateur. Ces images des langues qui sont reproduits dans la société ont pour origine l'influence de plusieurs moyens : médias, littérature, dépliants touristiques,...

Selon des chercheurs, trois institutions jouent un rôle majeur dans les représentations envers le bilinguisme et le plurilinguisme. Ce sont la famille, l'école et les médias. Ces derniers produisent ou reproduisent des représentations qui peuvent aider le jeune apprenant à s'inscrire dans une dynamique qui l'encourage à une ouverture puis à un apprentissage des langues étrangères. Cependant, beaucoup de représentations persistent et pourraient décourager le jeune apprenant. Ces réceptions se déclinent en des images faites autour des compétences du plurilingue idéal qui sont survalorisées et hors d'atteinte ou bien synonymes de désordre ; en langue –culture source qui est considérée comme un modèle indépassable ; en une conception désuète de l'apprentissage qui s'attache à la grammaire et à la langue - en négligeant les paramètres sociolinguistiques et pragmatiques- et enfin la conjointure qui favorisent des langues au détriment des autres, en raison des enjeux socio-économiques et même culturels.

Par ailleurs, quelques représentations sociolinguistiques, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues pourraient poser des obstacles aux enseignants et aux apprenants s'ils sont prisonniers des images des compétences du monolingue natif idéal ou d'une conception caduque qui évoque un apprentissage manquant d'interactivité et exclusivement scolaire, sans oublier l'influence que pourrait

jouer la langue maternelle comme tremplin ou handicap pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Enfin plusieurs démarches éducatives et projets pédagogiques innovateurs ont été initiés dans différents pays dans le but d'étudier et de transcender les représentations des élèves ainsi que celles des enseignants pour assurer un meilleur enseignement/apprentissage des langues étrangères.

TROISIEME CHAPITRE
REALITE SOCIOLINGUISTIQUE
EN ALGERIE

Introduction

L'Algérie est un pays plurilingue en raison des invasions multiples et des brassages ethniques divers qui ont engendré des civilisations, des cultures et des langues différentes : byzantine, romaine, turque, phénicienne, espagnole et française. Cette diversité a créé un contact de langues où au moins quatre langues se disputent le terrain linguistique algérien : L'arabe algérien, l'arabe classique, le tamazight et la langue française.

Dans ce chapitre, et après un bref aperçu de la politique linguistique coloniale, nous décrivons la politique linguistique menée par le pouvoir algérien, après l'indépendance. Nous commençons par la politique de l'arabisation et ses répercussions sur les plans socio-économique, culturel et plus particulièrement éducatif.

Nous abordons après, le répertoire linguistique en Algérie, composé des deux langues officielles arabe et Tamazight, en plus de l'arabe dialectal, le français, l'anglais, l'espagnol et enfin les autres langues étrangères.

Nous expliquons les facteurs qui ont permis la survalorisation de la langue arabe littéraire et la marginalisation de Tamazight et les variantes de l'arabe dialectal, puis nous exposons le rôle ambigu entretenu par le français et enfin nous citons les circonstances de l'introduction des autres langues étrangères.

Nous terminons ce chapitre par une citation d'un linguiste algérien de renommée qui prône une nouvelle politique linguistique.

1. APERÇU DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE

La colonisation française a entamé, dès sa colonisation de l'Algérie, une entreprise de déstructuration des structures d'enseignement arabo-islamiques classiques constituées de mosquées, médersas et zaouïas et qui constituaient la pierre angulaire de la régulation de la société musulmane dans tous ses aspects : religieux, culturels, sociaux, économiques et politiques.

Cette politique de désintégrations des structures locales allaient de pair avec la volonté de la France d'imposer ses référents symbolisés par la puissance militaire, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout un système éducatif aux structures hexagonales (primaire, secondaire, supérieur) avec son pouvoir de la langue française, devenue l'instrument des institutions coloniales et dont l'Algérien devra désormais se soumettre.(Grandguillaume, 1983). L'école et la langue française deviennent un moyen de pénétrer la société indigène, et d'assurer la domination, autrement que par les armes. « Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire faire des progrès à notre domination dans ce pays » écrit le Duc Rovigo en 1831 (Cité par Turin, 1983, p40)

Dans ces conditions, la langue arabe littéraire sera exclue des sphères officielles et sera confinée au « domaine de l'oralité, cantonnée au cercle de l'intimité familiale et du privé de l'intimité » (Quittout, 2007, p63). En l'espace de cinquante ans, on peut mesurer le désastre par la plume d'un lettré français même, Marcel Emerit: « l'Arabe, en 1830, savait lire et écrire. Après un demi-siècle décolonisation, il croupit dans l'ignorance » (cité par Lanasri, 1986)

Au sommet de l'Etat français, deux options s'opposent à propos de la politique linguistique : l'une assimilationniste et l'autre exclusiviste ou ségrégationniste.

La première tendance propose une école ouverte à tous et calqué selon le modèle métropolitain. Elle a pour défenseurs Jules Ferry et Alfred Nicola Rambaud, tous deux ministres de l'instruction publique. Le premier déclara : (Colonna, 1975, p 40)

La troisième conquête, se fera par l'École, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux, inculquer aux musulmans l'idée que nous avons-nous-mêmes de la France et de son rôle dans le monde, substitué à l'ignorance et aux préjugés fanatiques, des notions élémentaires mais précises des sciences européennes

La seconde tendance est constituée des partisans de la ligne dure du colonialisme basée sur le mépris du peuple algérien, son asservissement et son exploitation. Un certain Chailley déclara devant le congrès colonial de Marseille (cité par : Derradji et Queffélec, 2002) :

80% gardés et maintenus dans les habitudes et les travaux traditionnels, 10% associés à vous pour devenir des collaborateurs inférieurs, 6 à 7 % dans l'administration aux divers étages, 3 à 4 % dans les sciences pures, la haute administration et la politique. Vous n'aurez pas créé de déclassés, car vous n'aurez aidé personne à sortir de sa classe... Enfin vous aurez été utile à vos colons, à qui vous aurez assuré la perspective d'une main-d'œuvre toujours également nombreuse et disciplinée et à vous-mêmes ; vous laisserez de grands souvenirs et la trace honorable de votre passage, et vous pourrez vous rendre cette justice d'avoir travaillé utilement et généreusement dans l'intérêt de la race conquise », (p20)

Cependant, l'école coloniale a été très tôt rejetée par la majorité des Algériens, qui méfiants, refusent d'envoyer leurs enfants à « la gueule du loup » ou à l'école du « Diable » (Taleb-Ibrahimi, 1997) car, dispensant des enseignements sans préceptes coraniques et aux influences chrétiennes, donc perçue comme une institution impie (Hayane, 1989). D'ailleurs, cette école ne dispense que quelques rudiments d'instruction afin de former de nouvelles générations assimilées, acceptant l'ordre établi et destinées à des emplois subalternes ou agricoles, mais non suffisamment cultivées afin de ne pas se révolter contre le colonisateur. Donc, une instruction dont le but n'est point une promotion sociale mais le maintien du vaincu à sa place tout en le rendant rentable. (Achour, 1990)

Il a fallu attendre les années vingt, pour que quelques Algériens prennent conscience des avantages de l'instruction et envoient leurs enfants à l'école, tout en revendiquant la nécessité de promouvoir et de diffuser la langue arabe (Lanasri, 1986 / Hayane 1989). Deux facteurs contribuent à ce revirement : la contribution des Algériens à l'effort de guerre, lors de la 1^{ère} guerre mondiale et leur émigration en métropole et leur affiliation aux syndicats et aux partis politiques notamment ceux de la gauche.. A partir de ce moment, l'école sera pour les Algériens « synonyme de d'émancipation, de modernité et d'emploi au sein de l'administration coloniale. » (Quittout, 2007, p 66). De plus, l'accès à l'école sera perçu comme un accès à un moyen de communication et d'action, et même s'il est aux mains du colonisateur, on peut l'utiliser contre lui.

Parallèlement à l'école française, Ben Badis, le grand réformateur algérien institua des médersas qui enseignèrent la langue arabe et le coran et les rudiments de l'Islam. Leur nombre atteignit 150 au lendemain de la révolution algérienne. Or, malgré tous ces efforts, le taux d'analphabétisme des Algériens reste effarant. Le taux de la scolarisation en 1954 n'a atteint que 15% de la population algérienne, avec 85% d'analphabètes, ce taux atteint 98% chez les femmes (Taleb-Ibrahimi, 1997).

Bref, la politique linguistique coloniale a généré deux cheminements socio-éducatifs différents : l'un moderniste et francisant car influencé par la culture francophone et l'autre arabisant et traditionaliste, s'inspirant de la culture arabo-islamique. Cette bipolarité préfigure l'antagonisme qui va naître entre ces deux tendances au lendemain de l'indépendance, tant au plan social, économique que politique.

2. POLITIQUE LINGUISTIQUE APRES L'INDEPENDANCE

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie hérite de trois ensembles : l'ensemble arabe (constitué de l'arabe classique et l'arabe dialectal) ; l'ensemble Tamazight (comprenant essentiellement les dialectes kabyle, chaoui, mozabite, targui et d'autres dialectes moins importants par le nombre de locuteurs: le zénète au Gourara -Timimoun, la tachalhit à Boussemghoune Bayadh, Ouekda Bechar et Beni Snouss Tlemcen, le chenoui à Beni Haoua, Tenès, Tipaza...) et l'ensemble des langues coloniales (le français et l'espagnol). (Quittout 2007)

2.1. Politique de l'arabisation

À partir de l'indépendance, l'arabe dialectal et le Tamazight connaîtront la minoration et l'exclusion. Par contre, l'arabe classique, qui « n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne » (Grandguillaume, p1983, p31), va connaître un nouvel essor, grâce à la politique de l'arabisation²³, menée par les différents pouvoirs successifs mais sera « un enjeu majeur de pouvoir et objet de tension entre arabisants, francisants et berbérissants. » (Quittout, 2007, p70)

Dès 1962, les Algériens ont éprouvé un double choc émotionnel. D'une part, ils aspirent à l'apprentissage de l'arabe classique, car ils ont mal ou jamais appris cette langue. D'autre part, ils gardent un mauvais souvenir de langue française comme étant une langue d'oppression et de servitude. (Hayane 1989), d'où une politique d'arabisation

²³ Pour plus de détails et pour avoir une vision chronologique de cette politique, voir notamment : Grandguillaume (1983), Morsly (1985), Cherrad-Benchehra(1990), Taleb Ibrahimi (1997)

dans le but est de recouvrer la langue et la culture arabes, à partir d'un processus de décolonisation et de désaliénation et visant, à terme, à remplacer la langue française. De plus, cette politique linguistique sera toujours fondée sur la construction de l'identité nationale, de l'Etat-nation et de l'unification linguistique du territoire national. (Bouguerra, 2008).

Le pouvoir en place assoit son hégémonie sur le principe de l'unicité : religion unique : l'islam ; langue unique : langue arabe et parti unique : le FLN. Se voulant jacobin et ultra- centralisant, le jeune Etat entretient volontairement l'amalgame sur le terme arabe : il s'agit pour lui de l'arabe littéral et non de l'arabe dialectal. (Cheriguen, 1997). De plus, l'ancrage arabo-islamique y est présent dans les premiers textes officiels fondateurs de l'Algérie, qui tracent la politique linguistique et culturelle à suivre (Programme de Tripoli 1961, Charte d'Alger 1964, Charte nationale 1976 et 1986.)

En 1962, l'arabe est introduit à l'école primaire, soit sept heures d'enseignement hebdomadaire et en 1976, le primaire est entièrement arabisé, au secondaire les matières scientifiques sont enseignées en arabe et on introduit des enseignements religieux. Or, à cause du manque de formateurs en langue arabe, malgré le recrutement des moniteurs algériens dans l'enseignement primaire, issus des écoles coraniques, on fait appel à des enseignants du Moyen-Orient dont la qualification laisse à désirer et sans connaissance préalable de la société algérienne et pis encore, héritiers d'une pédagogie archaïque. De plus, les manuels, hétérogènes et discordants, proviennent des pays arabes, dont le contenu ne correspond pas parfaitement avec la réalité algérienne (Grandguillaume, 1983). Au niveau universitaire, toutes les filières relatives aux sciences humaines sont arabisées en 1980. Toutefois, les filières médicales et techniques garderont pour toujours leur enseignement en français.

C'est dans cette conjoncture que naissent des instances officielles et des textes de lois visant à généraliser l'arabisation et qui vont toucher plusieurs secteurs de la vie publique : les médias, l'économie, l'administration, etc. Parmi les lois sur l'arabisation, celle de 1991 (la loi 91-05) est considérée par Issaadi (2014) comme « la plus coercitive de toutes » (p.103) vu que l'Article 1'exige l'utilisation de la seule langue arabe par les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique. D'autre part, l'Article 5 interdit l'utilisation de toute

langue étrangère, tandis que l'article 10 sanctionne toute personne qui viole les dispositions de la ladite loi. Cette loi sera gelée en 1992 par feu président Boudiaf, mais une autre ordonnance du 17 décembre 1996 exige l'usage de l'arabe dans toutes les institutions de l'Etat. Or, cette loi ne sera jamais appliquée.

Cependant, la politique de l'arabisation a été menée hâtivement, sans préparation et du manquant d'objectivité. Par ailleurs, la plupart des Algériens qui souhaitent l'arabisation sont déçus par le manque de débouchés pour les diplômés en langue arabe. Les responsables de l'éducation, de leur côté, en plus du sempiternel problème du baisse du niveau, posent le problème de la finalité de l'enseignement en général (quel type d'Algérien il faut former pour quel type de société ?) et celui du but de l'apprentissage de la langue arabe (quel sera le rôle et la place de l'arabe dans la vie administrative ?) (Hayane, 1989).

En outre, la politique d'arabisation a exacerbé les tensions qui existaient déjà entre arabophones et francophones et a créé :

Une véritable scission sociale entre d'une part l'intelligentsia arabisante et, d'autre part, une intelligentsia francisante : la première confère à la culture algérienne une dimension sacrée, traditionnelle, unitaire et religieuse, et consacre ainsi l'arabe comme unique mode d'expression ; la seconde tient compte du caractère pluriel de la réalité culturelle et linguistique du pays et fait le choix de la modernité et de l'ouverture sur les autres cultures dans le pays et dans le monde. (Quittout, 20007, p69)

Or, l'arabisation ne se réduit pas seulement à une opération linguistique : car si cette opération ambitionne de « redonner à la langue arabe sa place dans la société [...] (et elle) vise aussi à une transformation radicale des conduites langagière des locuteurs algériens » (Taleb Ibrahim, 1997, p21) Elle entraîne surtout des répercussions au niveau social, politique et culturel, d'où des divergences profondes entre les protagonistes de ce « conflit des langues » (Grandguillaume, 1983).

Résumant les causes ayant conduit à l'échec de la politique de l'arabisation²⁴, en Algérie, Grandguillaume (2004) impute ce manque de réussite à trois facteurs :

²⁴Grandguillaume cite, en fait, les problèmes liés à l'arabisation dans les pays du Maghreb. Nous nous limiterons à l'Algérie.

- Facteur linguistique : non connaissance de la plupart des Algériens de la forme écrite de l'arabe classique, celle –ci étant coupée de son substrat moyen oriental, devient archaïque et désuète.
- Facteur social : la langue arabe et la langue française constituaient deux langues en concurrence pour le pouvoir et représentant deux perceptions totalement différentes : l'arabe, langue d'authenticité et du sacré et le français, langue de modernité et de la promotion sociale.
- Facteurs idéologique et politique : une contradiction réunit les deux langues : l'arabe renvoie à l'identité, un élément essentiel pour un pays qui a combattu le colonialisme durant 132 ans. Toutefois, le français renvoie à la modernité et au développement, une aspiration des dirigeants du pays et l'un des objectifs de l'indépendance. Or, dans notre pays, l'arabisation est devenu un (en) jeu politicien par excellence.

2.2. Le répertoire linguistique

Le répertoire linguistique en Algérie est composé, outre les langues officielles arabe et Tamazight, de l'arabe dialectal et des langues étrangères : le français, l'anglais, l'espagnol et enfin les autres langues.

2.2.1. La langue arabe dialectale

En prônant l'arabe classique et l'islam comme des constantes nationales, les tenants de l'arabisation ont minoré la langue et la culture amazighes et les variétés dialectales de l'arabe. « Elles ont été dévalorisées, voire combattues, dans leur version arabe et surtout berbère. Elles sont devenues ainsi langues de résistance, organes du refus de pouvoirs jugés arbitraires ou abusifs. Leur usage est interdit dans les médias et l'école. » (Grandguillaume, 2004, p94)

Les concepteurs du guide du maître (1980) du premier palier de l'enseignement fondamental tentent de substituer la langue classique à la langue dialectale de l'enfant jugée "fautive, déviante et déficiente" (p 05) et leur but est « d'expurger, corriger les expressions que les enfants ont acquies avant leur arrivée à l'école... » (p 05) Leur travail, d'après le guide sera de corriger, par le biais de cet enfant, la langue de sa famille. « Cela ne sera possible que lorsqu'on abolira l'écart entre la langue écrite grammaticale et la langue orale anarchique... Nous nous exprimerons par écrit, comme

nous parlerons oralement, et nous parlerons oralement comme nous écrirons ». (p 05)
Cette culpabilisation de l'enfant a été sévèrement critiquée par maints chercheurs et pédagogues algériens, dont Malika Boudalia-Greffou (1989), qui a montré que le modèle de l'école fondamentale des années 80 « était emprunté à un schéma destiné à l'enseignement de débiles légers et de déficients intellectuels auxquels on devait adresser un enseignement réducteur, pauvre en nuances et répétitif. » (Cité par Grandguillaume, 2006)

Pourtant, l'arabe dialectal possède plusieurs variétés : il y a opposition de dialectes citadins versus dialectes ruraux ou bédouins ainsi que des parlers de type algérois versus constantinois. Néanmoins, l'intercompréhension entre interlocuteurs y est toujours présente. De plus, sur le plan lexical, le dialectal a pu assimiler, à travers l'histoire des milliers de vocables amazighes, français, espagnols ou anglais. Sur le plan syntaxique, sa richesse s'exprime par des emprunts des référents de la structure syntaxique de la phrases amazighes, ou la forme canonique de la syntaxe arabe, sans oublier des expressions toutes faites empruntées là aussi à Tamazight ou au français, à tel point que Cheriguen (1997) considère « cette influence du berbère sur l'arabe dialectal est tellement importante que cette langue s'apparente beaucoup plus aux parlers berbères qu'à l'arabe littéral » p 64. Enfin, sur le plan phonétique, il exprime des nuances phoniques inexistantes en arabe littéral comme les consonnes [p] et [v]. Quittout (2007)

Cependant, les jeunes alphabétisés trouvent toujours des difficultés à lire et écrire dans une langue (arabe littérale) et à parler dans une autre, créant de fait, une situation diglossique. Actuellement, on assiste au développement de l'arabe moderne, né au contact de l'arabe classique avec les langues étrangères comme le français et l'espagnol. Cela a eu pour effet l'assouplissement des règles syntaxiques et l'adaptation du vocabulaire aux nécessités de la vie quotidienne comme le recours à des emprunts de termes liés aux découvertes et aux inventions et de transpositions de schémas et d'expressions des deux langues étrangères citées. Une autre forme de diglossie réside dans l'emprunt à l'arabe moderne son lexique et à l'arabe dialectal sa morphologie et sa phonologie : c'est un arabe médian utilisé lors des conversations entre interlocuteurs alphabétisés.

2.2.2. La langue Tamazight

Concernant la langue et la culture amazighes, le même phénomène d'exclusion a été constaté depuis l'indépendance jusqu'à une date récente. Cette mise à l'écart a touché tous les secteurs : école, médias, théâtres, cinémas, nonobstant la chanson, réduisant la langue à quelques traits folkloriques. L'évocation sur le mode du passé « Nos ancêtres les Berbères » a fait (de la langue Tamazight) un objet muséographique sans lien avec des locuteurs qui se comptent pourtant par millions » (Quittout, 2001, p64)

À travers des mesures anti-kabyles, on a supprimé la chaire kabyle, à l'Université d'Alger en 1973, et on a interdit la conférence de Mouloud Mammeri sur la poésie kabyle en 1980, la contestation ne tarda pas à venir, ce qui a provoqué les émeutes de la Kabylie en 1980, la grève du cartable en 1995-1996 et le printemps noir en 2001.

Ces actions revendicatives linguistiques, culturelles et identitaires aboutissent à la création d'un haut comité de l'Amazighité en 1995 et l'introduction de la langue Tamazight dans les trois paliers de l'enseignement et qui a touché au début plus de 37000 élèves répartis sur 16 wilayas. De plus, Tamazight a été reconnue par le parlement comme langue nationale en 2002 et langue officielle lors de la révision de la constitution en 2016.

Néanmoins, sur le terrain, beaucoup de problèmes persistent encore malgré la (bonne) volonté affichée des uns et des autres, à commencer par l'enseignement / apprentissage de Tamazight qui perd du terrain, en raison du manque d'enseignants (postes budgétaires) et du manque d'intérêt des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, vu qu'elle est devenue une matière facultative. A propos de l'officialisation du Tamazight, les actions concrètes devant accompagner cette importante mesure, tardent à venir, tant au niveau administratif, qu'au niveau judiciaire par exemple.

2.2.3. La langue française

Les lois successives sur l'arabisation attribuent au français le statut de langue étrangère. Or, dans les faits, elle demeure la langue des sciences, des techniques et de la sphère économique et bancaire, sans oublier son omniprésence dans la vie quotidienne.

Cette présence est due, outre les facteurs historiques citées en supra, à d'autres raisons géographiques, culturelles et sociales. Citons en premier lieu, la distance qui sépare l'Algérie de la France et qui moins longue que deux points se situant en Algérie même.

De plus, le rôle de l'école est indéniable, car malgré la politique de l'arabisation, la diffusion du français en Algérie, a touché en vingt ans, aussi paradoxal que cela puisse paraître, plus d'élèves que ne l'a fait l'école coloniale en plus d'un siècle et il y a plus de lettrés formés en français qu'en arabe (Taleb-Ibrahimi, 2004) . Il y a, en outre, plus de deux millions d'Algériens vivant en France, soit la plus forte communauté étrangère dans l'hexagone et plus de 300.000 de couples mixtes.

De son côté, Benrabah (2002) impute cette large diffusion quantitative du français en Algérie à trois facteurs. D'abord, la politique d'arabisation forcée du pouvoir en place, loin du consensus populaire produit l'effet inverse des buts recherchés. De plus, les élites à l'origine de cette politique encourageant le monolinguisme, envoient eux-mêmes leurs enfants dans des établissements où règne le bilinguisme. Cette posture de duplicité des responsables crée chez les classes populaires des attitudes favorables à l'enseignement en français, considéré comme un outil incontournable d'accéder à la modernité, au détriment de l'enseignement en arabe, perçu comme en état de régression. Enfin, le français en Algérie post-indépendance, a subi des transformations syntaxiques et phonétiques au contact des autres langues et il est devenu un moyen de création littéraire et artistique, dont le porte-drapeau est Kateb Yacine. Il en est même devenu un français d'Algérie

Grâce à l'antenne parabolique, les chaînes françaises ou francophones sont captées par plus de la moitié des foyers algériens. Selon un sondage réalisé pour le compte de l'hebdomadaire « Le Point » en avril 2000²⁵, plus de la moitié des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent le français, soit une population de 14 millions de personnes. Ces statistiques sont corroborées par l'O.I.F (Organisation Internationale de la Francophonie qui avance le chiffre de 11.200.000 et qui classe l'Algérie comme deuxième pays francophone au monde, après la France.²⁶

Par ailleurs, le français est présent dans les moyens de communication à l'exemple de « chaîne trois » et « Canal Algérie », respectivement chaînes de radio et de télévision étatiques qui diffusent leurs programmes exclusivement en français. Au niveau de la presse écrite, les journaux indépendants « El Watan » et « Liberté » et étatiques « El

²⁵Résultats cités par Aoussine Seddiki, dans : « Quelles actions audiovisuelles pour le français précoce en Algérie ? ». Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/124427.pdf (consulté le 12/08/2016)

²⁶Le nombre d'Algériens francophones estimé par l'OIF.

Url : <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/pays-plus-1-million-locuteurs.pdf>. (consulté le 15/08/2016)

Moudjahid » assurent une large diffusion de la langue française. Le monde de l'édition connaît, ces dernières années, un regain d'intérêt en langue française, grâce à des écrivains talentueux tels Yasmina Khadra, Maïssa Bey et Kamel Daoud.

Khaoula Taleb-Ibrahimi (2004) résume le statut ambivalent de la langue française en Algérie

« Elle oscille constamment entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée. Partagée entre le déni « officiel », d'une part, et la prégnance de son pouvoir symbolique, d'autre part, consacrant un état de bilinguisme de fait sinon de droit (...) (Elle) (...) traduit l'ambivalence de la position d'un pays qui est le plus grand pays francophone après la France, mais n'a rejoint – tardivement – les instances de la francophonie qu'à titre d'observateur. L'ambiguïté de la place de la langue de l'ancienne puissance colonisatrice est un des traits des sociétés post-coloniales dont l'Algérie constitue peut-être le cas le plus exemplaire. » (p 213)

2.2.4. La langue anglaise

Depuis 62, l'anglais a toujours été enseigné en Algérie comme langue vivante puis étrangère (L2) n'a cessé de gagner en volume horaire, au détriment des autres langues étrangères : l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe. Il faut dire que l'anglais jouit d'une image de marque, quand bien même c'est une langue coloniale. Cette représentation positive provient de l'engouement des jeunes pour les chansons anglo-saxonnes et le statut de langue internationale qu'elle ne cesse d'afficher au fil des ans, en plus de son aspect utilitaire, grâce aux échanges commerciaux et techniques internationaux. (Hayane, 1989)

Son absence des domaines culturel et politique et même dans la vie quotidienne, a fait que l'anglais est resté discret et son enseignement n'a eu aucune influence directe sur l'orientation ou le devenir de l'école.

Or, à partir de l'avènement de la parenthèse démocratique, soit après les événements d'octobre 88, des écoles privées ont ouvert leurs portes, en particulier dans les grandes villes. Leur but est d'assurer un enseignement bilingue (arabe - français) et suivre simultanément les programmes d'enseignement algérien et français, ou répondre aux besoins langagiers des apprenants en anglais, vu la nécessité de mobilité du personnel, comme la compagnie aérienne Air Algérie ou pétrolière Sonatrach et la forte présence des compagnies pétrolières américaines dans le sud du pays.

Une autre donne politique a favorisé l'intérêt pour l'anglais, c'est l'arrivée des islamistes au pouvoir (élections communales puis législatives) et leurs discours centrés en faveur de l'enseignement de l'anglais au lieu du français. Dans ces conditions, le ministre de l'éducation de l'époque a pris la décision d'introduire l'anglais, durant l'année scolaire 1993-1994 dans des classes primaires pilotes, à titre expérimental et facultatif, parallèlement au français.

Cependant, cette expérience, limitée dans le temps, a connu un revers. Outre le manque d'encadrement et du matériel didactique adéquat, Derradji (2001) impute cet échec au « choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture (qui) a été et sera toujours un choix fondé sur son profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays » (p45). En effet, sur la base de trois sources (données statistiques officielles diffusées par le Ministère de l'Education Nationale, enquête réalisée par l'auteur auprès de 176 étudiants de l'Université de Constantine et une autre enquête effectuée par le CNEAP pour le compte du Conseil supérieur de l'Education, Derradji conclut à « une nette préférence de la langue française. Choisie par 98,72% de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise –tout simplement- le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves et montre (...) qu'elle a encore de l'avenir en Algérie. » (p49)

L'Algérie connaît actuellement une rivalité entre, d'une part, la France et la province du Québec et d'autre part, les Etats –Unis et la Grande Bretagne. Les services culturels et de coopération de chaque pays tentent d'offrir des opportunités diverses pour l'enseignement / apprentissage de la langue et la culture francophone ou anglophone (Abdellatif- Mami, 2013)

2.2.5. La langue espagnole

L'Espagne a occupé quelques places fortes à Oran de 1504 à 1792 et à maintes fois bombardé la ville d'Alger, d'où ont résulté différents échanges et communications entre les deux pays (Abi-Ayad, 1999). De plus, une forte communauté espagnole, formée de colons ayant travaillé dans la pêche et l'agriculture, habitait des quartiers entiers à Oran, Relizane, Mohammadia, Sidi Bel Abbès,...durant et même après l'indépendance. Enfin et en raison de la proximité géographique et de la forte présence des jeunes algériens en Espagne ces dernières années, beaucoup de ferry assurent des liaisons maritimes entre les deux pays, en plus des voies aériennes. Par voie de conséquence, le dialecte algérien

de l'ouest garde encore les influences de ce brassage de cultures, comme les mots largo (grand de taille), rojo (roux)...

Cependant, malgré ces facteurs historiques, économiques, sociaux et linguistiques unissant l'Algérie et l'Espagne, l'enseignement de la langue espagnole ne bénéficie pas, dans notre pays, d'un statut privilégié ou particulier. Considérée comme une langue vivante dans les années 60 et 70, elle n'est actuellement enseignée au lycée qu'en 1ère année secondaire et destinée exclusivement aux classes des langues étrangères. A l'université, les départements d'espagnol forment les futurs enseignants de cette langue.

2.2.6. Les autres langues étrangères

Comme nous l'avons indiqué en supra, en plus de l'anglais, de l'indépendance jusqu'aux années 2000, quatre langues vivantes sont enseignées, par ordre d'importance : anglais, allemand, espagnol, italien et russe. Ces langues ont été enseignées dans les collèges, les lycées et les universités, mais en 1988, ces langues furent supprimées des collèges et des lycées, mis à part l'anglais. A l'université et à la faveur du décret Le nouveau domaine des lettres et langues étrangères se compose des langues suivantes : Langue allemande, Langue anglaise, Langue espagnole, Langue française, Langue italienne et Langue turque.

Dourari (2011) plaide pour une politique plurilingue et citoyenne en harmonie avec une politique éducative qui doit répondre à une demande linguistique et culturelle et intégrer l'esprit rationnel et scientifique dans les savoirs et les savoir-faire et une éthique citoyenne dans les savoir-être. Notre linguiste prône une politique linguistique soutenue par le pluralisme et complémentaire avec le pluralisme politique, et structurée autour de deux domaines : un domaine formel où figurent le français et l'arabe scolaire et le domaine personnel où apparaissent les variétés de l'arabe dialectal et celles de tamazight. Ces variétés, d'après Dourari, doivent être développées et introduites progressivement dans le domaine du formel et des travaux universitaires doivent étudier toutes ces langues sans exclusion

Le faux rapport d'exclusion postulé et entretenu entre pluralisme linguistique et unité nationale fait écran à l'émergence d'un regard apaisé et objectif de la réalité et des projections possibles. La société étant plurilingue, il est normal qu'une autre politique linguistique soit mise en œuvre autour d'un ensemble de priorités (Dourari, 2011, p09.)

Conclusion partielle du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons dressé un bref aperçu de la politique linguistique coloniale, imposée par le fer et le sang par une autorité coloniale dominante.

Nous avons ensuite exposé la politique linguistique menée par le pouvoir en place après l'indépendance, et plus particulièrement la politique de l'arabisation qui sera un enjeu du pouvoir et objet de division des intellectuels algériens entre arabisants, francisants et berbérissants. Cette politique volontariste, dont les fondements sont l'édification de l'identité nationale, l'Etat-nation et l'unification linguistique de tout le territoire, touchera plusieurs secteurs. Une politique, menée d'une manière hâtive et qui aura des retombées fâcheuses sur le secteur éducatif. De l'avis de plusieurs chercheurs, cette politique a connu un échec, en raison de multiples facteurs d'ordre linguistique, social, politique et idéologique.

Nous avons en outre étudié le répertoire linguistique dans notre pays, en commençant par les langues officielles, à savoir l'arabe littéral et le tamazight puis l'arabe dialectal et les langues étrangères, à savoir le français, l'anglais, l'espagnol et enfin les autres langues.

Nous avons montré que les tenants de l'arabisation ont marginalisé les langues tamazight et les variétés dialectales de l'arabe, lesquelles sont devenues des langues de résistance.

Par ailleurs, nous avons remarqué que la langue française occupe un rôle important, en raison de facteurs historiques, géographiques, culturelles et sociales. D'autres langues étrangères constituent le répertoire linguistique algérien depuis l'indépendance comme l'anglais et l'espagnol pour des raisons respectivement économiques, historiques, sans occulter d'autres langues plus ou moins introduites récemment telles que l'allemand, l'italien et le turc.

Nous avons terminé notre chapitre par la recherche d'un linguiste algérien qui préconise une nouvelle politique linguistique en harmonie avec la politique éducative de notre pays.

QUATRIEME CHAPITRE
ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE
LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE

Introduction

Notre chapitre traitera de l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie.

Nous commençons par une brève rétrospective de cet enseignement / apprentissage de l'indépendance jusqu'aux années deux mille, en citant succinctement les principales orientations, directives et programmes qui se sont succédés.

Nous abordons ensuite l'enseignement / apprentissage de la langue française à partir de la refonte de 2003, en citant ses finalités et ses objectifs généraux puis nous nous étalons sur les changements induits par cette réforme, notamment au niveau des notions et des méthodes.

Nous abordons après l'enseignement / apprentissage du français dans les trois cycles, à savoir le primaire, le moyen et le secondaire. Au niveau de chaque cycle, nous montrons les objectifs préconisés par les concepteurs, les contenus d'apprentissage ou les thèmes retenus ainsi que le profil de sortie selon chaque niveau.

Nous terminons ce chapitre par des remarques et des réflexions faites par quelques chercheurs algériens et par nos soins.

1. BREVE RETROSPECTIVE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE DEPUIS 1962 JUSQU'À 2000

Nous abordons dans cette partie les orientations, les directives ainsi que les programmes préconisés par les concepteurs de l'indépendance jusqu'aux années deux mille.

1.1. Orientations, directives et programmes au lendemain de l'indépendance

A partir de 1962, les orientations officielles, les directives et les programmes montrent la nécessité d'algérieniser les contenus et les programmes hérités de l'école coloniale. (Bouguerra, 1991). L'élaboration des programmes de l'époque par les responsables algériens obéissaient à trois considérations fondamentales :

- L'école algérienne a pour mission de former « non de jeunes français mais de jeunes algériens »
- Rajeunissement des programmes pour les adapter aux exigences de notre temps
- Le français est une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes.

Par voie de conséquence, affirme Bouguerra (1991) « les anciens programmes ont été reconduits mais expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement, véhiculant des modes de pensée capitaliste ou au caractère colonial nettement affirmé. » (p 80)

Les séances de formation se bornaient à l'analyse et l'explication de textes littéraires appartenant à des auteurs algériens et français (Zola, Valles, Kateb, Dib,..)

1.2. Orientations, directives et programmes (1972 /1976)

L'année 1974 verra des changements profonds au niveau l'enseignement du français, à la lumière de la redéfinition de l'école algérienne qui est devenue à orientation polytechnique, du statut du français devenu langue étrangère et de l'enseignant qualifié de « technicien des apprentissages ».

En effet, l'instruction de 1972 fixant les modalités d'un enseignement moyen polytechnique a pour objectifs :

- La maîtrise de la langue parlée et écrite
- La compréhension du discours oral et écrit
- Le maniement aisé des instruments de la pensée

- Le sens de la relativité, l'esprit de comparaison
- Le sens critique
- L'aptitude à l'analyse et à la synthèse
- La formation de la sensibilité et du sens esthétique
- Le désir de créer et l'expression de la personnalité
- La structuration des apports extérieurs

Sur le plan méthodologique, Bouguerra (1991) note que le nouveau programme s'inspire des méthodes audio-visuelles et reproduit le schéma des tenants de l'approche structuro-béavioriste :

1. Séquence globale : présentation en situation d'un thème linguistique
2. Séquence analytique
3. Séquence de réemploi et d'expression personnelle donnant lieu à une évaluation

1.3.Orientations, directives et programmes (1976/2000)

Ces années verront la promulgation de trois textes fondamentaux concernant la politique éducative :

- La charte nationale, 1976
- L'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation
- Résolution sur l'Éducation et la Formation, issue du congrès du FLN, 1979

Se fondant sur la nécessité de parachever l'indépendance politique par l'indépendance linguistique, par le biais de l'arabisation et l'affirmation des valeurs telles que « l'identité », « l'authenticité » et « arabo-musulmanes », la charte nationale de 1976 assigne à l'enseignement des langues étrangères des finalités d'ordre instrumental (accès au savoir scientifique et technique), éducatif (formation générale du citoyen) et politique (participation au dialogue Nord-Sud, expression d'une pensée antiimpérialiste, amitié entre les peuples) (Bouguerra,2008).

Néanmoins, la planification linguistique ne prend pas en considération les spécificités linguistiques et culturelles des apprenants, elle s'est faite loin de la réalité sociolinguistique de l'Algérie, pays plurilingue (Abbes-Kara, 2008). Cette planification, un domaine sensible, est toujours gérée par les « décideurs », car elle représente un véritable enjeu de pouvoir. (Miliani. M, 2002) De plus, ce projet politique établit une

conception de la langue indépendante de la culture ; en se focalisant sur la compétence purement linguistique, en excluant l'oral et en mettant le français au service des réalités algériennes et des valeurs arabo-islamiques. Le conflit, qui était latent entre les partisans d'une arabisation totale et expéditive et ceux qui prône une opération étudiée et progressive, éclate au grand jour, avec l'arrivée de M. Lacheref comme ministre de l'Education nationale, mais qui ne tarde pas à déposer sa démission.

Toutefois, cet antagonisme sera « source de malentendus, souvent nourrie de chauvinisme, d'esprit revancharde et partisan, le rapport à la langue française reste ambivalent, oscillant constamment entre attraction-répulsion, valorisation-dévalorisation » (Bouguerra, 2008, p27) C'est ainsi qu'est apparu le français fonctionnel, qui se réfère à des domaines cognitifs neutres, stabilisés et objectifs. Cette politique a pour but l'exclusion du français général, empreint de polysémie et de charges connotatives, mais soupçonné de véhiculer des contenus idéologiques pernicious. Par conséquent, le texte littéraire est mis à l'écart, suspecté de servir de relais à la « culture » et à l' « idéologie étrangère » et source de tension de l'identité et de l'altérité. (Bouguerra, 2008 / Abbes-Kara, 2008) Les supports et les contenus pédagogiques se caractérisent par l'élimination de toute marque d'altérité ou de francité, et de toute référence à l'interaction avec le locuteur natif. Elles mettent l'accent sur la fonction référentielle et se focalisent sur le développement de la compétence uniquement linguistique, et de surcroît, la production écrite. (Bouguerra, 2008 / Braïk, 2001) En outre, il y a une rupture entre les objectifs d'enseignement et le système d'évaluation (Benhouhou, 2001).

2. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A PARTIR DE LA REFORTE SCOLAIRE

La refonte de 2003, mise en place, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, fait suite aux critiques faites par plusieurs chercheurs et hommes de terrain, comme l'explique Hassani (2013) pour des raisons ayant trait à « l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système. » (p12)

C'est une refonte, précise Hassani (2013), « des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques » (p15) et vise, selon El Mestari (2013) à :

- Améliorer la qualité de l'enseignement.

- Renover les programmes scolaires.
- Réorganiser les cycles d'enseignement.
- Renforcer l'enseignement supérieur

2.1. Finalités et objectifs généraux de l'enseignement du français

Etant donné les besoins du pays et des exigences d'ouverture et de modernité : statuts respectifs de l'arabe et du français, statut de l'instruction civique et de l'enseignement religieux, le Président de la république, M. Abdelaziz Bouteflika a installé, en 2000, la CNRSE (Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif), dans le but de réfléchir à une refonte totale du système de l'enseignement, du primaire au supérieur.

Au niveau de l'enseignement de la langue française, deux motifs militent en faveur du changement : le premier d'ordre politique (ambiguïté du statut de la langue française en Algérie) et le deuxième d'ordre pédagogique (l'inadéquation de l'enseignement de cette langue par rapport aux besoins personnels et institutionnels).

La loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, parue au journal officiel en janvier 2008, définit les finalités de l'école algérienne au niveau de l'enseignement des langues étrangères qui a pour vocation de « former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle» -Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » -Chapitre II, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement. Le référentiel général des programmes les énonce en ces termes : « L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élèver le niveau de compétitivité dans le monde économique.» p 46

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

2.2. Les principaux changements induits par cette refonte :

Les concepteurs des curricula et des programmes ont opéré quelques changements profonds et ont reconduit quelques notions qui préexistaient déjà dans les programmes précédents.²⁷

Nous avons synthétisé neuf changements notables :

1. Le constructivisme et le socioconstructivisme comme principe théorique. On passe de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. De plus, les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire.

2. Le cognitivisme. L'élève peut améliorer ses performances scolaires s'il est conscient de son apprentissage. Le cognitivisme a pour objet d'étudier la manière dont un élève résout un problème, réalise un projet et prend conscience des démarches effectuées. L'élève en traitant l'information, effectue plusieurs opérations cognitives : apprendre à généraliser, à synthétiser, à extrapoler, à critiquer, etc. apprendre à penser et apprendre à apprendre.

3. Les curricula insistent sur l'approche par les compétences, privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant et le souci de mettre l'élève devant des situations-problèmes. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Dans l'introduction de chaque programme d'études, on fait mention des compétences à installer ou à développer et qui peuvent être disciplinaires ou transversales.

²⁷ Voir en bibliographie (section documents scolaires) les principaux documents utilisés dans ce chapitre.

Les concepteurs des programmes s'appuient sur les principes qui mettent l'élève au cœur des apprentissages et qui prend conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit. De plus, l'interaction et la verbalisation sont des procédés qui lui permettent de progresser et enfin l'erreur est formatrice.

Les programmes se présentent selon l'architecture suivante :

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

- La compétence globale « est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketele et repris par X., Rogiers. », In guide méthodologique d'élaboration des programmes, juin 2009.

Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

- La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape.

- Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.

4. Le concept de curriculum, intègre en plus des contenus, les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation. L'approche curriculaire qui en est issue, dont le souci est la centration sur l'apprenant et son apprentissage, privilégie les compétences et les thèmes transversaux qui peuvent être traités par plusieurs disciplines, à travers des projets interdisciplinaires.

A cet effet, les programmes de français, à l'instar des autres disciplines, adoptent la démarche suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles ;

- des profils de fin de cycles aux profils de paliers ;
- des profils de paliers aux profils par années

5. La notion de la pédagogie du projet où « L'apprenant confronte ses savoirs et ses savoir-faire avec les autres (...) En réalisant un projet, l'apprenant s'implique davantage dans une approche communicative et met à profit ses compétences qui rendront son apprentissage de la langue plus fructueux. » (Programme de la 4^{ème} AP, p 11)

Dans une démarche de projet, le professeur doit tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, d'agir comme médiateur et de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.

Quant à l'apprenant impliqué dans le projet, c'est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle.

6. L'évaluation qui est intégrée tout au long du déroulement du projet et à chaque étape des apprentissages. D'abord, elle est préconisée avant le projet, (diagnostique) et elle permet le contrôle de connaissances ou de savoir-faire indispensables pour le projet et les apprentissages prévus. Ensuite, tout au long du projet et des différentes activités, (formative) car elle permet à l'enseignant d'apprécier l'implication des élèves au cours des séances de travaux de groupe, de réguler dans la mesure où elle donne au professeur les informations nécessaires pour prendre les décisions et d'évaluer l'acquisition d'objectifs de réalisation précis pour chaque étape. En dernier lieu, à la fin du projet, l'évaluation donne la possibilité de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en se référant aux critères de réussite adoptés en commun accord avec les élèves au début du processus.

7. Les programmes s'appuient sur une pédagogie de l'intégration. Elle vise à ce que l'élève mobilise ses acquis dans des situations complexes appelées situations d'intégration (S.I.) qui permettent à l'apprenant d'exercer la compétence visée. Elle repose sur le principe de l'alternance entre situations d'enseignement/apprentissage et situations d'intégration. Ces situations d'intégration donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis.

8. La notion de contexte qui représente un cadre dans lequel les connaissances et les compétences s'élaborent et plus précisément dans celui de situations éducatives

diverses, à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est important car l'enseignement ne se focalise plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés.

9. La démarche de résolution de situations - problèmes. L'élève est souvent confronté quotidiennement à des situations-problèmes « auxquelles il devra faire face et il sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose.(...) Les situations problèmes sont caractérisées par leur complexité, leur caractère macro, le sens qu'elles véhiculent.» in Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.

Cette démarche exige un support, définit une tâche ou une activité, et suit une consigne. De plus, la situation- problème doit avoir du sens pour les élèves et faire naître un questionnement en eux, être liée à un obstacle repéré et défini, et créer une ou des ruptures. En outre, ce type de situation doit correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir), faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition et enfin contenir les éléments d'évaluabilité des produits attendus.

Les types de situation problème sont variés tels prendre une décision, analyser et concevoir un système, traiter un dysfonctionnement ou gérer et conduire un projet.(Guide Méthodologique, juin 2009)

2.3. Le français dans les trois cycles d'enseignement

Nous présentons succinctement les grandes orientations d'enseignement / apprentissage dans les trois cycles.

2.3.1. Au niveau du cycle primaire

Nous exposons les objectifs, les contenus d'apprentissage puis les propositions des projets élaborées par les concepteurs des curricula et des programmes.

2.3.1.1. Objectifs de l'enseignement du français au primaire

L'enseignement du français au primaire a pour objectif de développer chez l'élève des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire).

De plus, les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

- 3e AP : Initiation
- 4e AP : Renforcement / Développement
- 5e AP : Consolidation / Certification.

L'élève sera amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié :

- sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction ;
- sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Au niveau des compétences transversales, l'élève sur le plan communicationnel, sera capable de participer à un échange et sur le plan intellectuel et trier de la documentation selon un critère. De plus, selon l'ordre méthodologique, il se dotera d'une méthode de travail efficace et selon le socio-affectif, l'apprenant appliquera vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).

2.3.1.2. Contenus d'apprentissage du français au primaire:

Les supports proposés sont variés (supports papier, supports audio) et leur sélection s'organise autour de la fonction des textes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent ... Ils doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.

Les thèmes proposés sont tous axés sur l'enfant comme : L'enfant et la Cité : où on étudie la citoyenneté (le pays, le drapeau, le chant national, la monnaie, la capitale, les fêtes nationales et religieuses ...) ; Les valeurs : le civisme, le respect, la solidarité, l'amitié ... ; La famille : la vie en famille. Il y a aussi la thématique de l'enfant et l'école,

où on aborde les activités périscolaires : excursions, chorales, sports et activités scolaires ; les médias : la télévision (documentaires, films, séries) la radio (émissions, reportages) le journal (rubriques ...) ; les multimédias : internet, l'ordinateur, les CD ... Enfin, la thématique relative à l'enfant et le monde, où on apprend la communication : le téléphone, les CD, ... ; La météo : le bulletin météorologique, le climat ... ; Les voyages : découverte de sa région, du pays ...

2.3.1.3. Propositions de projets au cycle primaire

Le programme de la 3^{ème} AP propose une multitude de projets comme ceux à dominante orale, tels : Monter un récital de chansons pour le festival national de la chanson scolaire ; Monter un spectacle de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes ...). Il y a également des thèmes à dominante écrite comme : Réaliser l'album de la classe sous forme d'abécédaire (en script et en cursive) pour l'afficher ; Réaliser le fichier de la classe pour le présenter au directeur,

Le programme de 4^{ème} A.P propose, à son tour, plusieurs projets comme ceux : à dominante orale : Compléter un questionnaire pour interviewer une personne de son choix (un représentant de l'association des parents d'élèves, un sportif, un artiste ...) ; ou ceux à dominante écrite : Confectionner un recueil de fiches d'identité d'animaux sauvages ou domestiques après une sortie organisée au parc zoologique, à l'aquarium ... ou à partir de documents ;

Enfin, le programme de 5^{ème} AP propose des projets, selon l'intention de communication, à l'exemple de : Présenter / Décrire / Informer : Faire connaître des métiers : instituteur, mécanicien, bijoutier ... Questionner / Informer : Réaliser une interview pour interroger un personnage choisi par la classe...

2.3.2. Au niveau du cycle moyen

Nous énumérons les objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen puis nous nous explicitons le profil de sortie et enfin nous exposons les thématiques retenus dans ce cycle.

2.3.2.1. Objectifs de l'enseignement du français au moyen

Les quatre années du cycle Moyen sont réparties selon trois paliers ainsi définis :

- Le premier palier ou palier d'Homogénéisation et d'Adaptation :

Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...). Ce palier permettra à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif

- Le deuxième palier ou palier de Renforcement et d'Approfondissement : Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel. Ce palier permettra à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type narratif.

- Le troisième palier ou palier d'Approfondissement et d'Orientation : Il se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et / ou vers la vie active. Ce palier permettra à l'élève : de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif et de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active)

2.3.2.2. Profils de sortie du cycle moyen

A la fin du cycle moyen, en français, l'élève sait :

- A l'oral /compréhension : Se positionner en tant qu'auditeur :
 - identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation.
 - analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques.
 - analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure.
- A l'oral /production : Se positionner en tant que locuteur:

- formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation écoutées, sous une forme résumée.
- produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.
 - A l'écrit/compréhension : Se positionner en tant que lecteur :
 - identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation.
 - analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques.
 - analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure.
 - A l'écrit/production : Se positionner en tant que scripteur :
 - formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée.
 - produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.

2.3.2.3. Thématiques retenues

Les thèmes retenus pour le cycle moyen sont liés à des situations de vie de l'élève algérien dans la diversité des régions qui composent le pays et des thématiques nationales en rapport avec des problématiques universelles

Le programme propose des thématiques telles celle de « L'environnement » d'où découle des thèmes comme : La préservation d'un milieu sain et la lutte contre la pollution ; la protection de la faune et de la flore ou le climat et la lutte contre la désertification ou la thématique relative à la « population » qui peut fournir des thèmes comme : La cellule familiale et la structure sociale ; Le peuplement ; La gestion et la régulation de la démographie ou l'exode rural et ses conséquences, ...

2.3.3. Au niveau du cycle secondaire

Nous expliquons le profil de sortie de l'élève, à l'issue de l'enseignement secondaire, puis nous énumérons les objectifs de l'enseignement du français et enfin nous

2.3.3.1. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes - rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

2.3.3.2. Objectifs de l'enseignement du français au secondaire

Le programme de 3^{ème} AS (2006) énumère les objectifs à réaliser pour les quatre compétences au cycle secondaire :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

2.3.3.3. Thématiques retenus

La thématique en 1^{ère} AS (programme de 2005) se divise en deux axes: Langues (orales, écrites) et images puis l'homme et son environnement : Univers urbain et rural, les loisirs : voyages, sports, évasions, défis..., les transports, les métiers.

En 2^{ème} AS (programme de 2005), les thèmes se déclinent en deux axes également : Les grandes réalisations scientifiques et techniques : L'aérospatiale (la conquête spatiale), les médias et télécommunications, la médecine puis voyages et explorations à travers l'histoire universelle : Les différentes civilisations, les grands sites du passé, le patrimoine Universel.

Enfin, en 3^{ème} AS (programme de 2006), les thèmes sont différents : l'homme contemporain, les défis du 3ème millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG et réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture.

3. REMARQUES ET REFLEXIONS SUR LA REFONTE SCOLAIRE

Bouguerra (2008) croit que, sur le plan didactique

« D'importantes évolutions et ruptures se font jour. La dimension d'ouverture est traduite par une large place réservée à la composante civilisationnelle du français. Des thèmes, jusque-là évincés ou tabous figurent dans les manuels comme les grandes problématiques telles que l'éducation à la citoyenneté, le civisme, les droits de l'enfant... » (p34).

Il constate également que quelques manuels²⁸ ont intégré l'interculturel (chansons, comptine, poésie), l'approche communicative et la démarche des projets. (Idem)

De son côté, El Mestari (2013) « relève une surcharge dans les programmes à exécuter et à l'imposition d'une progression annuelle. Quant à la quantité des savoirs, elle est surdimensionnée par rapport aux capacités des apprenants. » (p44)

Néanmoins, nous pensons que le décalage est toujours présent entre la théorie et la pratique, entre l'intention et sa réalisation effective :

²⁸Bouguerra a étudié les manuels élaborés sous la direction de l'inspecteur B.Z au niveau secondaire mais non utilisés actuellement, car ils étaient destinés aux élèves ayant étudié l'anglais au primaire ; et le manuel intitulé « Didine » au primaire.

1. Contrairement à ce qui est déclaré dans les objectifs (2ème alinéa), on donne toujours beaucoup d'importance au « technique »²⁹ au détriment de « l'interculturel », que ce soit au niveau des finalités (focalisation sur 1^{er} et 2^{ème} alinéas et négligence de 3^{ème} et 4^{ème} alinéas) ou au niveau de la thématique. D'ailleurs, les manuels reflètent cette tendance. Le texte littéraire est souvent écarté, l'interaction y est totalement absente. De plus, le texte poétique est inséré dans la rubrique (activités récréatives ou ludiques ou décrochées) à la fin du projet et étudié comme un simple divertissement.

2. Les concepteurs des programmes ont voulu ratisser large au niveau des fondements théoriques ; ces soubassements sont rarement perceptibles au niveau des contenus et encore moins lors des situations et des démarches pédagogiques.

3. Il ne suffit pas de changer les finalités et les programmes pour changer les représentations et les pratiques car, beaucoup d'éducateurs sont toujours réticents à l'application des nouveaux programmes, que ce soit à la lettre ou l'esprit de la refonte. La créativité, l'innovation et l'initiative : que ce soit du côté des enseignants, des inspecteurs, des directeurs d'établissements et même des inspecteurs d'académies laissent à désirer.³⁰

²⁹Le français fonctionnel a beaux jours devant lui. Lors d'un séminaire réunissant des P.ES, à Adrar, en 2006, un enseignant a déclaré : « apprendre le français aux élèves est simple : c'est comme un schéma électronique, avec un input et un output »

³⁰Des études de terrain en master (des étudiants que j'ai encadrés) ont montré que le déphasage existe toujours entre la théorisation et les pratiques de terrain de la part des enseignants. D'autre part, en tant que coordinateur, j'ai mené un projet intitulé CERVANTES dans un lycée à Relizane, avec une classe de L.E en incluant les quatre enseignants de langue : arabe, français, anglais et espagnol. Après une étape de planification, l'étape de réalisation a vu le professeur d'arabe se rétracter. A la fin du projet, le proviseur du lycée n'a pas passé commande des prix promis aux élèves et nous avons dû payer de notre poche. Pourtant le projet s'est déroulé dans d'excellentes conditions

Conclusion partielle du chapitre

Au lendemain de l'indépendance, il fallait adapter les programmes aux exigences de la conjoncture politique, en épurant les textes littéraires de tout ce qui fait référence au capitalisme et au colonialisme. L'année 1974 marque la redéfinition de l'école algérienne empreinte d'une orientation polytechnique et par conséquent le français devient langue étrangère. De plus, les programmes du français vont s'inspirer des méthodes audio-visuelles et de l'approche structuro-behavioriste.

Dominée par l'ingérence de la politique dans la sphère éducative, l'année 1976 verra la suppression de la culture et de la civilisation française de l'enseignement du français, qui devient une langue purement technique.

A partir de 2003, la refonte du système éducatif vise à rénover les programmes et à réorganiser les cycles d'enseignement et les concepteurs ont introduit des notions et des méthodes nouvelles. A l'instar des autres disciplines, le français prend en charge les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques, en phase avec les thématiques nationales et universelles.

Au niveau des compétences, on passe d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, dans la mesure où c'est l'apprenant qui construit son propre savoir et tend vers l'autonomie. En outre, les concepteurs ont introduit des curricula dans le but d'avoir une vision globale et interdisciplinaire des thèmes et des compétences transversaux qui peuvent être traités par plusieurs disciplines. De plus, dans une pédagogie de projet, l'élève mobilise ses savoirs et ses savoir-faire pour tenter de résoudre des situations-problèmes.

Bref, sur le plan théorique, c'est une approche nouvelle qui répond aux besoins et aux aspirations de l'élève et qui permet au professeur d'innover, car il ne sera pas prisonnier d'un programme imposé et sclérosé.

Cependant, la réalité du terrain est encore loin des aspirations des didacticiens et des pédagogues car les pratiques enseignantes et l'environnement scolaire n'ont pas évolué.

CINQUIEME CHAPITRE
LA NOTION DE « RURALITE » ET
L'ÉCOLE RURALE EN ALGERIE

Introduction

Contrairement au pays arabes orientaux où la ville est omniprésente, les pays du Maghreb, mis à part la Tunisie, se caractérisaient par leur aspect typiquement rural.

D'après Colonna (2007), au lendemain de la colonisation, l'Algérie comptait 5 à 10% seulement de population citadine, le reste est composé de paysans sédentaires et d'éleveurs nomades. Le monde rural connaîtra depuis, des changements et en particulier à partir de 1880, à cause des lois foncières, de l'introduction de l'économie monétaire, de l'urbanisation rapide et des guerres. Un siècle après la colonisation, la population algérienne est encore rurale, elle en compte les deux tiers de la population globale en 1934 (Meynier, 2004)

La Révolution algérienne marque une étape ardue pour la population rurale, car pour punir les « maquis », pourvoyeurs d'hommes et de fonds, les autorités coloniales ont appliqué la politique de la terre brûlée, accélérant l'exode vers la ville des ruraux déshérités, victimes du « déracinement »³¹. Cet exode s'accroîtra au lendemain de l'indépendance pour des raisons essentiellement économiques et la tendance à la baisse se confirme tout au long des décennies qui suivront. La population rurale qui était de 68,6% en 1966, passe à 60 % en 1977, et 50,3 % en 1987. Elle n'est que de 37% en 2005 (Bessaoud, 2006)

Le monde rural connaîtra son âge d'or dans les années soixante-dix avec la Révolution agraire, censée distribuer équitablement les terres aux vrais fellahs et permettre un développement harmonieux de la population rurale dans tous les domaines, grâce, en particulier, à la construction de 1000 villages socialistes. Cet intérêt au niveau politique s'est traduit par une recherche universitaire appréciable. Or, à partir des années quatre-vingt et les débuts de la (re)mise en cause du système socialiste, les études universitaires se feront rares.

Cet « oubli » continue même à l'heure actuelle, car comparativement aux travaux consacrés à l'industrie ou à la ville, le développement dans les zones rurales et déshérités est « sous-analysé par la recherche universitaire » (Bendjelid, 2002, p202). Comme si le relatif désengagement des pouvoirs publics et le recul des investissements

³¹ Notion développée par Lacheref mais récusée par Colonna (Colonna, 1987)

étatiques se traduit par une démobilisation de l'institution universitaire et une démotivation des chercheurs à tout ce qui touche à la paysannerie.³²

1. REPRESENTATIONS DE LA RURALITE

Dans la plupart des pays et à travers les âges, les ruraux sont habituellement décrits sous un aspect négatif, d'une manière explicite ou imprécise, tantôt par les hommes du savoir, tantôt par les hommes du pouvoir, dont les buts, inavoués ou non, sont des politiques de progrès ou de pillage (Colonna, 1987)

La science sociale, le discours politique, les religions et même le sens commun décrivent la ruralité comme un « état sauvage » ou « état antérieur », et comme un lieu de « l'irrationalité économique, de la rareté, de l'ignorance et du conservatisme social » (Colonna, 1987, p22)

Les pères fondateurs des sciences sociales considèrent le paysan comme un individu très lié aux aléas de la nature, donc « peu apte la rationalisation comme à la religiosité, et donc peu disposé à adopter des conduites économiques novatrices, ni même au calcul économique » (Colonna, 1987, p22). Même, la sociologie rurale, née aux Etats-Unis au début du XXème siècle, n'avait pour objet d'étude que le souci d'intégrer les producteurs agricoles dans une économie capitaliste.

Frantz Fanon, lui-même, (Colonna, 1987) un des théoriciens de la Révolution algérienne, note que la paysannerie constitue un obstacle pour les militants de la Révolution, qualifiée même de « réactionnaire » et un problème pour les dirigeants politiques des pays indépendants. (Idem)³³

2. DEFINITION(S) DE LA NOTION DE RURALITE

La notion de ruralité est polysémique. Des chercheurs y voient un concept géographique car elle se prête à une délimitation sur une carte, d'autres y voient une représentation sociale d'une communauté d'intérêts, d'une culture et d'un mode de vie. (Du plessis et al. 2002)

³²Les quatre études que nous avons trouvées sur l'école rurale en Algérie datent des années soixante-dix. Les moteurs de recherche du CREAD et du CERIST d'Alger et nos recherches aux centres de documentation du CRASC et du CRIDISH d'Oran n'ont donné aucun résultat. Le PNR de 2010 ne prévoit aucun thème, ni aucun axe sur l'école rurale.

³³Stora (1986) cite la faiblesse de la représentation de la paysannerie dans la direction du courant indépendantiste (ENA, PPAA, MTLD) avant 1936 jusqu'à 1953 et même durant la guerre de libération nationale.

2.1. Définitions des dictionnaires

Le dictionnaire **Larousse** de 2010 relie l'adjectif « rural » à la campagne et l'agriculture (*Qui concerne la campagne, les paysans, l'agriculture : ex : Exode rural*) tandis que pour **Le Trésor de la Langue Française informatisé** (1971-1994)³⁴ cet adjectif est l'opposé de l'urbain (*Qui vit à la campagne, de la campagne. Anton. Urbain.*)

La définition du nom « paysan » chez **Larousse** 2010 rejoint la première définition de « rural » c'est-à-dire une (*Personne qui vit à la campagne de ses activités agricoles.*) mais ajoute une autre définition fort significative qui fournit un jugement de valeur sur le comportement du paysan (*Dont le comportement est grossier, rustre.*) Le **TLF** établit un lien entre le paysan et les travaux de la terre et de la ferme (*Personne de la campagne qui vit de la culture du sol et de l'élevage des animaux*) Enfin, le **Dictionnaire de l'Académie française** (9^{ème} édition : version entamée en 1992)³⁵, en plus de la référence des travaux de la terre et de l'élevage, il ajoute cette remarque sur le paysan (*Parfois employé de manière dépréciative pour opposer l'homme de la campagne aux gens de la ville.*)

2.2. Définitions des géographes et des statisticiens

Les définitions relatives à la notion de ruralité abondent. Des chercheurs canadiens (Du Plessis et al. 2002) donnent six définitions pour le seul concept géographique, nous en résumons deux :

- Une zone rurale est définie par rapport à la taille de sa population : c'est une population qui habite à l'extérieur des régions comptant 1 000 habitants ou plus ou par rapport à la densité de la population : c'est une population qui habite à l'extérieur des régions dont la densité de peuplement au kilomètre carré est de 400 habitants ou plus.
- Une zone rurale est définie par rapport à une population demeurant à l'extérieur de la zone de navettage³⁶ des grands centres urbains (de 10 000 habitants ou plus).

³⁴ Source : Base de données du CNRTL (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales) <http://www.cnrtl.fr/definition/paysan> (Consulté le 08/06/2015)

³⁵ Idem

³⁶ DEFINITION : Déplacement domicile-travail.

Source : Dictionnaire Larousse en ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paysan/citation> (consulté le 08 / 06/2016)

En France, un groupe de chercheurs de l'INRA-INSEE propose, en 1998, un redécoupage de l'espace à dominante rurale, lié au pouvoir économique, en quatre catégories (Alpe, 2003):

- Le rural sous faible influence urbaine (FIU) (8 359 communes de France, dont 20 % des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines) ;
- Les pôles ruraux (337 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois et comptant plus d'emplois que d'actifs résidents) ;
- La périphérie des pôles ruraux (2 925 communes, dont au moins 20 % des actifs vont travailler dans les pôles ruraux)
- Le rural isolé (les 10 790 communes restantes).

Certes, ce découpage, note Alpe, montre que la majorité de la population rurale française vit aujourd'hui dans l'espace à dominante urbaine, mais il indique également que « l'école rurale reste une réalité forte » ((2003, p90) près de 600. 000 écoliers et collégiens étudient dans les établissements situés dans les zones rurales

2.3.Définitions des ethnologues et des anthropologues

Colonna décrit la société paysanne comme une société agraire et non-citadine : « La société paysanne tient ses propriétés de situation de ce qu'elle est une société agraire, et ses propriétés de position, de ce qu'elle n'est pas une société citadine » (Colonna, 1987, p25). Elle voit des similitudes, à travers les temps et les lieux, entre les sociétés paysannes à différents niveaux : économique, social et culturel. Elle définit la société agraire ou paysanne comme étant une société où « l'activité dominante des deux sexes est basée sur le travail de la terre et que celui – ci devient l'activité noble et valorisée ». Dans les sociétés où les femmes s'occupent de la chasse, de la pêche ou de l'élevage, « on a affaire à une société paysanne et agraire lorsque l'agriculture devient également le travail des hommes » (Colonna, 1987, p26)

D'après Colonna (1987), les sociétés agraires établissent une relation entre l'espace, les relations de parenté, la production et le système symbolique.

Dans les sociétés agraires, l'espace n'est pas une donnée abstraite mais reflète les liens de parenté entre les individus, leur rôle et leur statut. De plus, il y a une interdépendance entre la production agricole et les besoins sociaux et culturels comme les obligations

d'échange entre groupes (dot, mariages,..) ou les rites agraires pour la fertilité de la terre, pour les récoltes...

Or, l'apparition de l'Etat marque le seuil de transition entre cultivateurs et paysannerie, celle-ci doit garantir la condition de vie des cadres étatiques dominants et les groupes sociaux qui ne cultivent pas mais qui dispensent d'autres services. En clair, la paysannerie est une création de l'Etat. Une entité située en dehors d'elle-même, mais qui la domine et en tire profit. En conséquence, le paysan doit produire un surplus pour répondre aux prélèvements de l'Etat ; impôts directs ou indirects ou des propriétaires de la terre. D'autre part, l'apparition du marché accroît l'autorité étatique et la dépendance des paysans vis-à-vis d'elle car, ils vendent leur production dans un circuit qui ne leur appartient pas et non porteur de messages sociaux.

Enfin, il y a une domination symbolique et idéologique. La ville est porteuse de la culture de l'élite et de la grande culture enseignée, élaborée et transmise par (et dans) les écoles et les temples, alors que la culture paysanne représente une petite culture, issue de la grande masse qui ne réfléchit pas, caractérisée par le sens commun et non soumise à la critique.

Pourtant, d'après Colonna (1987), les paysans opposent des stratégies de défense et de préservation à l'égard de la ville et de l'Etat. La culture paysanne n'est pas une forme dégradée ou ajustée de la culture citadine mais elle a sa propre autonomie et des mécanismes et des structures spécifiques.

3. QUATRE ETUDES SUR L'ÉCOLE RURALE EN ALGERIE

La première étude est celle de Colonna qui a mené une pré-enquête très fructueuse dans la Daïra de Timimoun (wilaya d'Adrar) en 1971 sur le système éducatif et le système sanitaire.

Au-delà des problèmes techniques de la scolarisation (taux de scolarisation, recrutement des maîtres, devenir des scolarisés,...), Colonna (1987) analyse, de prime abord, la mission de l'école à Timimoun : étude des groupes socio-économiques, linguistiques, ethniques qui manifestent le plus d'aptitude à déchiffrer le message scolaire et à former un projet d'ascension sociale par l'école, et à l'opposé, ceux qui résistent le plus.

Colonna dresse ensuite, un comparatif entre l'école et la médecine dans le but de produire une série de parallèles concernant les structures, les agents et les attentes des

sujets sociaux, dans une première étape. Dans la seconde étape, elle tente de déterminer fonctions sociales de l'école et de la médecine (modernes et anciennes) dans le monde rural et d'engager une réflexion théorique sur la notion d'efficacité.

Colonna constate que les rapports entre les agents scolaires et paramédicaux sont antinomiques. Les instituteurs, quoique, relativement mieux formés que les infirmiers et issus presque d'origine maraboutique, sont très peu efficaces et connaissent un taux d'échec élevé pour différentes raisons :

- La moitié de l'effectif est étranger à la daïra (dont pourvu d'un statut bas)
- Ils sont mal intégrés au groupe
- Leur absentéisme est important (touchant plus les francisants³⁷), donc peu de succès aux examens
- Ils sont extrêmement instables dans leurs postes

En guise d'efficacité, Colonna remarque que l'école moderne, qui dispense une instruction dans des établissements construits selon les normes est peu efficace par rapport à l'école coranique, constituée de personnel indigène et assez qualifié et qui propose un savoir dans les écoles coraniques à la mosquée. L'école moderne est subie, pourtant « il suffirait que l'école acquière un sens pour ce groupe pour qu'elle soit adoptée » (Colonna, 1987, p62). De plus, elle note que ce sont les enfants de la nouvelle classe de commerçants et d'administratifs non natifs de Timimoun, mais installés depuis deux ou trois générations, qui tirent avantage de l'école, tandis que les enfants des plus démunis des gouraris (khammès³⁸ et haratin³⁹) connaissent un taux élevé d'absentéisme⁴⁰, alors que les chorfas⁴¹ et les mrabtin⁴² manifestent des réticences à envoyer leurs filles à l'école.

D'autre part, les centres de santé ruraux, dotés d'un personnel indigène mais peu qualifié et officiant dans des locaux de fortune, ou les thérapeutes traditionnels, sont très efficaces par rapport à la protection médicale infantile, composée de personnel étranger, pourtant qualifié et exerçant dans des établissements modernes.

³⁷Colonna montre que les instituteurs francisants, ne maîtrisant pas l'arabe, issus du nord du pays et souvent d'origine prolétaire n'arrivent pas à se faire accepter dans un milieu où la connaissance du Coran est généralisée et où le savoir est lié à des positions de statut élevées (chorfas et mrabtines).

³⁸Fellahs qui travaillent la terre d'autrui en contrepartie d'un cinquième (khoms) de la récolte.

³⁹ Descendants d'esclaves affranchis

⁴⁰ Colonna note qu'à partir d'avril, mois des moissons, beaucoup d'élèves s'absentent pour aider leurs parents et ne viennent qu'à la cantine.

⁴¹ Descendants de la famille du prophète Mohamed (QLSSSL)

⁴² Marabouts

Ainsi, la notion d'efficacité dépend plus de l'intégration des agents sociaux dans groupe et dans l'espace rural que des « gros » moyens mis en œuvre ou du savoir « savant » des gens de la ville et de l'institution moderne et dépersonnalisée.

La deuxième étude fait partie d'un ouvrage collectif (Kennouche et al.1982) sous la direction de Kennouche et comprenant Haddab et Khennache qui ont mené des études fécondes, au sein du Centre de Recherches en Economie Appliquée (CREA) sur l'école dans le milieu rural⁴³ en 1976.

Kennouche (1982) montre que le taux de déperdition scolaire est très important dans le milieu rural car, sur 100 élèves inscrits en 1^{ère} année primaire, moins de la moitié accèdent à l'enseignement moyen et un peu moins du quart qui atteignent le lycée.

Cette « mortalité scolaire »⁴⁴ est due à des mécanismes très forts de sélection parmi lesquelles l'auto-élimination et les examens au niveau du primaire et du secondaire et les différents types d'orientation au niveau du cycle moyen. La décroissance touche essentiellement les couches sociales défavorisées et les jeunes filles.

Il remarque également que les performances scolaires des élèves (garçons et filles) diminuent avec le temps, c'est-à-dire que les résultats des aînés sont supérieurs à ceux des élèves enquêtés, qui sont eux-mêmes meilleurs que ceux de leurs cadets. Il explique ce phénomène par le fait que la sélection scolaire et les interruptions de la scolarité (surtout au niveau du primaire) sont, paradoxalement, en nette augmentation depuis l'indépendance.

Enfin, Kennouche constate que la déperdition scolaire touche les élèves du primaire dont la scolarité s'est faite essentiellement en langue arabe, donc de futurs monolingues. Au niveau du cycle moyen, l'auteur constate que, si ce phénomène touche indifféremment les élèves issus des classes arabisantes et bilingues, ces derniers tirent avantage de leur appropriation de la langue française, en matière d'emploi.

Dans la troisième étude que nous exposons, Khennache (1982) constate que les chances d'accès à un emploi est proportionnelle à la durée de la scolarité de l'élève rural : plus l'élève réussit à l'école, plus il a des possibilités d'avoir un poste de travail. Or, l'auteur

⁴³ Les auteurs se sont basés sur un large échantillon de 1784 élèves, représentatif de l'ensemble des wilayas du nord du pays.

⁴⁴Selon l'expression de Benachenhou. A dans la préface de l'ouvrage

remarque qu'aucun enfant sorti du cycle moyen ou secondaire n'intègre le domaine agricole. Les jeunes scolarisés expriment un rejet à l'égard du travail de la terre car ; d'une part, il est à leurs yeux dévalorisant sur le plan social et sur le plan économique, et d'autre part, les programmes scolaires ne leur fournissent aucune qualification particulière. Ces jeunes ruraux ambitionnent de trouver un travail en ville, oubliant la concurrence des jeunes citadins.

L'auteur conclut que l'école n'est pas étrangère à l'attrait des jeunes ruraux pour le salariat et l'exode rural, alors que les terres sont en friche et les mains oisives et ajoute que «C'est là une des contradictions du discours sur l'école, censé être l'agent du progrès universel et de promotion sociale, alors que les chances d'accès à un nombre d'emplois est limité et ne sont réellement offertes qu'à une minorité » (idem, p343). Bref, l'école rurale « détourne du champ mais ne conduit pas au chantier »⁴⁵

Enfin, nous citerons une quatrième étude de Haddab (1982) qui remarque que la sixième année primaire constitue un seuil minimal pour éviter l'analphabétisme et la 4^{ème} année moyenne représente une limite au-delà de laquelle le jeune d'origine rurale pratique la lecture et l'écriture et entretient et /ou renouvelle son savoir scolaire. Par conséquent, le jeune qui n'accède pas au lycée n'acquiert qu'une culture rudimentaire composée de variétés et d'émissions sportives et excluant une consommation culturelle exigeante et méthodique comme le roman ou le théâtre.

En outre, l'auteur remarque que les élèves exclus tôt du système scolaire, gardent vivaces les formes d'un islam populaire, contrairement à leurs camarades longuement scolarisés qui adoptent les formes d'un islam scripturaire : plus moderniste, plus intellectualisé et plus politisé. De ce fait, l'auteur émet l'hypothèse que l'extrémisme religieux recrute dans la première catégorie vu son niveau et son raisonnement limités. Il note « chez les jeunes dont la scolarité primaire a été incomplète ou a traîné en longueur une idéologie de la résignation, une tendance à accepter l'idée selon laquelle une scolarité faible, doit naturellement entraîner un avenir social médiocre. On peut se demander si cette idéologie de la résignation ne se change pas fréquemment en l'adhésion aveugle et intolérante à des utopies ou à des mythes sociaux. » (Idem p206)

⁴⁵Benachenhou, idem

Une quarantaine d'années après l'enquête approfondie de Kennouche, Haddab et Khennache sur le milieu rural, la conclusion pertinente de Benachenhou est toujours d'actualité (Kennouche et al.1982):

La faible productivité interne du système scolaire et son immersion dans un univers culturel qui entretient peu et mal le savoir scolaire devrait nous conduire, par des recherches attentives, à répondre à la question: quel est le type de fonctionnement de l'école et quelle est la politique culturelle les plus compatibles avec la mise en œuvre d'un projet social global qui intégrerait les intérêts légitimes, économiques et symboliques des ruraux et en particulier des paysans? (Préface, p04)

Conclusion partielle du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons vu que la population algérienne était à majorité rurale, car elle comptait plus de deux tiers dans les campagnes, à l'indépendance. Cependant, à partir des années soixante, la ville attira plus de ruraux et le taux symbolique de 50% a été atteint en 1987.

Ce déclin de la campagne s'est effectué en parallèle avec le désengagement de l'Etat et la désaffection des chercheurs, en particulier en sciences humaines et sociales, à l'égard de ces zones rurales. En effet, les ruraux sont toujours mal considérés, que ce soit de la part des gens du savoir ou du pouvoir, car ils sont caractérisés comme étant ignorants, inaptes à la rationalité et partisans du conservatisme.

Pourtant, la notion de « ruralité » est polysémique et objet de plusieurs définitions selon les disciplines. D'après Colonna, elle n'est pas négation de la ville, mais elle a sa propre autonomie, ses propres représentations symboliques et esthétiques et ses structures spécifiques. De plus, les ruraux opposent des stratégies de défense et de préservation envers la ville et l'Etat.

Nous avons après passé en revue quatre études faites sur l'école rurale en Algérie, mais elles datent toutes des années soixante-dix. La première étude de Colonna, effectuée à Timimoun, montre que l'école, malgré ses gros moyens, n'est pas efficace et elle est dépersonnalisée, à l'inverse de l'école coranique ou des dispensaires, en raison de la non intégration des maîtres d'école dans cet espace. La deuxième étude de Kennouche porte sur le phénomène de la déperdition scolaire dans les milieux ruraux, notamment chez les filles et les classes défavorisées. La troisième étude de Khennache montre que les jeunes ruraux qui sortent du cycle moyen n'intègrent pas le travail de la terre, car d'après eux il est dévalorisant socialement et économiquement d'une part, et les programmes scolaires ne fournissent pas des qualifications pour ce genre de travail, d'autre part.

La quatrième étude de Haddab, conclut que la 6^{ème} année primaire constitue un seuil minimal pour éviter l'analphabétisme et la 4^{ème} année moyenne un minimum requis pour pratiquer la lecture et l'écriture et acquérir une culture rudimentaire et une religiosité populaire et sommaire. Haddab appelle à un nouveau projet social global qui intégrerait les valeurs économiques et symboliques des ruraux.

SECONDE PARTIE
CADRE PRATIQUE

PREMIER CHAPITRE
INDICATIONS SUR LA DAÏRA DE
MENDES ET LES PERFORMANCES
DES LYCEENS

Introduction

Dans ce chapitre, nous évoquons la situation géographique du grand Mendes historique qui comprenant des territoires allant de Zemmora jusqu'à Tiaret, jusqu'au dernier découpage territorial de 1984 qui regroupe les communes de Mendes, Oued Essalem, Sidi Lazreg et leurs zones éparses pour former la Daïra de Mendes.

Après un bref aperçu sur la création de Mendes, nous nous attarderons sur l'école communale et coloniale de Mendez⁴⁶ puis nous décrivons la situation socio-démographique et économique de la Daïra de Mendes.

En outre, nous abordons la scolarité dans la Daïra de Mendes et nous examinons les performances scolaires des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem, au niveau de la matière langue française et cela en suivant l'évolution du taux de réussite au bac de 2010 à 2017, puis nous opérons une comparaison des résultats obtenus lors de l'épreuve de français au baccalauréat de 2017, selon les filières et visa vis de la moyenne enregistrée dans la wilaya de Relizane.

⁴⁶Dénomination donnée par l'administration coloniale à la ville et la région de Mendes

1. SITUATION GEOGRAPHIQUE DU TERRITOIRE DE MENDES

Mendès désignaient les terres qui se situent sur les territoires des communes de Rahouia, Oued Essalem, Mendès et Sidi Lazreg. Donc, Mendès faisait référence à toute la zone qui occupait la majeure partie du territoire qui se trouvant entre Relizane et Tiaret. C'est un immense plateau qui se situe en plein milieu de l'Atlas Tellien.

A l'issue du dernier découpage territorial des 1984, et des nouvelles daïras 1991, Mendès est devenue le chef-lieu de Daïra qui administre trois communes : Mendès⁴⁷, Oued Essalem et Sidi Lazreg.

La commune de Mendès se situe à 36 km du chef-lieu de la wilaya de Relizane et elle est traversée par la route nationale (RN) N°23 qui la relie à la wilaya de Tiaret, distante de 59 km.

2. LA COLONISATION FRANÇAISE A MENDES

Dès les débuts de la colonisation française, les Algériens montrèrent une résistance farouche contre l'occupant français. Celui-ci répliqua par la répression et la promulgation de lois donnant des privilèges aux nouveaux colons européens, encouragés à occuper les meilleures terres agricoles algériennes. C'est ainsi que la première vague d'immigrants composée de français d'origine maltaise, allemande, espagnole et italienne débarqua, de 1858 jusqu'à 1863 dans les plaines de Mina, Chlef, Mendès, Ouled Aïch et Médiouna. Cette vague fut stoppée par la résistance de Sidi Lazreg Belhadj, héros de la révolte des tribus des Flittas, en 1864. (Meflah, 2013, 2005)

La ville coloniale de Mendès fut fondée en 1870 sur des terres d'une superficie de 2500 hectares, appartenant aux tribus d'Ouled Rafea et Beni Issaad⁴⁸. Dénommée Mendez, elle devient un territoire militaire administré par un officier. Une brigade de gendarmerie à cheval fut créée, située à 1500m, en amont sur la rive gauche de l'oued Ménasfa, la rivière qui longe Mendès.

⁴⁷ Voir la carte géographique de la Daïra de Mendès (Communes de Mendès, Oued Essalem et Sidi Lazreg) en annexes (p I)

⁴⁸ Deux des grandes tribus de la région de Mendès qui en compte 13 autres : Choualas, Ouled Sidi Lazreg, Ouled Barkat, Ouled Sidi Bekhedda, Ouled Aneur, Ouled Yahia, Ouled El Hadj Djelloul, Ouled Smâïn, Ouled Rached, Oued Kheloug, Khetaïches, Kehails et Arabas.

En 1871, et suite à la seconde vague d'émigration encouragée par les autorités coloniales françaises, plus de soixante familles françaises s'installent à Mendes (à cette époque le village compte 98 Français. Les deux tiers de ces nouveaux immigrants sont des *Algériens*, c'est à dire des colons déjà installés en Algérie auparavant, notamment à Relizane. Les autres viennent directement de France, soit des Alsaciens-Lorrains chassés par l'annexion allemande (les Heil, les Kilburg, etc....) soit des viticulteurs méridionaux (les Puech, les Coste, etc.)

Vivant d'abord sous des tentes fournies par l'intendance militaire, les nouveaux colons deviennent propriétaires de maisons, nouvellement bâties dans le village, sur 11 lots alignés. Ce sont des petites maisons mitoyennes de plain-pied comportant une à deux pièces sur rue et une cour privative sur l'arrière.

Mendes était rattachée à la commune mixte de Zemmora, créée en 1888. Celle-ci était administrée par un officier du bureau arabe, le capitaine Créput, secondé par des Européens, constitués principalement de grands colons, de médecins et de chefs arabes comme les caïds et les bachagas.

Les cultures autour de Mendez ont été en grande partie dévastées par les insurgés de cheikh Bouamama en 1881. Une insurrection qui dura de 1881 à 1904. D'ailleurs, le village ne se relèvera jamais vraiment de cet épisode. Les deux tiers de ses 150 habitants n'y rentrent pas, préférant s'installer définitivement à Zemmora. Lors du recensement de 1891, il n'y aura guère plus de 48 Européens demeurant en permanence à Mendez pour une centaine d'Algériens.

Au début du XXème siècle, on inaugura la nouvelle voie ferrée qui relia Relizane, Tiaret et Vialar (actuellement Tissemsilt) dont l'objectif est d'acheminer le blé, produit par les riches plaines de ces villes vers Relizane puis la métropole.

Ce n'est qu'en 1938 que fut créée la commission municipale de Mendez. Etienne Eudes est désigné par les colons et il le sera sans interruption pendant vingt ans, jusqu'à sa mort. Cette commission représente les colons de Mendes auprès du chef du bureau arabe de Zemmora. A cette époque, les deux tiers de la population initiale de Mendes étaient des Algériens.

En 1958, M. Philippi, un français d'origine corse, vigneron et boulanger, devint le premier maire élu de la commune de Mendez. Les grands colons de Mendes avaient pour nom : Eudes, Coste, Billiez, Thiers, Philippi, Saubert...

3. L'ÉCOLE COLONIALE DE MENDEZ

La première école fut construite à Mendes en 1921. Elle contenait une salle de cours et était mitoyenne à une salle de soins, où un médecin faisait des consultations, une fois par semaine, pour les colons de même que les Algériens.

La première année scolaire⁴⁹ (1921-1922) verra l'inscription de 6 élèves, tous d'origine européenne.

Durant onze ans, de 1921 jusqu'à 1932, seuls 9 élèves algériens (dont deux filles) ont pu rejoindre cette école sur un total de 120 écoliers.

- Les deux premiers algériens qui ont rejoint l'école française à Mendes, ce fut respectivement en mars et en avril 1923. Ils sont d'origine kabyle et fils de commerçants.
- La première fille écolière d'origine algérienne fut inscrite en novembre 1925.
- Sur les neuf écoliers algériens, un seul est originaire de Mendes⁵⁰.
- Sur les neuf élèves algériens, quatre ont des parents commerçants, deux des cultivateurs et un caïd.⁵¹

Durant l'époque coloniale, seuls quelques élèves privilégiés⁵² ont eu accès à l'école. Ce sont les fils de commerçants relativement aisés ou d'agents travaillant pour les français : caïds, gardes champêtres, anciens soldats dans l'armée française... Il a fallu attendre l'année 1958 pour voir les enfants de Mendes accéder massivement⁵³ à cette école, grâce à la politique de De Gaulle qui lança des projets sociaux afin d'attirer la population algérienne qui était exclue dans tous les domaines (politique, économique, culturel) et de la détourner de la Révolution algérienne.

⁴⁹ Nous avons eu accès à un registre d'appel des élèves où figurent les noms des élèves inscrits à l'école de Mendes de 1921 à 1932. Ce registre est en parfait état, mis à part le manque de la première page (volet gauche) et de la dernière page (volet droit). Voir annexes pp. II, III et IV

⁵⁰ Information confirmée par deux informateurs

⁵¹ Les professions de deux parents ne sont pas mentionnées.

⁵² Le premier mendassi à aller à Relizane pour poursuivre ses études au collège (C.E.G) fut en 1958

⁵³ Deux informateurs m'ont indiqué qu'il y avait des élèves inscrits en première année et qui étaient âgés de 13 ans !

4. SITUATION SOCIO-ECONOMIQUE DE LA DAÏRA DE MENDES

Nous abordons le secteur agricole et les forêts à Mendes puis nous donnons un aperçu sur l'emploi et la croissance démographique.

4.1. Les terres agricoles et les forêts

A Mendes, les plaines constituent la ressource agricole la plus importante. Toutefois, la persistance de la semi aridité a soumis cette ressource aux effets parfois dévastateurs de l'érosion, de la salinité, du mauvais drainage et des différents types de pollution. Donc, le développement des formations végétales n'est possible que sur une portion assez restreinte dans cette région.

De plus, les terres agricoles occupent 58% du territoire de la commune contre environ 3% de forêts. Néanmoins ces terres sont généralement exploitées dans l'indivision avec une moyenne de 4 à 5 personnes dont une partie est absente. Or, la réalisation de tout projet d'investissement exige souvent l'accord préalable de l'ensemble des indiviseurs y compris ceux qui ne travaillent pas la terre, ce qui constitue un frein au développement des exploitations agricoles.

4.2. L'emploi

Le secteur agricole représente l'activité dominante dans cette commune, car l'agriculture et l'élevage représentent 70% de l'occupation des sols. En outre, 47% des mendassis travaillent dans ce secteur contre 31% dans l'ensemble de la wilaya.

Cependant, les services agricoles notent une diminution graduelle de la production agricole à cause des facteurs climatiques et sécuritaires.

En plus, la population active à Mendes est estimée à 75%, donc le taux des STR (Sans Travail Régulier) est estimé au quart ; une proportion très élevée par rapport au niveau de la wilaya (20%) et au niveau national 21.6%. Ce pourcentage décroît dans les zones éparses où la moitié de la population est STR.

Enfin, on estime que le nombre de personnes à charge pour un seul emploi est de 7.52.

4.3. La croissance démographique

La commune de Mendes voit sa population doubler en l'espace de dix ans, comme le montre le tableau n°03, car est passée de presque 400 habitants en 1987 à plus de 9000

en 1998 et a presque triplé en l'espace de vingt ans, car elle comptait en 2007 près de 12000 habitants.

En revanche, les zones éparses de Mendes ont connu une désertification significative en l'espace de dix ans (1987 à 1998), car elles ont perdu plus de la moitié de leur population, soit plus de 8000 habitants à 4000. Or, de 1998 à 2007, ces zones éparses sont restées dépeuplées et ont même perdu plus de 10% de leur population.

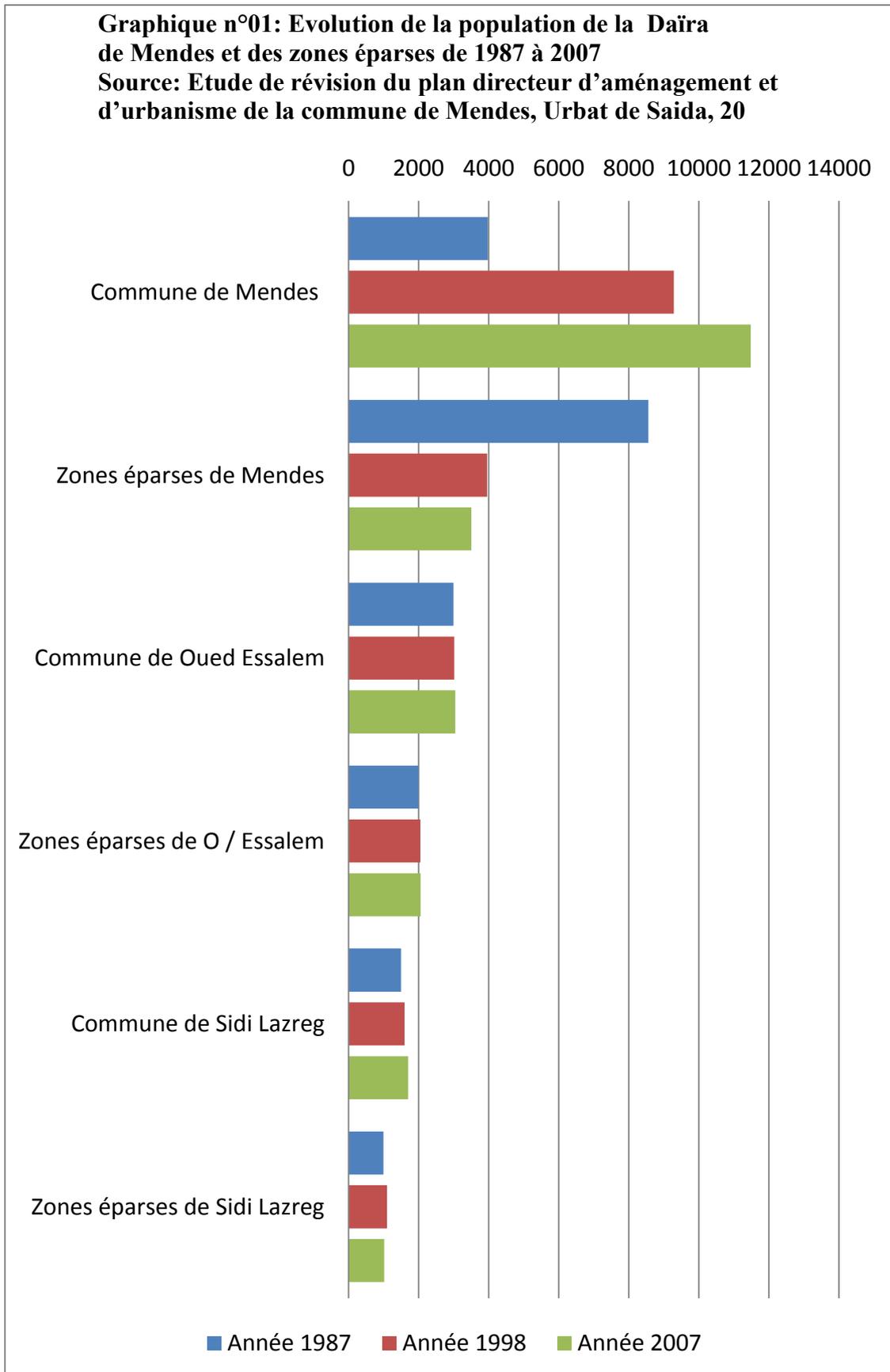
Ce dépeuplement massif des zones éparses de la commune Mendes, s'explique par les problèmes sécuritaires qu'a connus notre pays dans les années 1990 et d'autres facteurs socio-économiques, en raison de la désaffection pour le travail de la terre, l'attractivité de l'emploi salarié, notamment le secteur militaire et la sûreté et même quelques emplois où prédomine le gain facile. D'un autre côté, l'arrivée en grand nombre des habitants des zones enclavées dans l'agglomération de Mendes a entraîné des problèmes d'ordre divers, d'après nos informateurs, particulièrement la tension exercée sur les établissements scolaires.

Par ailleurs, le graphique n°01 indique que les communes d'Oued Essalem et de Sidi Lazreg et leurs éparses ont gardé le même nombre d'habitants durant une trentaine d'années. En raison de la croissance démographique, on peut estimer que le dépeuplement des communes d'Oued Essalem et de Sidi Lazreg est faible. Ce phénomène s'explique, d'après nos informateurs, par le faible impact du danger sécuritaire sur Oued Essalem et ses zones éparses. Concernant Sidi Lazreg et ses zones éparses, nos informateurs expliquent le faible mouvement de la population par l'engagement des jeunes dans les travaux de champs, vu la fertilité de ses plaines.

Tableau n°3 : Evolution de la population de la Daïra de Mendes et des zones éparses de 1987 à 2007

Source : Etude de révision du plan directeur d'aménagement et d'urbanisme de la commune de Mendes, Urvat de Saida, 2008

COMMUNES	Année 1987	Année 1998	Année 2007
Commune de Mendes	3980	9284	11486
Zones éparses de Mendes	8558	3954	3505
Commune de Oued Essalem	3000	3020	3050
Zones éparses de O / Essalem	2000	2050	2060
Commune de Sidi Lazreg	1500	1600	1700
Zones éparses de Sidi Lazreg	1000	1100	1020
Total	35576	16258	18041



5. LA SCOLARISATION DANS LA DAÏRA DE MENDES

Le taux de scolarisation est de 93.66% (pour la tranche d'âge de 6 ans), de 87.35% (pour les 6-15ans) et de 37.14% (pour les 16-19ans).

5.1. Les écoles primaires dans la Daïra de Mendes

La Daïra de Mendes, selon les statistiques de 2017, compte 28 écoles, dont trois fermées dans les zones éparses d'Oued Essalem.

Tableau n°4 : Les écoles primaires dans la Daïra de Mendes.

Source : Direction de l'Education de la wilaya de Relizane, 2017

N°	Les collèges	N°	Les écoles primaires	Enseignant s d'arabe	Enseignant s de français
01	CEM ancien de Mendes	01	École Mendes 02	09	02
		02	École Mendes 01	11	02
		03	École de la gare	12	02
02	CEM 1 ^{er} Novembre de Mendes	04	École nouvelle Ouled Abderrahmane	03	00
		05	École Ouled Boussaïd	02	01
		06	École Theriate	04	00
		07	École El Helayef	02	00
03	CEM Nouveau de Mendes	08	École Boumaaza	06	01
		09	École El Houachem 60 logts	06	01
		10	École Chouala	05	01
		11	École Ouled Rafaa	03	02
04	CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem	12	École Oued Essalem 01	06	01
		13	École Oued Essalem 02	06	01
		14	École Oued Essalem 03	05	01
		15	École Sedjrara	03	00
		16	École Toumiat	06	01
		17	École Chaabet Eddis	Fermée	00
		18	École Ouled El adjHadj	Fermée	00
		19	École Ouled Barkate	01	00
		20	École Ouled moussa	04	01
		21	École Sidi Saïd	Fermée	00
05	CEM de Sidi Lazreg	22	École nouvelle cité Belhadj	04	01
		23	École Sidi Lazreg 01	06	01
		24	École Sidi Lazreg 02	07	02
06	CEM Nouveau de Sidi Lazreg	25	École Oued Kheloug	01	00
		26	École El Allalia	02	00
		27	École nouvelle Kenanda	06	01
		28	École Kenanda	07	01
			Total	127	23

Le tableau n°04 nous renseigne sur les difficultés éprouvées par les élèves pour l'apprentissage du français car on remarque que dix écoles sur les 25 fonctionnelles n'ont pas de professeur de français permanent, soit un taux de 40%. Pour résoudre ce problème, les responsables de l'Education procède à l'affectation d'un enseignant qui assure « la couverture » de plusieurs écoles, ou à la nomination d'un enseignant d'arabe qui enseignera temporairement le français ou le pire des cas, des écoles qui n'auront pas de professeur durant un trimestre, voire l'année entière.

5.2. Les collèges et lycées dans la Daïra de Mendes

La Daïra de Mendes compte six collèges et trois lycées. Il ressort des données du tableau précédent que le collège d'Oud Essalem subit une pression énorme puisque pas moins de huit écoles primaires envoient leurs élèves poursuivre leurs études dans cet établissement.

6. LES PERFORMANCES DES ELEVES DES LYCEES DE MENDES ET D'OUED ESSALEM

Nous retraçons l'évolution le taux de réussite du baccalauréat des lycées de Mendes et d'Oud Essalem, de 2010 jusqu'à 2017, puis nous comparons les résultats obtenus par les élèves lors de la session de 2017 dans la matière langue française, avec la moyenne enregistrée dans la wilaya et en prenant en considération les filières.

6.1. Evolution du taux de réussite au baccalauréat des lycées de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017

Le tableau n°05 montre les statistiques relatives aux taux de réussite des élèves de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017. Celles –ci n'étant pas complètes car les classes de 3^{ème} A.S du lycée nouveau ont passé le baccalauréat en 2017 et celles d'Oued Essalem en 2011.

Tableau n°5 : Evolution du taux de réussite au baccalauréat des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem de 2010 à 2017

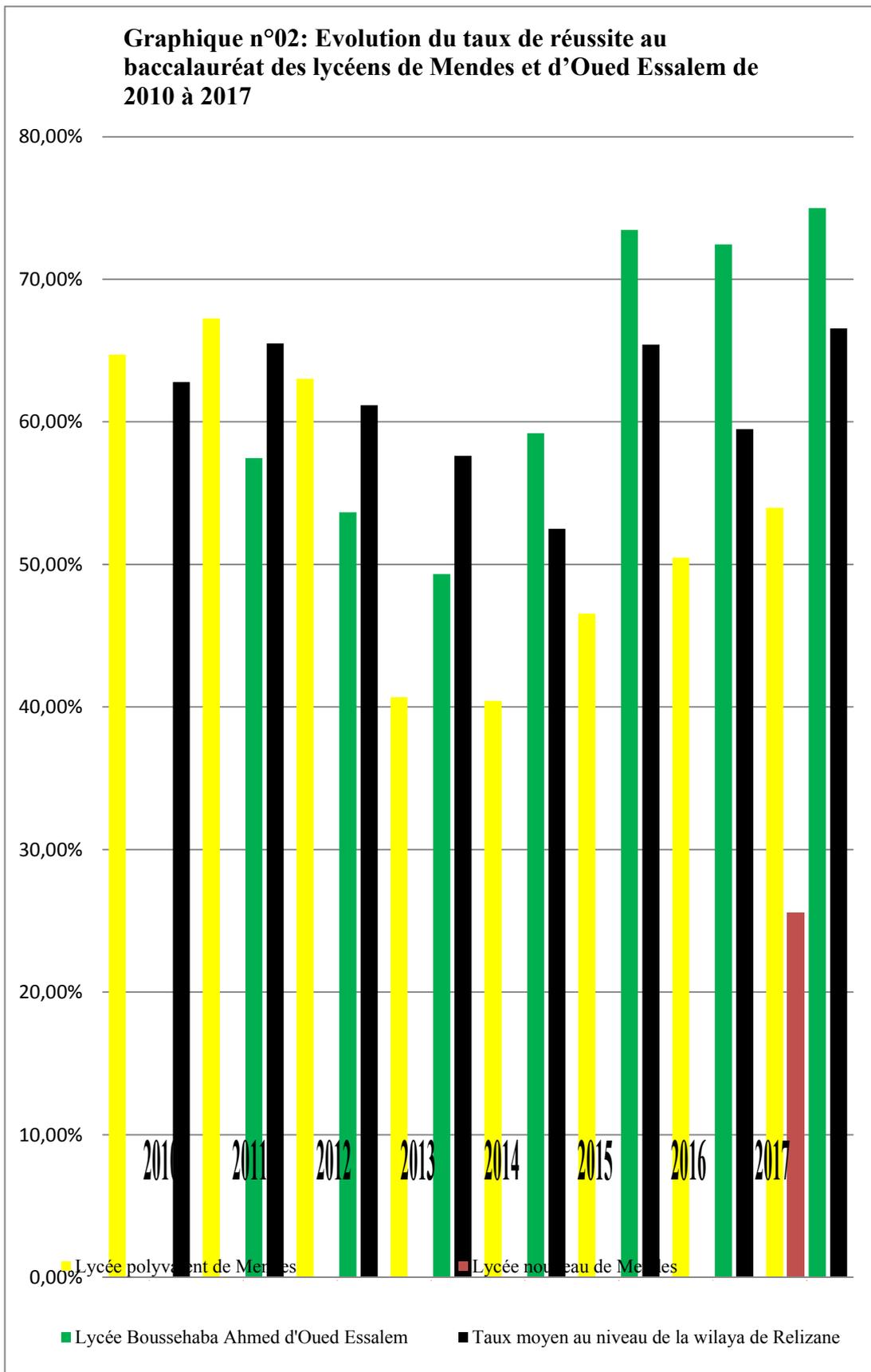
Source : Direction de l'Education de la wilaya de Relizane, 2017 Source : Direction de l'Education de la wilaya de Relizane, 2017

Etablissement	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Lycée polyvalent de Mendes	64,72 %	67,26 %	63,03 %	40,68 %	40,43 %	46,56 %	50,48 %	53,98 %
Lycée nouveau de Mendes								25,53 %
Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem		57,45 %	53,65 %	49,32 %	59,21 %	73,47 %	72,45 %	75,00 %
Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	62,80 %	65,51 %	61,19 %	57,62 %	52,49 %	65,41 %	59,50 %	66,55 %

Le graphique n°02 montre que le lycée polyvalent de Mendes (barres colorées en jaune) enregistrait des taux de réussite au baccalauréat, toutes filières confondues, des taux qui n'étaient pas loin des taux de réussite moyens de la wilaya de Relizane (barres colorées en noir) en 2010,2011,2012, mais depuis 2013, on remarque une baisse et un écart d'environ 20% à 10%.

En revanche, le lycée Boussehaba Ahmed D'Oued Essalem (barres colorées en vert) enregistrait une légère baisse des taux de réussite au baccalauréat par rapport aux taux moyens de la Wilaya de Relizane, les années 2011.2012.2013, mais à partir de 2014, il enregistre une légère hausse.

Enfin, le lycée nouveau de Mendes enregistre pour sa moyenne année en 2017, un taux faible (un peu plus de 25%) par rapport au taux moyen de la wilaya de Relizane (près de 70%.)



6.2. Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017

Nous comparons les résultats de la matière langue française avec les résultats des autres matières et en tenant compte de chaque filière.

6.2.1. Filière Lettres et Philosophie

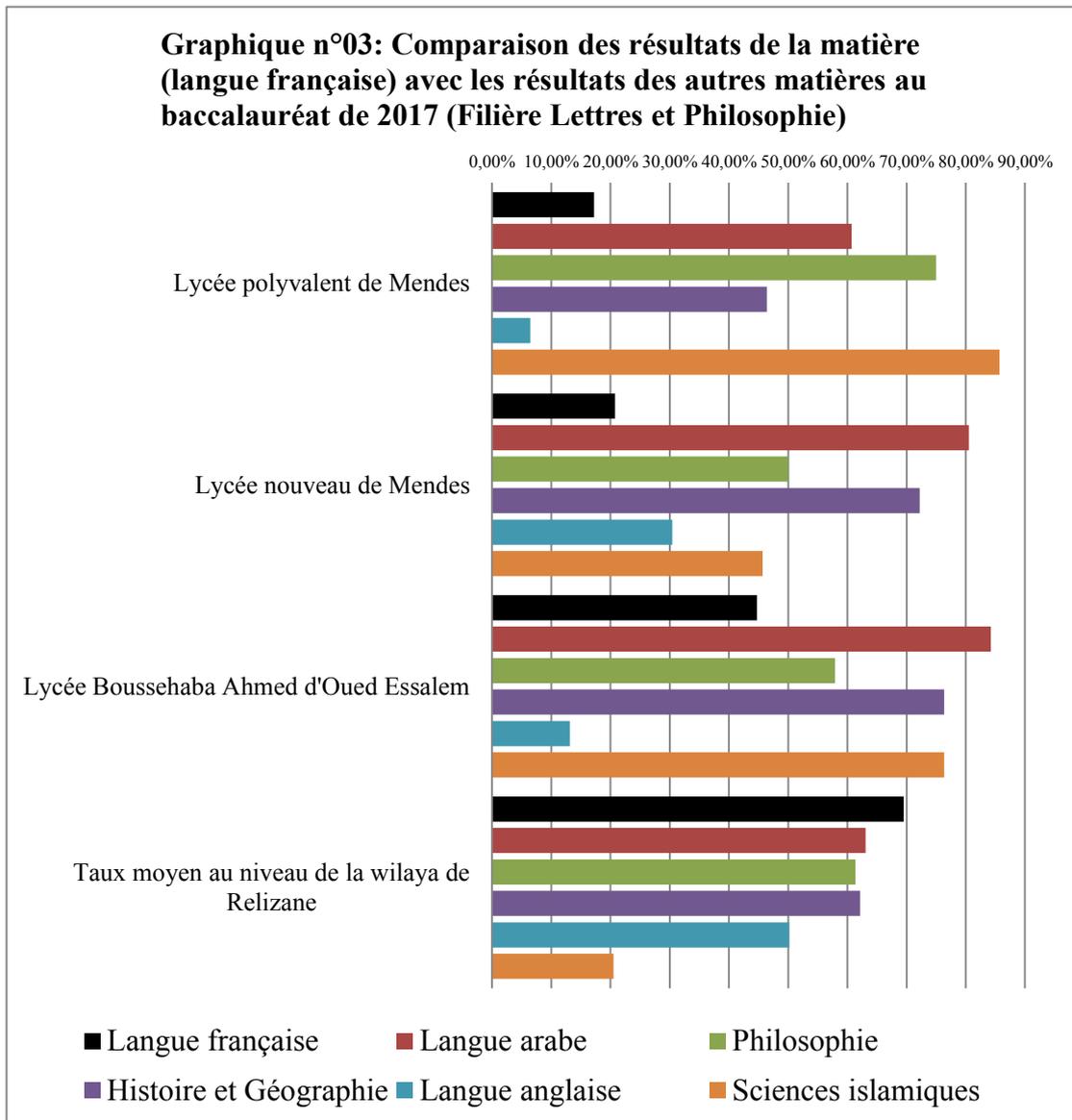
Les données du tableau n°06 montrent que les résultats enregistrés par les élèves des filières Lettres et Philosophie au niveau du Baccalauréat de 2017, dans la matière (langue française) (voir les barres colorées en noir) sont très faibles par rapport à la moyenne enregistrée dans la wilaya de Relizane et qui est de l'ordre de 70%. Si les Lycéens d'Oued Essalem dépassent la barre des 40%, comme le montre le graphique n°3 ci-dessous, on remarque en revanche, que leurs camarades des lycées polyvalent et nouveau de Mendes ne vont pas au-delà de la barre des 20%

On note également que la matière français enregistre avec l'anglais des résultats les plus faibles, par rapport aux autres matières comme l'arabe, la philosophie, histoire-géographie et sciences islamiques.

Tableau n°6 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Philosophie)

Source : Direction de l'Education de la Wilaya de Relizane, 2017

Etablissement	Langue française	Langue arabe	Philosophie	Histoire et Géographie	Langue anglaise	Sciences islamiques
Lycée polyvalent de Mendes	17,23%	60,71%	75%	46,42%	6,46%	85,71%
Lycée nouveau de Mendes	20,76%	80,55%	50%	72,22%	30,46%	45,69%
Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	44,74%	84,21%	57,89%	76,32%	13,16%	76,32%
Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	69,49%	63,09%	61,35%	62,16%	50,18%	20,50%



6.2.2. Filière Lettres et Langues étrangères

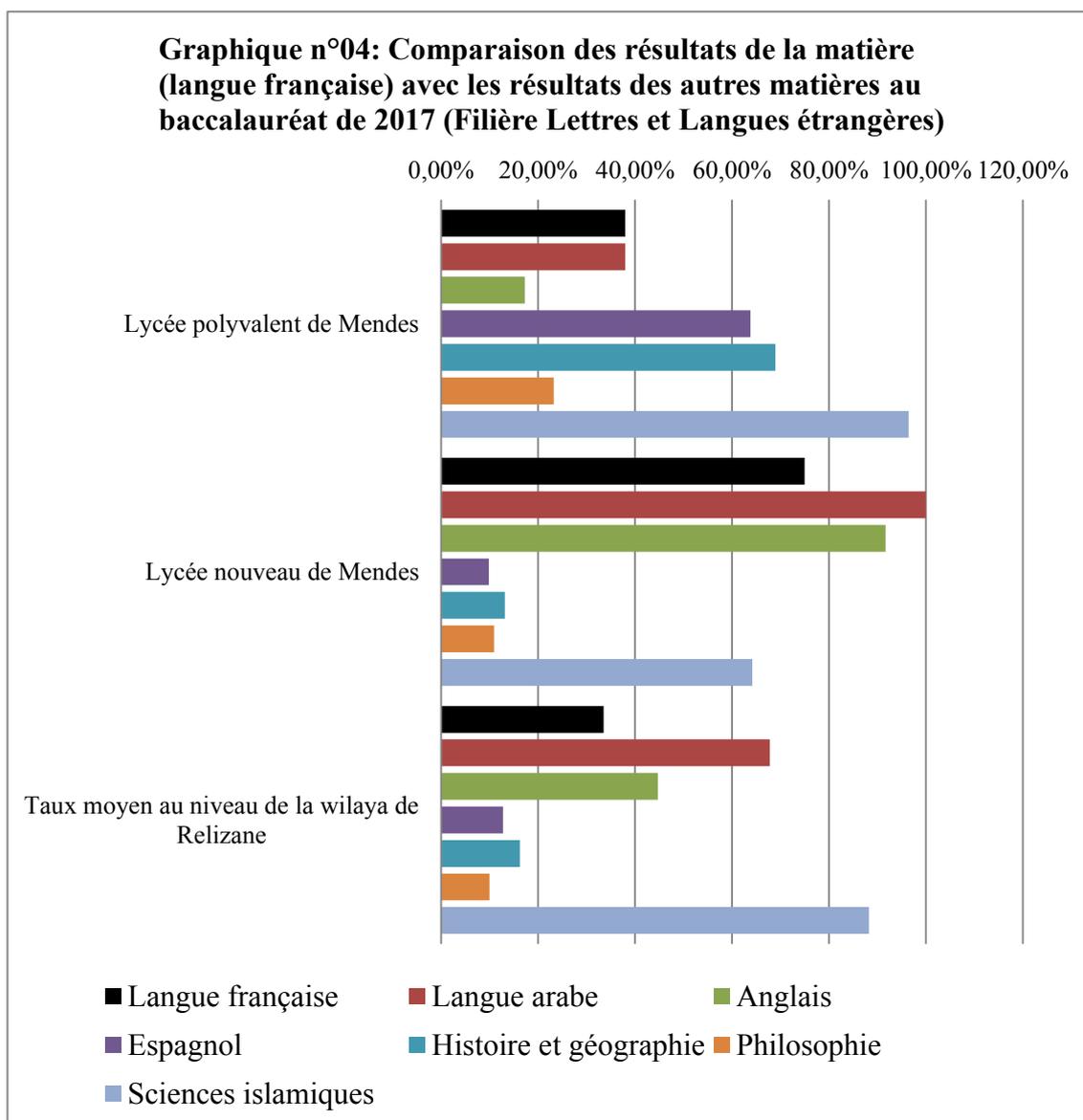
Il ressort des données du tableau n°07 que les élèves du lycée nouveau de Mendes ont obtenu de bons résultats en langue française, car ils sont plus de 70% à avoir la moyenne. Des résultats un peu en dessous des langues arabes et anglaise, mais loin devant l'espagnol.

De plus, on remarque, d'après le graphique n°04 que les élèves du lycée polyvalent ont obtenu des résultats au baccalauréat en français, similaires à ceux de la moyenne au niveau de la wilaya de Relizane, soit près de 40% et au même niveau que le taux enregistré en langue arabe et devant de moitié la langue anglaise, mais loin derrière l'espagnol qui enregistre un taux de 60%.

Tableau n°7 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Lettres et Langues étrangères).

Source : Direction de l'Education de la Wilaya de Relizane, 2017

Etablissement	Langue française	Langue arabe	Anglais	Espagnol	Histoire et géographie	Philosophie	Sciences islamiques
Lycée polyvalent de Mendes	37,93%	37,93%	17,24%	63,80%	68,96%	23,20%	96,42%
Lycée nouveau de Mendes	75,00%	100,00 %	91,66%	9,81%	13,09%	10,90%	64,16%
Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	33,50%	67,81%	44,67%	12,75%	16,22%	9,97%	88,22%



6.2.3. Filière Sciences Expérimentales

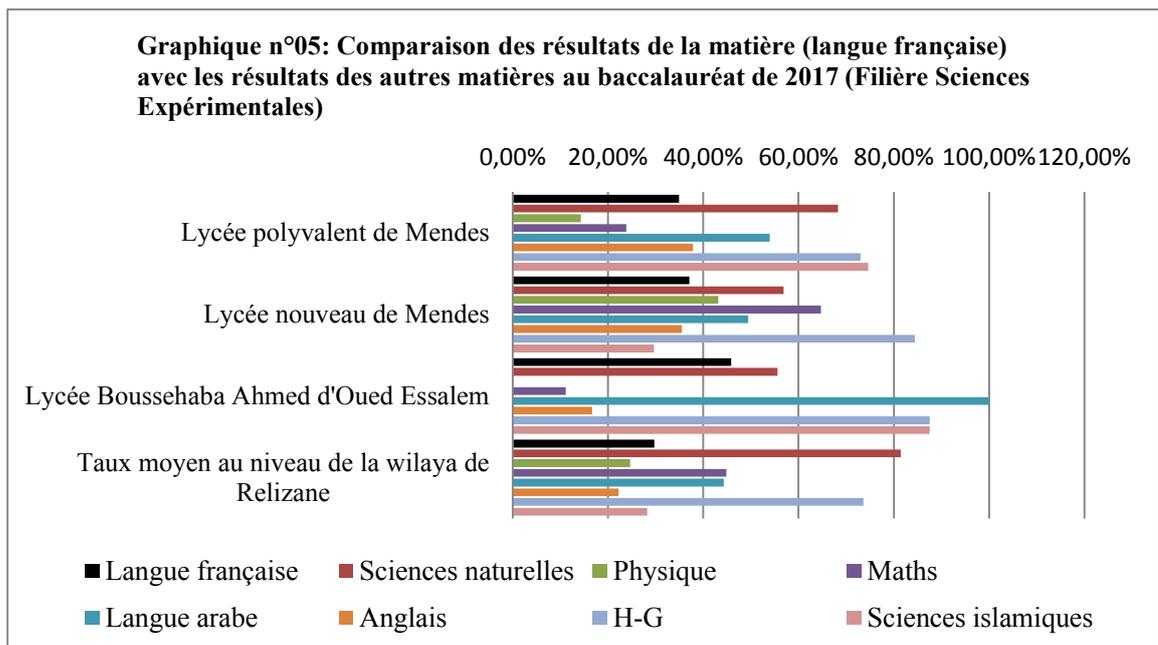
Les données du tableau n°08 indiquent que les résultats enregistrés par les élèves des lycées de Mendes et d'Oued Essalem en français dépassent le taux moyen de la wilaya de Relizane qui est de l'ordre de 30%, car ils enregistrent respectivement 34%, 37% et 45%.

Ono remarque également, à partir le graphique n°05 que globalement le français dépasse l'anglais mais il est au même niveau ou inférieur aux résultats obtenus dans les autres matières.

Tableau n°8 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Sciences Expérimentales).

Source : Direction de l'Éducation de la Wilaya de Relizane, 2017

Etablissement	Langue française	Sciences naturelles	Physique	Maths	Langue arabe	Anglais	H-G	Sciences islamiques
Lycée polyvalent de Mendes	34,92%	68,25%	14,28%	23,80%	53,96%	37,80%	73,01%	74,60%
Lycée nouveau de Mendes	37,09%	56,86%	43,13%	64,70%	49,46%	35,54%	84,39%	29,62%
Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	45,83%	55,55%	8,33%	11,11%	100%	16,67%	87,50%	87,50%
Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	29,72%	81,48%	24,65%	44,84%	44,28%	22,18%	73,64%	28,21%



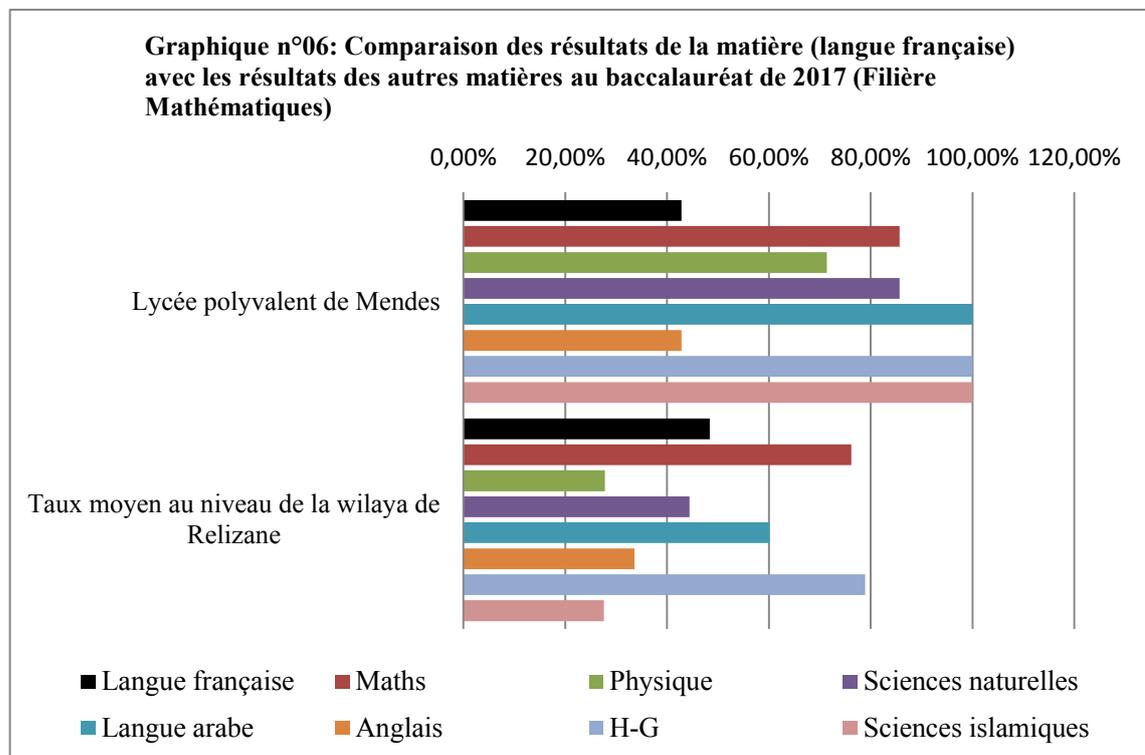
6.2.4. Filière Mathématiques

La seule classe appartenant à la filière mathématiques, dans la Daira de Mendes, enregistre un taux de plus de 40% d'élèves qui ont obtenu la moyenne en langue française, d'après les données du tableau n°09, soit un taux un peu en dessous de la moyenne au niveau de la wilaya.

Or, d'après le graphique n°06, on note que le taux obtenu en français est similaire à celui de l'anglais mais loin derrière les autres matières.

Tableau n°9 : Comparaison des résultats de la matière (langue française) avec les résultats des autres matières au baccalauréat de 2017 (Filière Mathématiques).
Source : Direction de l'Éducation de la Wilaya de Relizane, 2017

Etablissement	Langue française	Maths	Physique	Sciences naturelles	Langue arabe	Anglais	H-G	Sciences islamiques
Lycée polyvalent de Mendes	42,85%	85,71%	71,42%	85,71%	100,00%	42,85%	100,00%	100,00%
Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	48,38%	76,19%	27,77%	44,43%	60,15%	33,61%	78,89%	27,60%



6.3. Répartition des notes des élèves du baccalauréat 2017 de la matière (langue française) par filière et par tranches⁵⁴

On remarque que, d'après le tableau n°10, dans l'ensemble, les résultats obtenus par les lycéens de Mendes et d'Oued Essalem en langue française se situent dans l'intervalle des moyennes obtenues dans la Wilaya de Relizane.

Toutefois, nous constatons que les lycéens d'Oued Essalem obtiennent des notes inférieures à leurs collègues de Mendes et par rapport à la moyenne de la Wilaya car ils ont 15% des élèves de la filière Lettres et Philosophie se situent dans la fourchette de [02 à 04 pts] , 11% de la filière sciences expérimentales et même 10% de la filière Gestion et économie ont obtenu la note 00.

Cependant, nous remarquons que les élèves du lycée nouveau de Mendes obtiennent des notes supérieures à la moyenne de la wilaya dans plusieurs filières, telles la filière des Lettres et philosophie, dont 25% ont eu des notes entre [12 et 14], sciences expérimentales , dont 17 % ont eu des notes entre [14 à 16] et enfin gestion et économie dont 58% ont eu des notes entre [12 et 14] et 12% ont obtenu des notes variant de [14 à 16]

On remarque aussi que les lycéens d'Oued Essalem ont dépassé la moyenne de la wilaya à une seule reprise, il s'agit des élèves de la filière de sciences expérimentales dont 13% ont eu des notes entre [14 et 16] et 26% ont eu des résultats dans la fourchette des [16 à 18]

⁵⁴Nous avons colorié en gris clair les résultats dont le taux dépassé les 10% et en gris foncé les taux moyens de la wilaya de Relizane qui nous servent de référence.

Tableau n°10 : Répartition des notes des élèves de la matière (langue française) par filière et par tranches.
Source : Direction de l'Education de la wilaya de Relizane, 2017

	Etablissement	0	0-2	2-4	4-6	6-8	8-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20	20	Total des élèves
Lettres et Philosophie	Lycée polyvalent de Mendes				17%	14%	39%	17%	7%	3%				28
	Lycée nouveau de Mendes				5%	22%	19%	13%	25%	8%	2%	2%		36
	Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem			15%	31%	23%	21%	7%						38
	Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane		1.43 %	5.47 %	18.29 %	26.44 %	23.70 %	16.42 %	6.34 %	1.43 %	0.31 %			1607
Lettres et Langues étrangères	Lycée polyvalent de Mendes				3.44 %	31.03 %	27.58 %	27.58 %	10.34 %					29
	Lycée nouveau de Mendes							25%	66.66 %	08.33 %				12
	Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane			02.34 %	09.49 %	25.85 %	31.75 %	20.05 %	8.35 %	01.84 %	0.10 %			1137
Sciences expérimentales	Lycée polyvalent de Mendes				7.93 %	15.87 %	23.80 %	26.98 %	20.63 %	03.17 %	01.58 %			63
	Lycée nouveau de Mendes			3.92 %	11.76 %	09.80 %	09.80 %	21.56 %	17.64 %	17.64 %	05.88 %	01.96 %		51
	Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem			3.84 %	11.53 %	31.15 %	34.61 %	26.92 %	31.15 %	13.84 %	26.92 %			26
	Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane		0.30 %	01.63 %	05.24 %	14.81 %	22.55 %	25.30 %	17.05 %	09.10 %	03.73 %	0.9%		2328
Mathématiques	Lycée polyvalent de Mendes					14.28 %	42.85 %	28.57 %	14.28 %					7
	Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane			02.07 %	08.80 %	15.02 %	22.79 %	24.87 %	15.02 %	08.80 %	01.03 %	01.55 %		193
Gestion et économie	Lycée polyvalent de Mendes				09.09 %	09.09 %	27.27 %	18.18 %	36.36 %					11
	Lycée nouveau de Mendes						12.5 %	08.33 %	58.83 %	12.5 %	08.33 %			24
	Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	10.52 %	05.26 %	05.26 %	42.10 %	26.31 %	10.52 %							19
	Taux moyen au niveau de la wilaya de Relizane	0.2%	00.9 %	10.21 %	21.53 %	24.46 %	22.64 %	10.61 %	6.37 %	2.22 %	01.01 %			989

Conclusion partielle du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons situé le grand territoire historique de Mendes puis nous avons donné un aperçu historique sur la création de la ville coloniale et notamment de la première école de Mendez en 1921. C'était un établissement destiné aux enfants des colons et rares les Algériens qui pouvaient inscrire leurs enfants dans cette école.

Ensuite, nous avons montré que l'agglomération de Mendes a souffert durant les années quatre-vingt-dix, à cause de la conjoncture politique et sécuritaire et a vu sa population tripler en trente ans. Inversement, ses zones éparses ont connu un dépeuplement massif, entraînant une tension palpable sur les établissements scolaires. De plus, eu égard à sa position géographique et à son relief, Mendes est une zone à vocation agricole. Toutefois, elle connaît, à l'instar de beaucoup de zones rurales en Algérie, une désaffection envers le travail de la terre, accélérant de fait cet exode vers les chefs-lieux de la Daïra ou de la wilaya.

Par ailleurs, en abordant la scolarisation dans la Daïra de Mendes, nous avons remarqué que, d'après les statistiques, Oued Essalem connaît une surpopulation au niveau de seul collègue, car pas moins de dix écoles primaires envoient leurs enfants à ce collège, après leur passage au sixième.

De plus, les statistiques montrent que les performances scolaires des élèves de la Daïra de Mendes et des zones éparses, d'après leurs résultats obtenus au baccalauréat de 2010 à 2017 montrent que le lycée polyvalent a enregistré de bonnes notes, toutes matières et toutes filières confondues, de 2010 à 2012, mais à partir de 2013, les résultats de ses élèves sont toujours au-dessous de la moyenne de la wilaya de Relizane.

En revanche, nous avons noté que le lycée d'Oued Essalem, après avoir enregistré des résultats en deçà de la moyenne de la wilaya en 2011, 2012 et 2013, connaît une hausse notable à partir de 2014. De plus, en examinant les résultats du baccalauréat de 2017, de la matière langue française avec les autres matières et selon les filières, nous avons conclu que les résultats ne sont pas homogènes et ne permettent pas une lecture aisée. Or, on note quand même des résultats dans leur globalité au-dessous de la moyenne, notamment chez les filières littéraires et gestion et économie d'une part, et les élèves d'Oued Essalem d'autre part.

DEUXIEME CHAPITRE
RENSEIGNEMENTS SUR LES
LYCEENS ET COLLEGIENS DE MENDES
ET OUED ESSALEM

Introduction

Dans ce chapitre, nous fournirons un maximum de détails sur les élèves de l'échantillon en donnant des informations sur les apprenants eux-mêmes, leurs parents et leur environnement socio-économique, linguistique et culturel, notamment les pratiques de la langue française dans ce milieu rural. En effet, notre but étant de démontrer l'influence de ce milieu sur les représentations sociolinguistiques des élèves ruraux à l'égard de la langue française.

Pour bien étudier notre échantillon, nous avons sélectionné huit sections principales portant sur les taux de réponse des élèves, la taille de l'échantillon, le sexe et l'âge des apprenants, puis nous avons recueilli des renseignements sur leurs lieux de naissance et de résidence. Nous avons ensuite recueilli des renseignements sur la situation professionnelle, le niveau d'instruction des parents des élèves et leurs pratiques de la langue française (parler / lire et écrire).

De plus, nous avons demandé aux élèves des informations sur les activités intellectuelles effectuées en français comme la lecture des livres et des journaux, l'écoute des chansons et des émissions radiophoniques, le suivi des chaînes de télévision, la navigation sur le net et l'utilisation des jeux électroniques.

Enfin, nous avons demandé aux élèves de notre échantillon des renseignements sur leurs pratiques de la langue française avec leur entourage (Le père, la mère, les frères, les sœurs, les camarades de classe et les amis du quartier

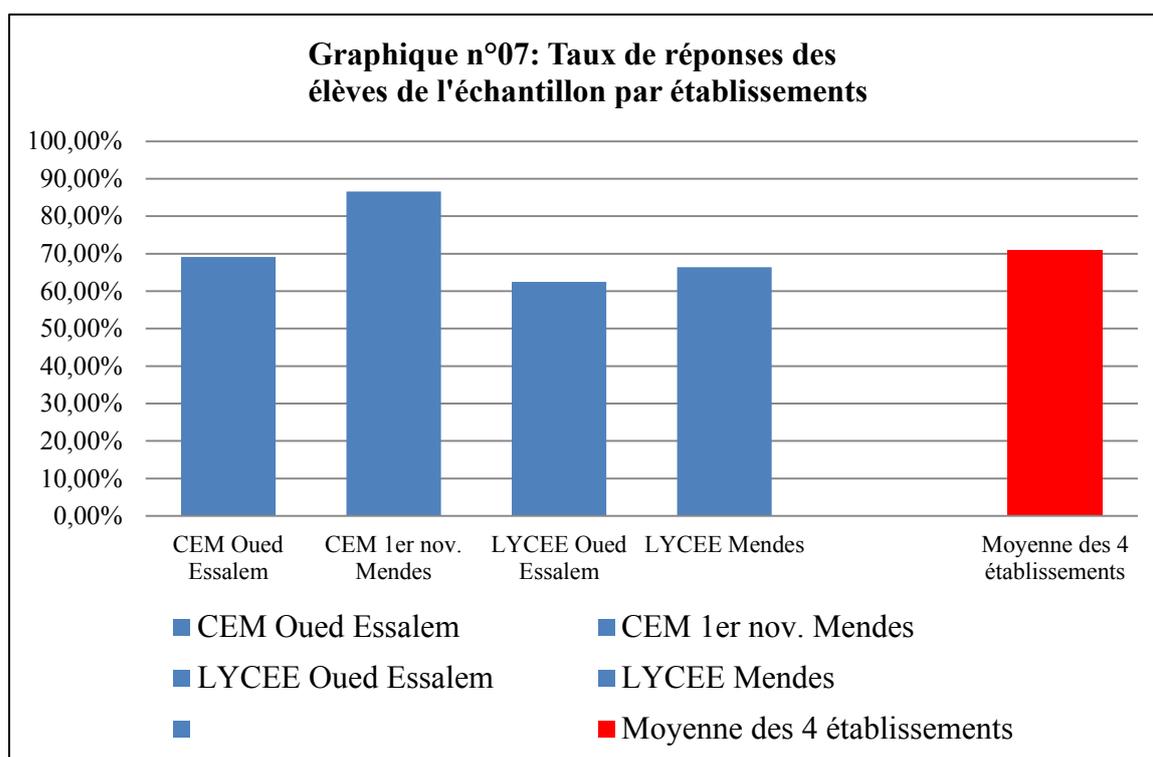
Nous terminerons notre chapitre par une conclusion partielle où nous synthétiserons les résultats de cette partie de notre thèse.

1. TAUX DE REPONSE

Les données du tableau n°11 montrent que 350 élèves ont répondu à notre questionnaire sur un ensemble de 494 apprenants, soit une moyenne avoisinant les 71%. On remarque également que c'est au niveau du CEM de Mendes où il y a eu le plus de réponses, soit un taux de 86.60% (voir graphique n°07) tandis que la moyenne de réponse dans les autres établissements avoisine les deux tiers.

Tableau n°11 : Taux de réponses des élèves de l'échantillon par établissements.

					Taux selon l'établissement
CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem	1^{ère} AM	2^{ème} AM	3^{ème} AM	4^{ème} AM	
	29/46=63.04%	23/34=67.64%	23/29=79.31%	28/40=70%	103/149 = 69.12%
CEM 1^{er} novembre de Mendes	1^{ère} AM	2^{ème} AM	3^{ème} AM	4^{ème} AM	
	24/30 =80%	27/30=90%	26/30=86.66%	20/22= 90.90%	97/112 = 86.60%
LYCEE Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	1^{ère} AS	2^{ème} AS	3^{ème} AS	/	
	23 /40 =57.50%	27 /35 =77.14%	25 /45 = 55.55%	/	75/120 = 62.50%
LYCEE polyvalent de Mendes	1^{ère} AS	2^{ème} AS	3^{ème} AS	/	
	25/38=65.78%	26/38=68.42%	24/37=64.86%	/	75/113 = 66.37%
Moyenne des quatre établissements					494/350 = 70.85%

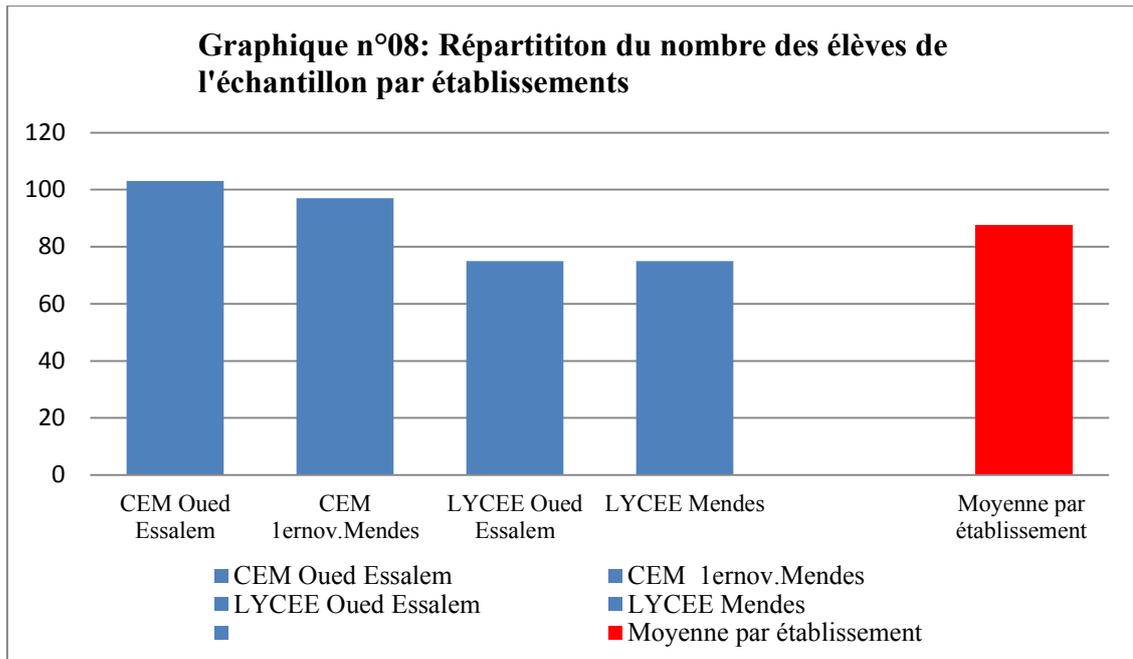


Le tableau n°12 indique que c'est au niveau du collège d'Oued Essalem qu'il y a plus de répondants, soit un total de 103 élèves, suivi de près du CEM de Mendes avec 97 collégiens. Par contre, les lycéens de Mendes et d'Oued Essalem sont ex-aequo avec un nombre de répondants de 75 apprenants chacun.

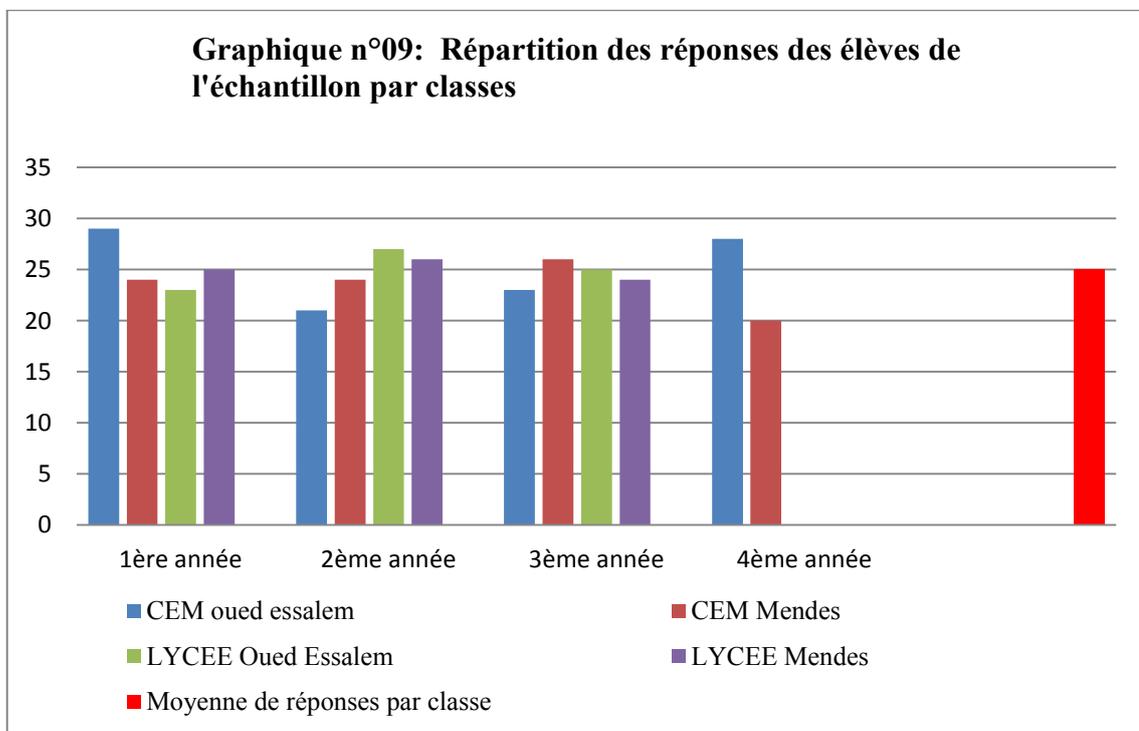
De plus, le graphique n°08 révèle que le nombre des collégiens répondants vient au-dessus du nombre des lycéens et de la moyenne car nous avons distribué les exemplaires du questionnaire aux quatre niveaux du collège (1ère AM, 2ème AM, 3ème AM et 4ème AM) alors qu'au niveau des lycées, il y a trois niveaux (1ère AS, 2ème AS et 3ème AS.)

Tableau n°12 : Répartition du nombre des élèves de l'échantillon par établissements.

Etablissements scolaires / classes					Total dans chaque établissement
CEM Oued Essalem	1 ^{ère} AM	2 ^{ème} AM	3 ^{ème} AM	4 ^{ème} AM	
	29	21	23	28	103
CEM 1 ^{er} nov. Mendes	1 ^{ère} AM	2 ^{ème} AM	3 ^{ème} AM	4 ^{ème} AM	
	24	24	26	20	97
LYCEE Oued Essalem	1 ^{ère} AS	2 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS		
	23	27	25		75
LYCEE Mendes	1 ^{ère} AS	2 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS		
	25	26	24		75
Nombre des élèves des quatre établissements					350
Moyenne par établissement					87.5



Le graphique n°09 montre que le nombre des réponses des élèves par classe est plutôt homogène et n'est pas loin de la moyenne qui est de l'ordre de 25 réponses par classe. On remarque que c'est au collège d'Oued Essalem où il y a le moins et le plus de réponses par rapport à la moyenne, avec respectivement 21 en 2ème AM et 28 en 4ème AM.



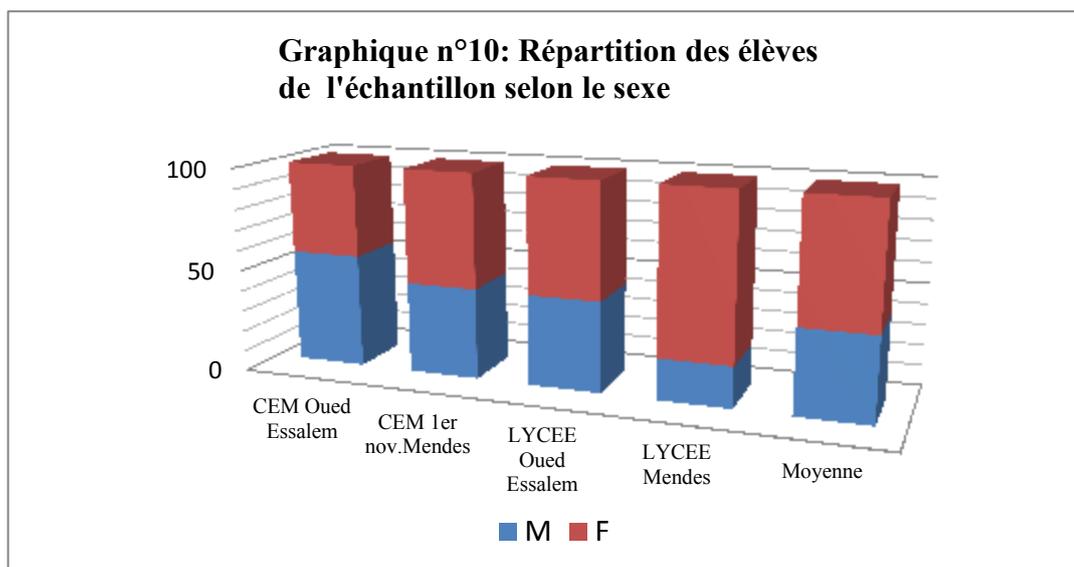
2. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON LE SEXE

Le tableau n°13 indique que le taux de représentativité des deux sexes est presque égal dans trois établissements c'est-à-dire les collèges d'Oued Essalem et de Mendes ainsi que le lycée d'Oued Essalem, contrairement au lycée de Mendes qui enregistre un fort taux de représentativité du sexe féminin qui est de l'ordre de 80%.

Tableau n°13 : Répartition des élèves de l'échantillon selon le sexe.

CEM de Oued Essalem	1 ^{ère} AM			2 ^{ème} AM			3 ^{ème} AM			4 ^{ème} AM			Taux selon l'établissement		
	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F
	29	18	11	21	08	15	23	20	03	28	11	17	103	55.33%	44.66%
CEM de Mendes	1 ^{ère} AM			2 ^{ème} AM			3 ^{ème} AM			4 ^{ème} AM					
	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F
	24	14	10	24	09	18	26	11	15	20	09	11	97	44.32%	55.67%
LYCEE d'Oued Essalem	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS								
	N	M	F	N	M	F	N	M	F				N	M	F
	23	12	11	27	14	13	25	07	18				75	44%	56%
LYCEE de Mendes	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS								
	N	M	F	N	M	F	N	M	F				N	M	F
	25	03	22	26	06	20	24	06	18				75	20%	80%
Nombre d'élèves et taux de représentativité des garçons et des filles													200	40.91%	59.08%

Par ailleurs, le graphique n°10 montre que les taux de représentativité des deux sexes n'est pas loin de la moyenne qui est de l'ordre d'environ 60% pour le sexe masculin et 40% pour le sexe féminin, avec toutefois une faible participation du sexe masculin des élèves du lycée de Mendes qui est de l'ordre de 20%.



3. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON L'AGE

Nous avons procédé au recensement des élèves selon leurs âges puis nous les avons répartis en deux catégories : les collégiens puis les lycéens.

3.1. Répartition des collégiens selon leur âge

Les statistiques du tableau n°14 indiquent clairement que les collégiens de Mendes et d'Oued Essalem sont défavorisés au niveau de la scolarité car plus de 60% des élèves de Mendes et plus d'un tiers des élèves d'Oued Essalem ont dépassé l'âge normal de scolarisation de l'année en cours et accumulent une année ou plus de retard.

Tableau n°14 : Répartition des collégiens selon leur âge.

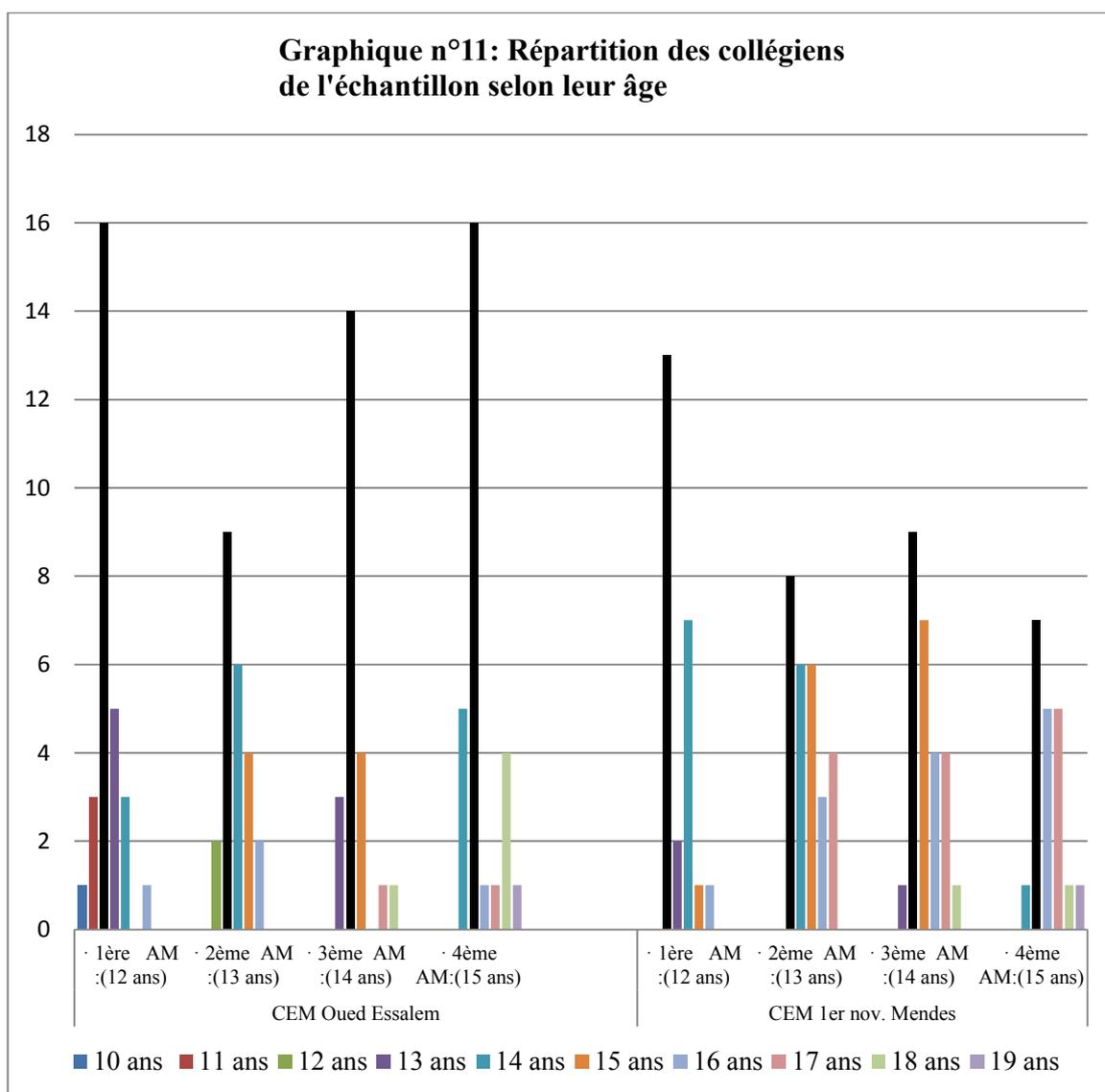
Etablissements	Niveaux / âge	Nbre d'élèves	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Nombre d'élèves qui ont dépassé l'âge normal de scolarisation	Taux des élèves
			ans											
CEM Oued Essalem	· 1ère AM : (12 ans)	29	1	3	16	5	3	0	1	0	0	0	9	31.03%
	· 2ème AM : (13 ans)	21	0	0	2	9	4	4	2	0	0	0	12	57.14%
	· 3ème AM : (14 ans)	23	0	0	0	3	14	4	0	1	1	0	6	26.08%
	· 4ème AM : (15 ans)	28	0	0	0	0	5	16	1	1	4	1	7	25%
	Taux moyen													34.81%
CEM 1er nov. Mendes	· 1ère AM : (12 ans)	24	0	0	13	2	7	1	1	0	0	0	11	45.83%
	· 2ème AM : (13 ans)	24	0	0	0	8	6	6	3	4	0	0	19	79.16%
	· 3ème AM : (14 ans)	26	0	0	0	1	9	7	4	4	1	0	16	61.53%
	· 4ème AM : (15 ans)	20	0	0	0	0	1	7	5	5	1	1	12	60%
	Taux moyen													61.63%

De plus, le graphique n°11 indique à chaque fois la barre principale majoritaire (colorié en noir) qui représente le nombre d'élèves en âge normal de scolarisation et plusieurs barres supplémentaires à droite qui représentent le nombre d'élèves qui accumulent des retards. Le graphique montre un net décalage d'âge surtout chez les élèves de Mendes et indique également des élèves de 19 ans qui poursuivent encore leurs études au niveau des collèges, alors que leurs camarades du même âge entament leur dernière année du lycée. Rares sont les élèves qui sont en avance par rapport à l'âge normal de

scolarisation (voir ici-bas les barres situées à gauche des barres noires) où on note un léger avantage des collégiens d’Oued Essalem par rapport à ceux de Mendes.

D’après nos informateurs, les raisons de cet écart sont dues à une scolarisation tardive de quelques élèves, à des redoublements fréquents et aux conditions de vie souvent difficiles : éloignement des centres urbains, manque de transport, précarité de l’emploi des parents, ...

Par contre, la plupart des élèves qui ont une année ou deux d’avance par rapport à leurs collègues qui ont un âge normal ont un ou les deux parents enseignants, ce qui leur a permis de bénéficier de cette faveur.



3.2. Répartition des lycéens selon leur âge

Le tableau n°15 révèle que près de 60 % des lycéens de Mendes ont dépassé l'âge normal de scolarisation alors qu'ils sont un tiers à subir ce problème au niveau du lycée d'Oued Essalem qui enregistre un élève qui a l'âge de 22 ans, soit l'âge d'un licencié de l'enseignement supérieur.

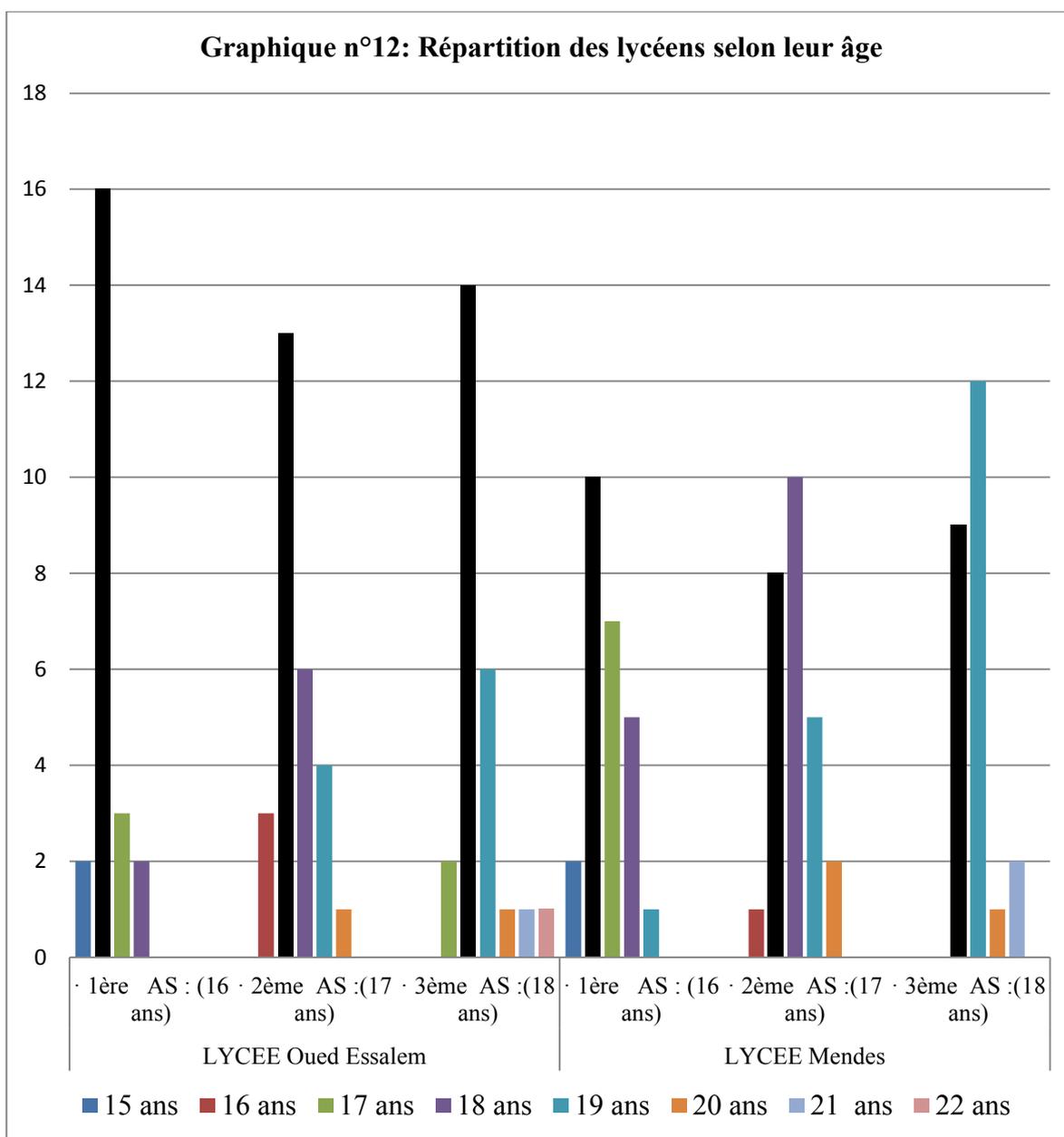
Tableau n°15 : Répartition des lycéens selon leurs âges.

Etablissements	Niveaux / âge	Nbre d'élèves	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	Nombre d'élèves qui ont dépassé l'âge normal de scolarisation	Taux des élèves
LYCEE Oued Essalem	· 1 ^{ère} AS : (16 ans)	23	2	16	3	2	0	0	0	0	5	21,73%
	· 2 ^{ème} AS : (17 ans)	27	0	3	13	6	4	1	0	0	11	40,74%
	· 3 ^{ème} AS : (18 ans)	25	0	0	2	14	6	1	1	1	9	36,00%
Taux moyen											32.82%	
LYCEE Mendes	· 1 ^{ère} AS : (16 ans)	25	2	10	7	5	1	0	0		13	52%
	· 2 ^{ème} AS : (17 ans)	26	0	1	8	10	5	2	0	0	17	65,38%
	· 3 ^{ème} AS : (18 ans)	24	0	0	0	9	12	1	2	0	15	62,50%
Taux moyen											59.96%	

Par ailleurs, le graphique n°12 montre qu'au lycée de Mendes, les trois classes enregistrent un taux élevé d'apprenants ayant dépassé l'âge normal de scolarisation (voir les barres à droite comparativement aux colonnes colorées en noir.) La 2ème et la 3ème AS indiquent même que le nombre d'élèves ayant une année de retard est supérieur à ceux qui ont l'âge normal de scolarité.

Quant aux lycéens d'Oued Essalem, on remarque un nombre d'élèves ayant un décalage d'âge de scolarisation moins important en comparaison de ceux de Mendes, on les remarque à partir des colonnes placées à droite des colonnes colorées en noir.

Les lycéens ayant une année d'avance par rapport à leurs collègues que ce soit au lycée de Mendes ou d'Oued Essalem, ils sont minoritaires et sont représentés par les colonnes placées à gauche des barres colorées en noir.



4. REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON SELON LEURS LIEUX DE NAISSANCE

Nous avons répertorié les statistiques sur les lieux de naissance des élèves de l'échantillon puis nous les avons répartis en deux zones : Mendes puis Oued Essalem.

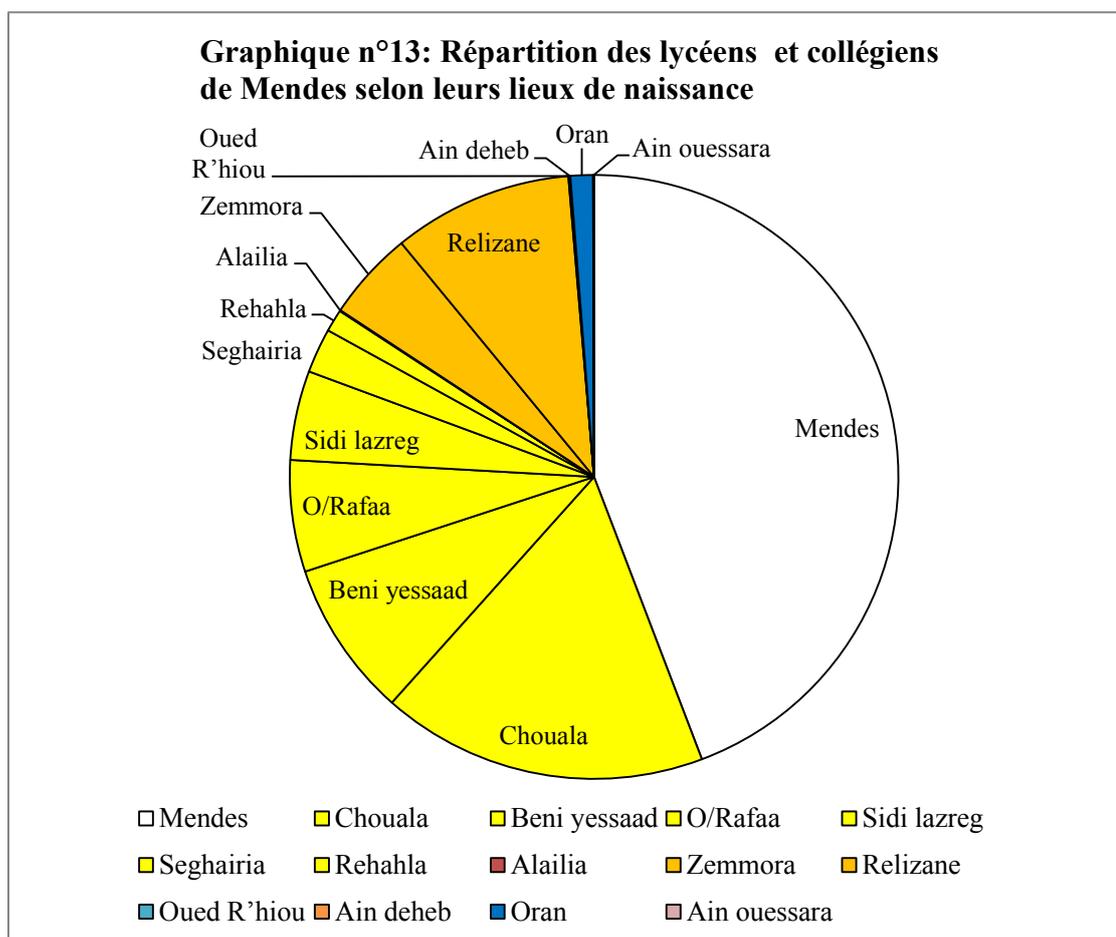
4.1. Répartition des lycéens et collégiens de Mendes selon leurs lieux de naissance

Il ressort des données du tableau n°16 que, mis à part quatre élèves qui sont nés hors de la wilaya de Relizane, la quasi majorité des collégiens et lycéens de notre échantillon sont nés dans le territoire de la wilaya de Relizane.

Tableau n°16 : Répartition des lycéens et collégiens de Mendes selon leurs lieux de naissance.

Zones géographiques	Mendes	Zones éparses de Mendes							Wilaya de Relizane			Hors Wilaya de Relizane		
Villes et lieux de naissance	Mendes	Chouala	Beni yessaad	O/Rafaa	Sidi Lazreg	Seghairia	Rehahla	Alailia	Zemmora	Relizane	Oued R'hiou	Ain Deheb	Oran	Ain Ouessara
Nombre d'élèves	74	29	14	10	8	4	2	1	8	16	1	1	2	1
Taux détaillés	43,02 %	16,86 %	8,13 %	5,81 %	4,65 %	2,32 %	1,16 %	0,05 %	4,65 %	9,30 %	0,05 %	0,05 %	1,16 %	0,05 %
Taux selon les zones géographiques	43,02 %	38,98%							14,00%			1,26%		

En outre, le graphique n°13 montre que près de la moitié des collégiens et lycéens sont nés à Mendes (voir le secteur coloré en blanc), et plus d'un tiers des élèves sont nés dans les zones éparses de Mendes (voir le secteur en jaune clair) et 14% dans des villes appartenant à la wilaya de Relizane (voir le secteur en couleur jaune moutarde.)



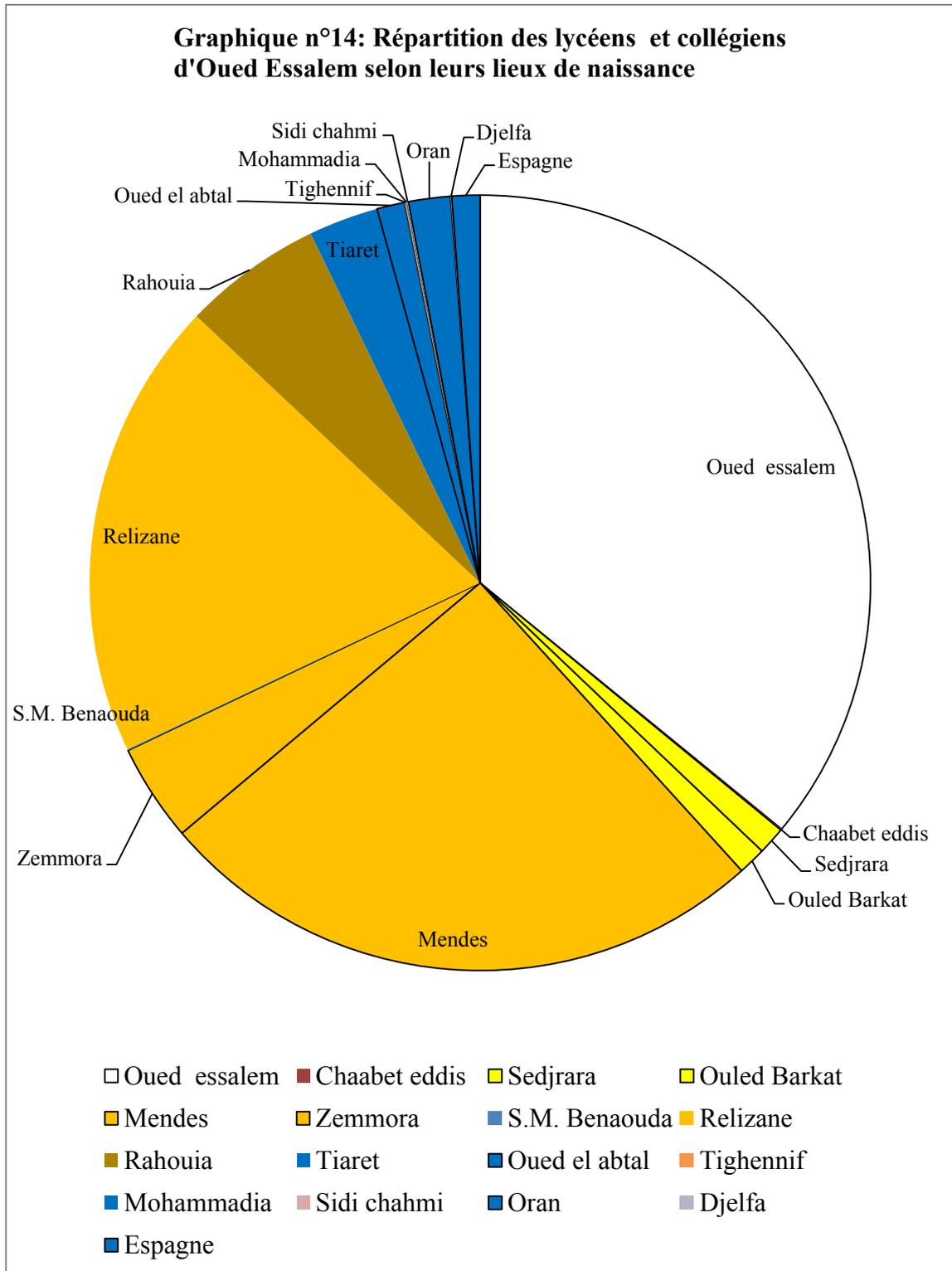
4.2. Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de naissance

Le tableau n°17 indique qu'un tiers des lycéens et collégiens d'Oued Essalem sont nés dans leur commune et qu'une minorité seulement, soit quatre élèves, sont natifs des zones éparses appartenant à la commune d'Oued Essalem. Or, on remarque que plus de la moitié des élèves sont nés dans les villes de la wilaya de Relizane (dont un quart à Mendes) et à Rahouia, ville limitrophe d'Oued Essalem. On note également deux élèves nés à l'étranger, plus précisément en Espagne.

Tableau n°17 : Répartition des lycéens et collégiens d'Oued Essalem selon leurs lieux de naissance.

Zones géographiques	Oued Essalem	Zones éparses d'Oued Essalem			Wilaya de Relizane				Zone limitrophe d'Oued Essalem	Hors de la wilaya de Relizane							Hors d'Algérie
		Chaabet eddis	Sedjrara	OuledBarkat	Mendes	Zemmora	S.M. Benaouda	Relizane		Rahouia	Tiaret	Oued el Abtal	Tighennif	Mohammadia	Sidi chahmi	Oran	
Villes et lieux de naissance	Oued Essalem	Chaabet eddis	Sedjrara	OuledBarkat	Mendes	Zemmora	S.M. Benaouda	Relizane	Rahouia	Tiaret	Oued el Abtal	Tighennif	Mohammadia	Sidi chahmi	Oran	Djelfa	Espagne
Nombre d'élèves	62	1	2	2	44	7	1	33	10	5	2	1	1	1	3	1	2
Taux détaillés	34.83%	0.05 %	01.12 %	01.12 %	24.71 %	03.93 %	0.05 %	18.53 %	05.61 %	02.80 %	01.12 %	0.05 %	0.05 %	0.05 %	01.68 %	0.05 %	01.12%
Taux selon les zones géographiques	34.83 %	2,29%			47,22%				05.61 %	5,80%							01.12%

Le graphique n°14 montre clairement que la majorité des lycéens et collégiens sont nés à Oued Essalem et les zones géographiques des alentours (respectivement les secteurs colorés en blanc, jaune clair, jaune foncé et marron clair.) Seule une partie infime, colorée en bleu foncé, indique les élèves nés dans des villes éloignées d'Oued Essalem.



5. REPARTITION DES ELEVES SELON LEURS LIEUX DE RESIDENCE ET LEUR ELOIGNEMENT DE LEURS ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

Nous avons répertorié les statistiques sur les lieux de résidence des élèves de l'échantillon et leur éloignement de leurs établissements scolaires puis nous les avons répartis en deux zones : Mendes puis Oued Essalem.

5.1. Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence et leur éloignement de leurs établissements scolaires

Nous recensons les lieux de résidence des élèves de Mendes puis nous évaluons leur éloignement de leurs établissements scolaires.

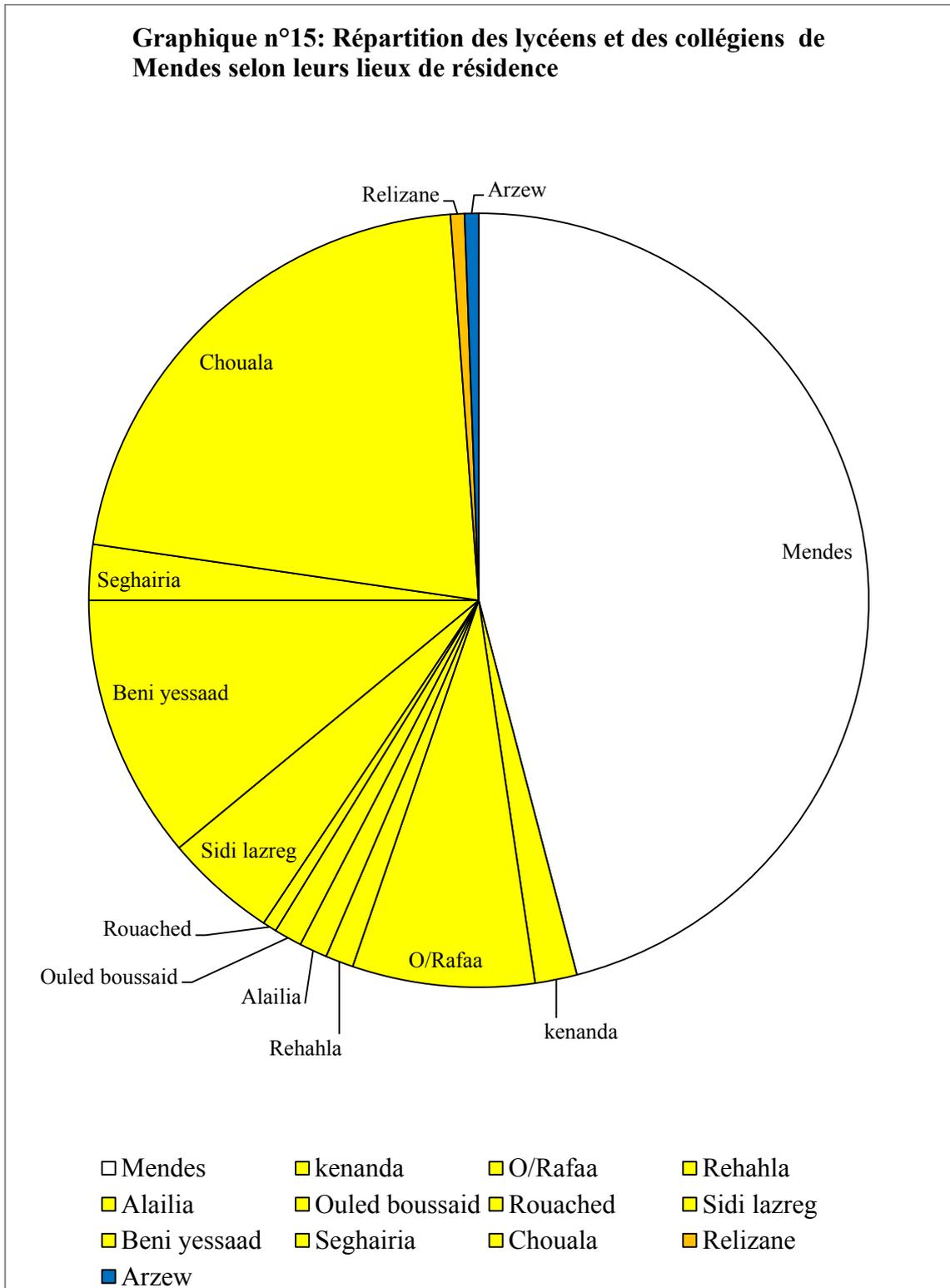
5.1.1. Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence

Le tableau n°18 ci-dessous indique que, mis à part deux élèves qui habitent à Relizane et Arzew, près de la moitié des lycéens et collégiens de Mendes habitent dans leur

Tableau n°18 : Répartition des élèves de Mendes selon leurs lieux de résidence. commune et que l'autre moitié habite dans les zones éparses.

Zones géographiques	Mendes	Zones éparses de Mendes										Wilaya de Relizane	Hors wilaya de Relizane
		Kenanda	O/Rafaa	Rehahla	Alailia	OuledBou ssaid	Rouached	Sidi Lazreg	Beni yessaad	Seghairia	Chouala		
Villes et lieux de résidence	Mendes	Kenanda	O/Rafaa	Rehahla	Alailia	OuledBou ssaid	Rouached	Sidi Lazreg	Beni yessaad	Seghairia	Chouala	Relizane	Arzew
Nombre d'élèves	79	3	13	2	2	2	1	8	19	4	37	1	1
Taux détaillés	45.93%	01.74 %	07.55 %	01.16 %	01.16 %	01.16 %	0.58%	04.65 %	11.04 %	02.32 %	21.51 %	0.58%	0.58%
Taux selon les zones géographiques	45.93 %	52.87%										0.58 %	0.58 %
Distance par rapport à Mendes	00 km	à 4.5 km	à 05 km	à 06 km	à 07 km	à 07 km	à 08 km	à 09 km	à 10 km	à 10,5 km	à 28 km	à 36 km	à 164 km
Distance moyenne		09.5 km											

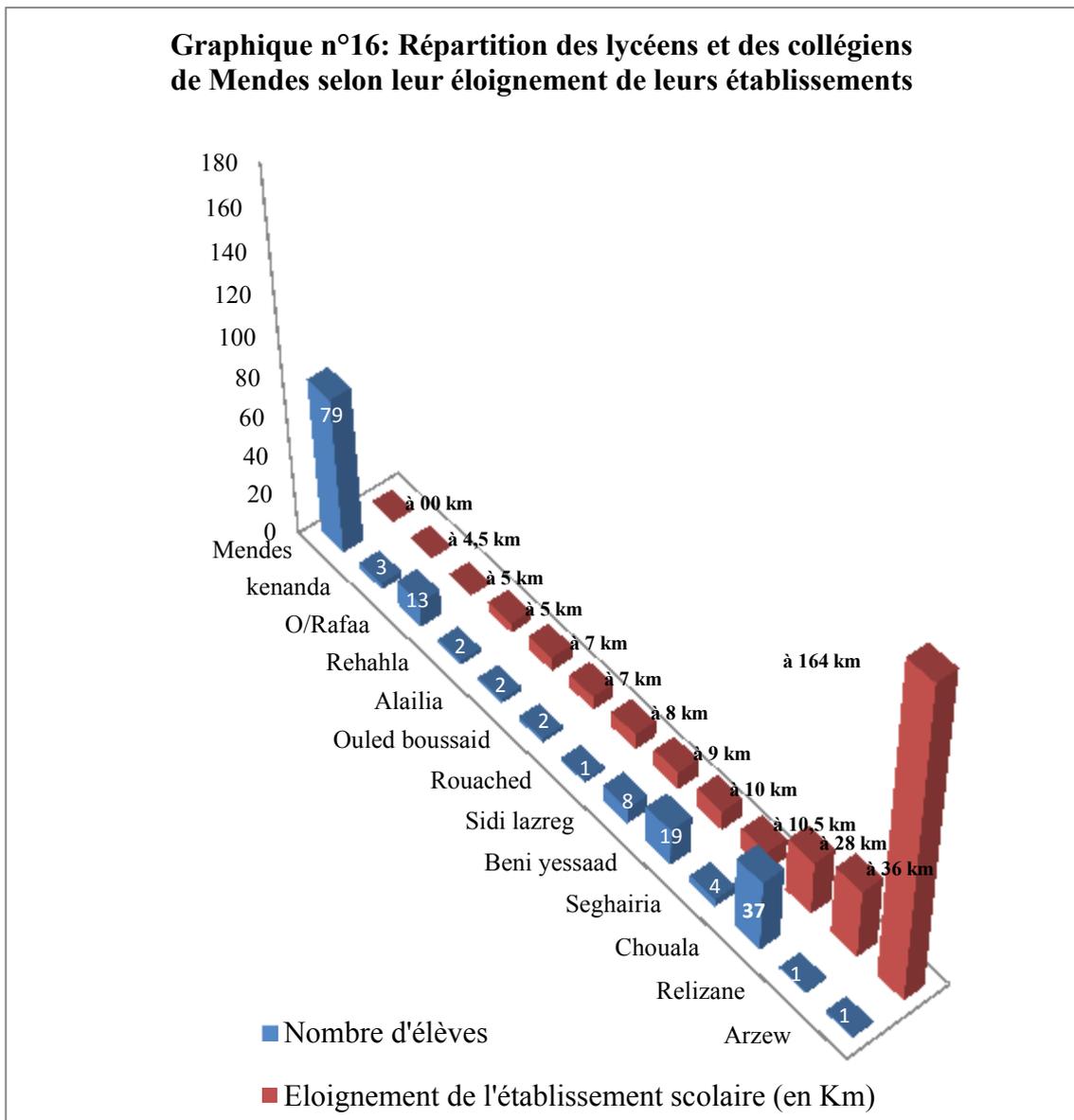
Le graphique n°15 montre en secteur coloré en blanc que près de la moitié des élèves de Mendes habitent dans leur commune et que l'autre moitié, représentée en secteur jaune, habite dans les zones éparses. Il n'y a qu'une infime minorité (deux élèves) qui déclarent habiter à Relizane et Arzew.



5.1.2. Répartition des élèves de Mendes selon leur éloignement de leurs établissements scolaires

Il ressort des données du graphique n°16 que, parmi les élèves qui habitent les zones éparses, ce sont les apprenants du douar Chouala qui habitent le plus loin de la commune de Mendes, à environ 28 km et avec un nombre important d'élèves, de l'ordre de 37, suivis, par ordre d'importance, de ceux de Beni Yessaad, à 10 Km, de Ouled Rafea à 05 km et Sidi Lazreg à 09 km.

Notons que le tableau n°18 indique que la moyenne parcourue par un élève des zones éparses est de 09.5 km.



5.2. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence et leur éloignement de leurs établissements

Nous recensons les lieux de résidence des élèves d'Oued Essalem puis nous évaluons leur éloignement de leurs établissements scolaires

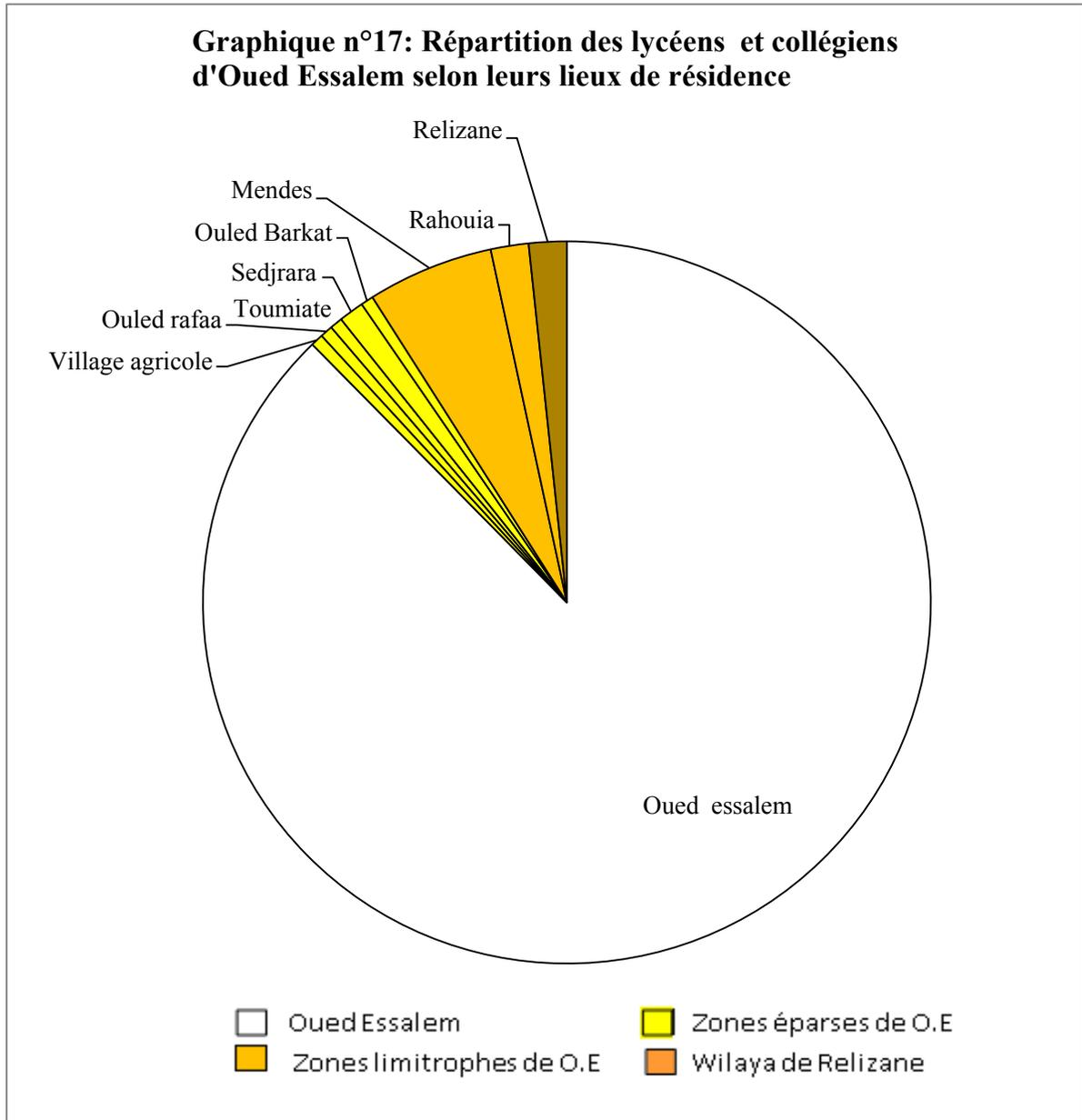
5.2.1. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence

Les données du tableau n°19 révèlent que la majorité des lycéens et collégiens d'Oued Essalem habitent au niveau de leur commune et qu'une infime minorité, de l'ordre de 3.36%, habite les zones éparses. On note également qu'un petit nombre d'élèves, de l'ordre de 7.29%, habitent les zones limitrophes à Oued Essalem, à savoir Mendes et Rahouia. Seuls trois élèves déclarent habiter à Relizane.

Tableau n°19 : Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leurs lieux de résidence.

Zones géographiques	Oued Essalem	Zones éparses d'Oued Essalem					Zones limitrophes d'Oued Essalem		Wilaya de Relizane
		Village agricole	Ouled rafaâ	Toumiat	Sedjrara	Ouled Barkat	Mendes	Rahouia	
Villes et lieux de résidence	Oued Essalem								
Nombre d'élèves	156	1	1	1	2	1	10	3	3
Taux détaillés	87,64%	0,56 %	0,56%	0,56%	1,12%	0,56%	5,61%	1,68%	1,68%
Taux selon les zones géographiques	87,64%	3,36%					7,29%		1,68%
Distance par rapport à Oued Essalem	00 km	à 1 km	à 4 km	à 6 km	à 12 km	à 13 km	à 11 km	à 11,5 km	à 48,5 km
Distance moyenne		08,35km							

Le graphique n°17 affiche, en secteur coloré en blanc, le taux majoritaire des élèves qui habitent dans la commune d'Oued Essalem et qu'une infime minorité habite soit dans les zones éparses (secteur coloré en jaune) ou en zones limitrophes d'Oued Essalem (secteur coloré en jaune moutarde) et ou à Relizane (secteur coloré en marron clair.)



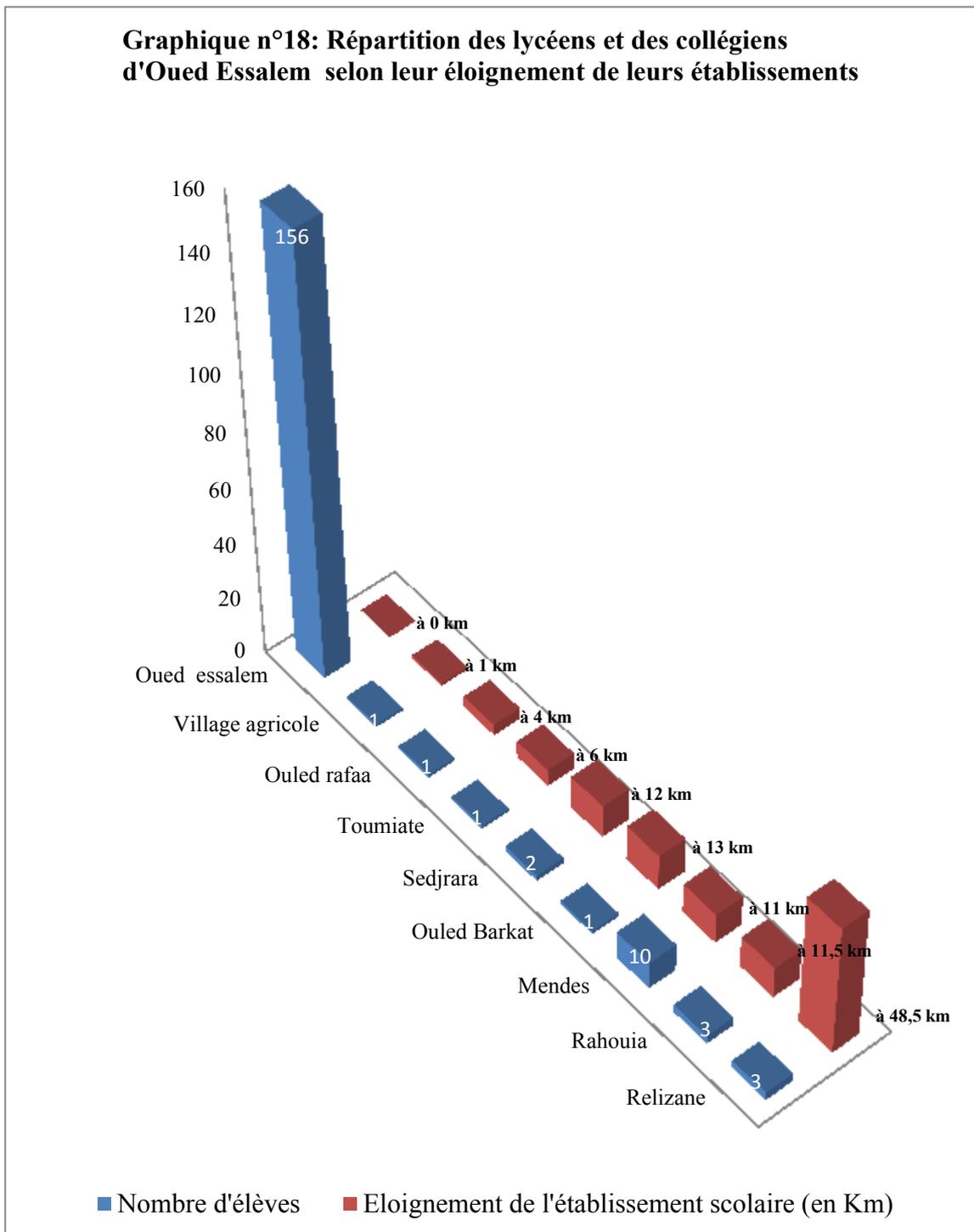
5.2.2. Répartition des élèves d'Oued Essalem selon leur éloignement de leurs établissements

Le graphique n°18 montre que la majorité des élèves d'Oued Essalem habitent dans leur commune d'origine et qu'une minorité d'élèves proviennent de Mendes, distante de 11 km et que 09 élèves se déplacent à partir, soit des zones éparses ou de la ville limitrophe qui est Rahouia. Le tableau précédent n°19 indique que la moyenne parcourue par un élève d'Oued Essalem est d'environ 08.5 Km.

Le graphique n° indique qu'un taux très élevé, soit 156 sur 178 élèves habitent la commune de Mendes et qu'une minorité d'élèves parcourt des distances allant de 1km à

13 Km dans les zones éparses et 11 Km dans les zones limitrophes d'Oud Essalem, en l'occurrence Mendes et Rahouia.

On remarque que c'est justement à Mendes où il y a un nombre relativement élevé d'élèves qui étudient à Oued Essalem, au nombre de 10. D'après nos informateurs, ces élèves habitent dans des douars limitrophes de la Daïra d'Oued Essalem.



6. SITUATION PROFESSIONNELLE DES PARENTS DES ELEVES DE L'ECHANTILLON

Nous établissons des statistiques sur la situation professionnelle des pères puis des mères des élèves de l'échantillon.

6.1. Situation professionnelle des pères

Nous avons classé les réponses des élèves dans le tableau n°20 ci-dessous par catégories socioprofessionnelles telles que définies par l'ONS (Office National des Statistiques)⁵⁵,

Tableau n°20 : Situation professionnelle des pères.

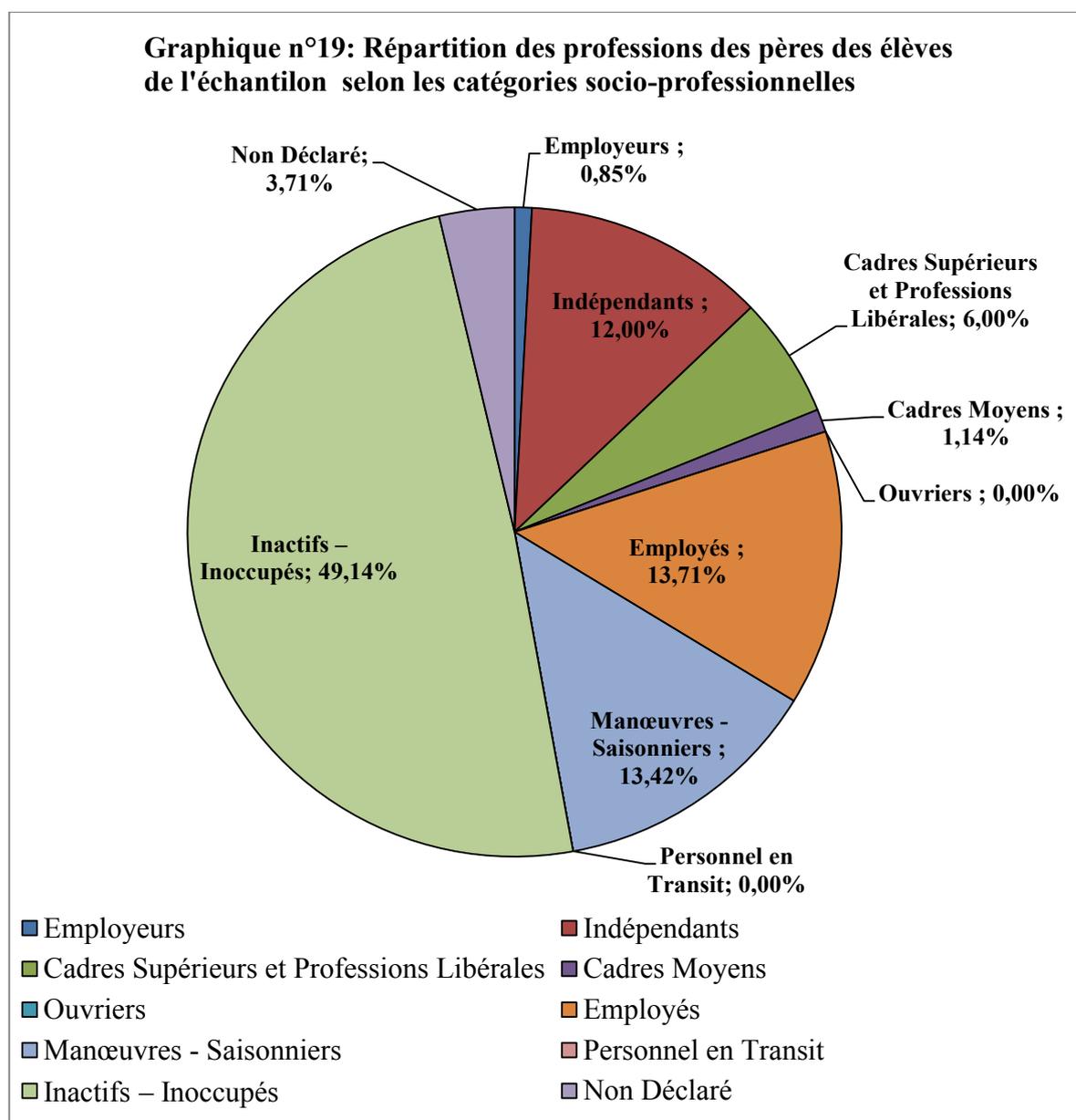
Code	Catégorie socio-professionnelle	Profession	Nombre par profession	Nombre par CSP	Taux par CSP
01	Employeurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploitant agricole ▪ Entrepreneur 	01 02	03	0.85%
02	Indépendants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fellah ▪ Commerçant ▪ Ecrivain public 	31 10 01	42	12%
03	Cadres Supérieurs et Professions Libérales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Médecin militaire ▪ Enseignant ▪ Directeur d'école ▪ Inspecteur d'éducation ▪ Intendant ▪ Ingénieur ▪ Profession libérale ▪ Directeur d'hydraulique 	01 08 04 01 02 03 01 01	21	06%
04	Cadres Moyens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjoint d'éducation ▪ Imam ▪ Muezzin ▪ Technicien en santé 	01 01 01 01	04	01.14%
05	Ouvriers	/	00	00	00%
06	Employés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Militaire ▪ Policier ▪ Garde communal ▪ Pompier ▪ Fonctionnaire ▪ Employé à la coopérative des céréales ▪ Agent de sécurité ▪ Gérant d'auto-école 	11 05 05 04 13 01 08 01	48	13.71%
07	Manœuvres - Saisonniers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Journalier ▪ Maçon ▪ Routier ▪ Chauffeur ▪ Gardien 	39 01 01 02 04	47	13.42%
08	Personnel en Transit	/	00	00	00%
09	Inactifs – Inoccupés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sans profession ▪ Retraité ▪ Militaire retraité ▪ Policier retraité ▪ Décédé 	127 32 01 02 10	172	49.14%
10	Non Déclaré	/	13	13	03.71%
Totaux			350	350	100%

⁵⁵Quatrième recensement général de la population et de l'habitat, code des professions, juillet 1998. **Office National des Statistiques**

6.1.1. Interprétation des données relatives à la situation professionnelle des pères

L'analyse des données du graphique n°19 montre que la moitié des pères des élèves de notre échantillon est composée d'inactifs, autrement dit de sans professions, de retraités et des personnes décédées. Si on ajoute la catégorie des manœuvres et des saisonniers qui englobe des professions comme journaliers, maçons, routiers et gardiens, on déduit que la situation professionnelle des pères des élèves ruraux de Mendes et d'Oued Essalem est plutôt modeste et leurs revenus sont faibles, voire insuffisants.

Même les deux catégories de cadres moyens et les employés ne représentent que 15 % de l'effectif global, tandis que les deux catégories de cadres supérieurs et d'employeurs, elles n'atteignent même pas les 7%.



6.2. Situation professionnelle des mères

Le tableau n°21 montre le classement des informations recueillies auprès des élèves de notre échantillon sur la situation professionnelle des mères et leur classement selon les catégories socioprofessionnelles.

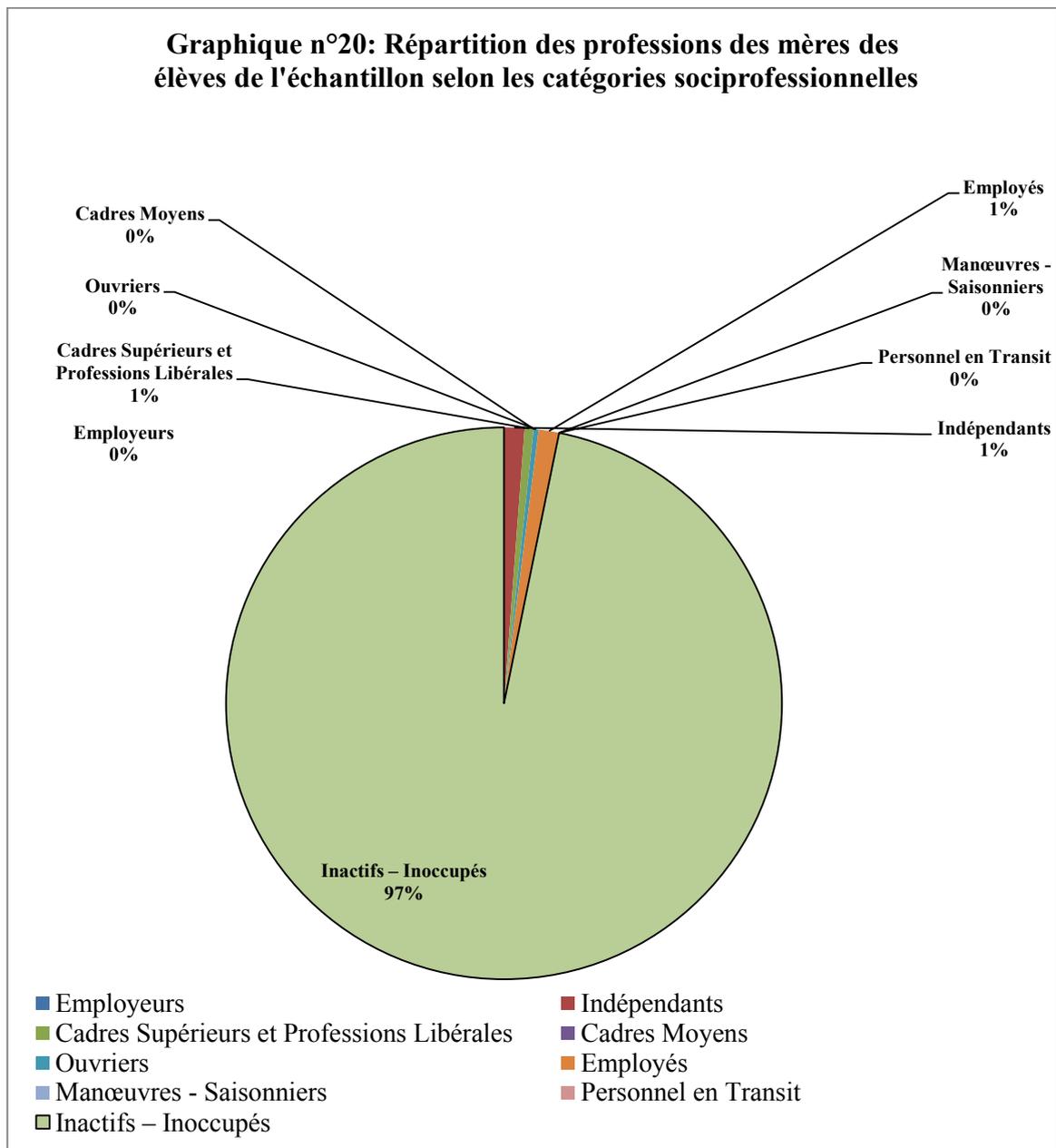
Tableau n°21 : Situation professionnelle des mères.

Code	Catégorie socio-professionnelle	Profession	Nombre par profession	Nombre par CSP	Taux par CSP
01	Employeurs	/	00	00	00%
02	Indépendants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérante d'auto-école ▪ Couturière 	01 03	04	01.14%
03	Cadres Supérieurs et Professions Libérales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante 	02	02	0.57%
04	Cadres Moyens	/	00	00	00%
05	Ouvriers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouvrière professionnelle 	01	01	0.28%
06	Employés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonctionnaire ▪ Employée à la mairie ▪ Employée à la caisse agricole ▪ Infirmière 	01 01 01 01	04	01.14%
07	Manœuvres - Saisonniers	/	00	00	00%
08	Personnel en Transit	/	00	00	00%
09	Inactifs – Inoccupés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sans profession ▪ Retraitée ▪ Décédée 	315 07 04	326	93.14%
10	Non Déclaré	/	13	13	03.71%
Totaux			350	350	100%

6.2.1. Interprétation des données relatives à la situation professionnelle des mères

Le graphique n°20 indique la majorité des mères des élèves de notre échantillon sont classées dans la catégorie des inactifs, autrement dit, elle est constituée de sans professions, de retraitées et de décédées. De plus, le graphique révèle que seulement 1% de l'effectif global représente la catégorie des employées et 1% la catégorie des indépendantes.

Bref, on déduit que les mères des élèves de notre échantillon vivent une situation défavorisée, voire critique.



7. NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS

Nous procédons au recensement des niveaux d'instruction des pères puis des mères des élèves de l'échantillon.

7.1. Niveau d'instruction des pères

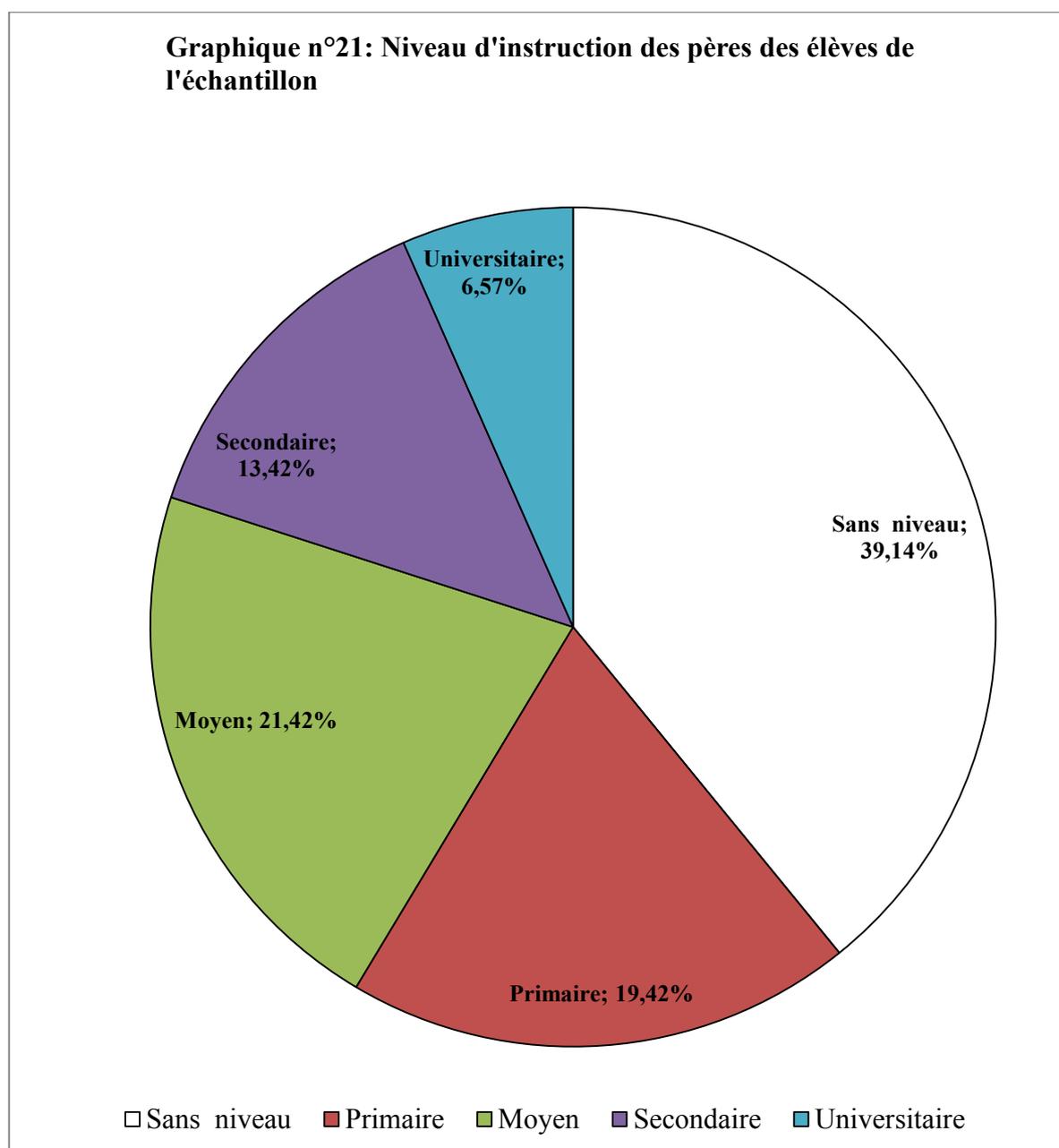
Le tableau n°22 montre que plus d'un tiers des pères des élèves de notre échantillon sont des analphabètes, avec un taux anormalement élevé au CEM de Mendes qui avoisine les trois quarts. Quant au niveau primaire, un cinquième des élèves déclarent que leurs parents possèdent ce niveau d'étude, avec toutefois un taux minimal enregistré au CEM de Oued Essalem qui atteint près d'un dixième et un maximal au lycée d'Oued Essalem qui dépasse un tiers.

Tableau n°22 : Niveau d'instruction des pères des élèves de l'échantillon.

	Classes	Nbre	Sans niveau	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
CEM. Mendes	• 1 ^{ère} AM :	24 élèves	20	1	1	2	0
	• 2 ^{ème} AM :	27 élèves	21	5	0	1	0
	• 3 ^{ème} AM :	26 élèves	19	4	3	0	0
	• 4 ^{ème} AM :	20 élèves	12	6	2	0	0
	Total :		72	16	6	3	0
	Taux :		74.22%	16.49%	06.18%	03.09%	00%
CEM O. Essalem	Classes	Nbre	Sans niveau	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
	• 1 ^{ère} AM:	29 élèves	7	7	8	2	5
	• 2 ^{ème} AM:	23 élèves	4	2	10	7	0
	• 3 ^{ème} AM:	23 élèves	6	0	9	8	0
	• 4 ^{ème} AM:	28 élèves	4	1	8	10	5
	Total :		21	10	35	27	10
	Taux :		20.38%	09.70%	33.98%	26.21%	09.70%
Lycée. Mendes	Classes	Nbre	Sans niveau	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
	• 1 ^{ère} AS :	25 élèves	6	6	8	4	1
	• 2 ^{ème} AS :	26 élèves	9	5	4	6	2
	• 3 ^{ème} A S :	24 élèves	11	5	2	3	3
	Total :		26	16	14	13	06
	Taux :		34.46%	21.33%	18.66%	17.33%	08%
Lycée O. Essalem	Classes	Nbre	Sans niveau	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
	• 1 ^{ère} AS :	23 élèves	5	6	9	1	2
	• 2 ^{ème} AS :	27 élèves	9	8	4	2	4
	• 3 ^{ème} A S :	25 élèves	4	12	7	1	1
	Total :		18	26	20	04	07
	Taux :		24%	34.66%	26.66%	05.33%	09.33%
	Totaux :		137	68	75	47	23
	Taux global:		39.14%	19.42%	21.42%	13.42%	06.57%

Au niveau du cycle moyen, un cinquième des parents possèdent ce niveau, d'après les déclarations de leurs enfants, tout en soulignant un minimum au CEM de Mendes de l'ordre de 6.18% et un maximum au CEM d'Oued Essalem qui dépasse de peu le tiers. Par ailleurs, les pères ayant un niveau secondaire ne dépassent pas les 14% de l'échantillon, dont plus d'un quart enregistré au CEM d'Oued Essalem.

Or, c'est au niveau universitaire où on enregistre le taux le plus faible ayant un rapport avec le niveau d'études des pères des élèves avec un taux de 6.57% où on enregistre un 0% au niveau du CEM de Mendes



Le graphique n°21 ci-dessus montre clairement que le niveau des pères des élèves de notre échantillon est excessivement bas avec un taux qui dépasse le tiers pour les sans niveaux et plus de la moitié si on y intègre le cycle primaire.

7.2. Niveau d'instruction des mères

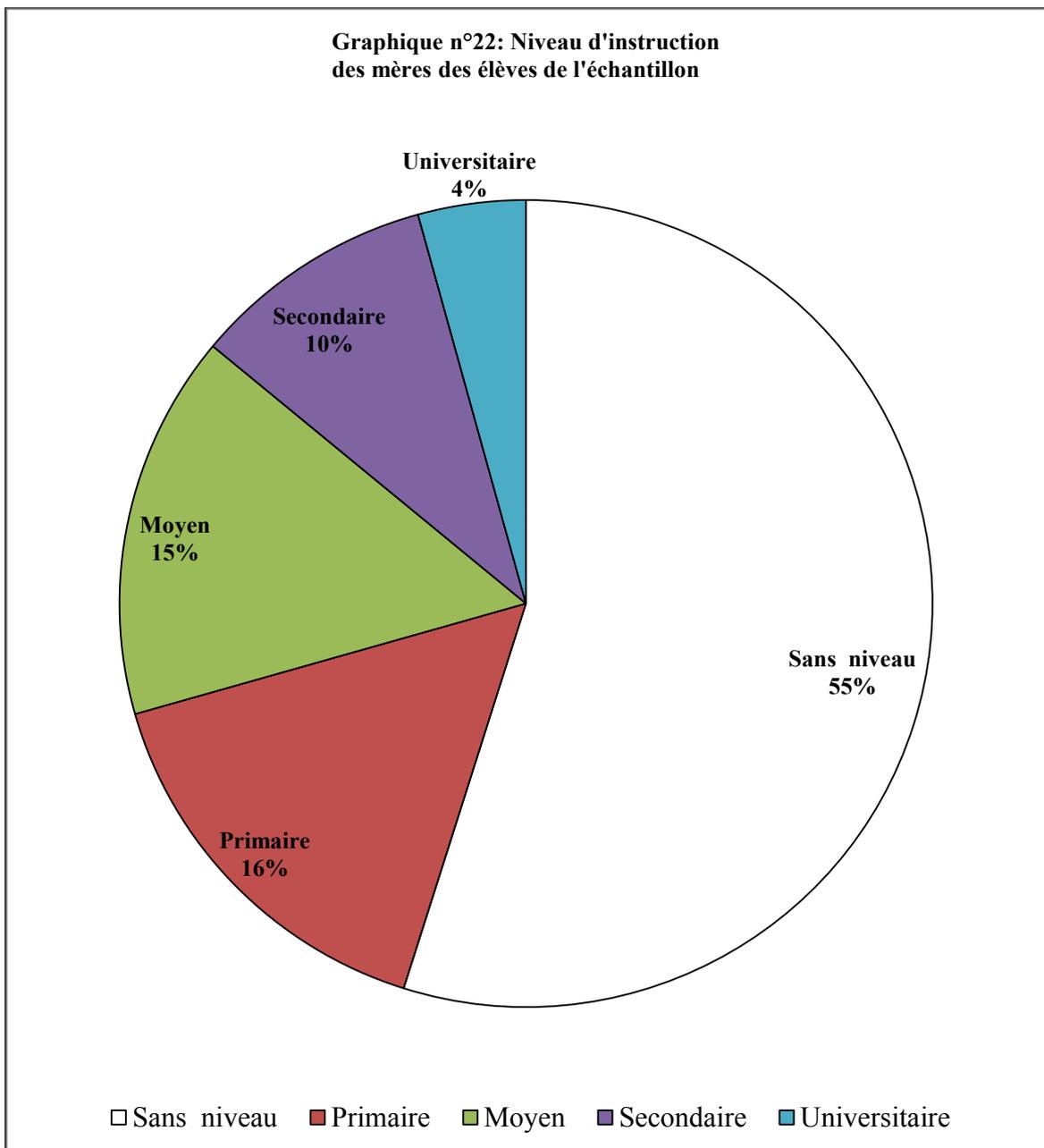
Les données du tableau n°23 révèlent que plus de la moitié de mères des collégiens et lycéens de l'échantillon sont des analphabètes et seules un tiers d'entre elles ont atteint un niveau primaire ou moyen. Quant au niveau secondaire et universitaire, les taux sont très faibles avec respectivement 9% et 4%.

Tableau n°23 : Niveau d'instruction des mères des élèves de l'échantillon.

	Classes	Nbre	Sans niveau	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
CEM. Mendes	• 1 ^{ère} AM :	24 élèves	21	1	2	0	0
	• 2 ^{ème} AM :	27 élèves	22	1	4	0	0
	• 3 ^{ème} A M :	26 élèves	21	3	2	0	0
	• 4 ^{ème} AM:	20 élèves	16	2	1	1	0
		Total :	80	07	09	01	00
		Taux :	82.47%	07.21%	09.27%	01.03%	00%
CEM O. Essalem	• 1 ^{ère} AM :	29 élèves	14	1	8	4	2
	• 2 ^{ème} AM :	23 élèves	13	3	3	3	1
	• 3 ^{ème} A M :	23 élèves	9	8	4	2	0
	• 4 ^{ème} AM:	28 élèves	9	6	4	6	3
		Total :	45	18	19	15	06
		Taux :	43.68%	17.47%	18.44%	14.56%	05.82%
Lycée. Mendes	• 1 ^{ère} AS :	25 élèves	6	6	8	4	1
	• 2 ^{ème} AS :	26 élèves	9	5	4	6	2
	• 3 ^{ème} A S :	24 élèves	11	5	2	3	3
		Total :	26	16	14	13	06
		Taux :	34.66%	21.33%	18.66%	17.33%	08%
Lycée O. Essalem	• 1 ^{ère} AS :	23 élèves	9	6	6	2	0
	• 2 ^{ème} AS :	27 élèves	17	4	5	1	0
	• 3 ^{ème} A S :	25 élèves	15	4	1	2	3
		Total :	41	14	12	05	03
		Taux :	54.66%	18.66%	16%	06.66%	04%
		Totaux :	192	55	54	34	15
		Taux global:	54.85%	15.71%	15.42%	09.71%	04.28%

Par établissements, c'est au niveau du CEM de Mendes où enregistre le taux le plus élevé des mères analphabètes qui de l'ordre de 82% et par conséquent les taux les plus faibles aussi concernant les niveaux primaire, moyen, secondaire et universitaire avec des taux respectivement de 07.21%, 09.27%, 01.03% et même 00%.

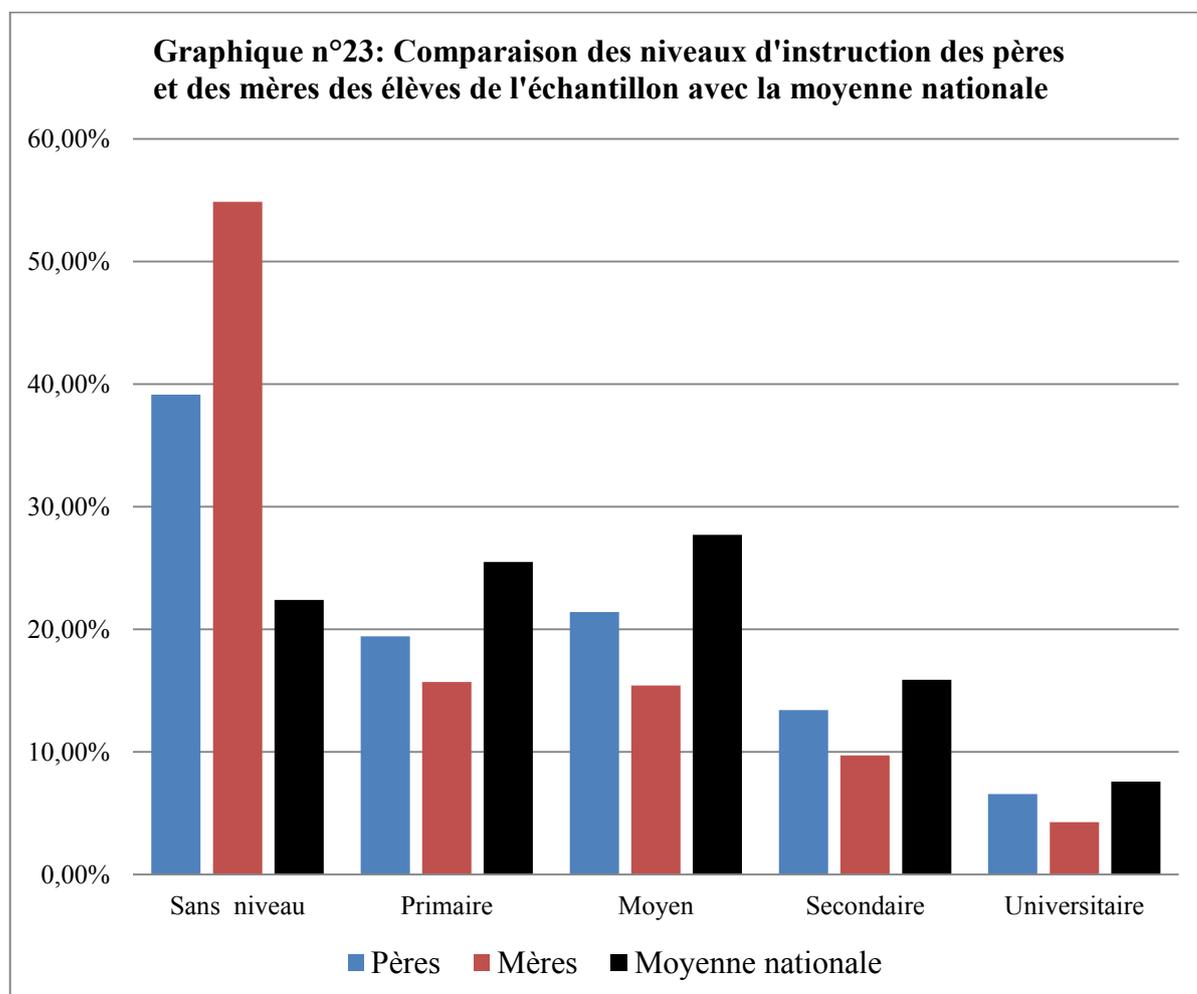
Le graphique n°22 indique que les mères analphabètes dépassent la moitié de l'échantillon et que seules un tiers possèdent un niveau primaire ou moyen. Quant au niveau secondaire et universitaire, ils sont très minimes, de l'ordre de 10% et 4%.



En comparant les niveaux d'instruction des pères et des mères des élèves de notre échantillon, et en se référant au graphique n°23, on remarque que le niveau d'instruction des pères (coloré en bleu) est légèrement élevé par rapport aux mères (coloré en marron), sauf en ce qui concerne les sans niveaux où l'écart est plus important.

Toutefois, la tendance générale est un niveau des parents des élèves de notre échantillon très bas par rapport à la moyenne nationale⁵⁶, car la moyenne nationale des analphabètes est de 22% (colorée en noir) alors qu'elle presque au double chez les pères et plus de la moitié de l'échantillon chez les mères.

Quoique moins prononcée que chez les analphabètes, on remarque toujours un écart relativement négatif du niveau des parents de notre échantillon par rapport à la moyenne nationale.



⁵⁶ Annuaire statistique de l'Algérie, n°30, chapitre III Démographie, édition 2014, Office National des Statistiques

8. PRATIQUES DES PARENTS DE LA LANGUE FRANÇAISE

Nous établissons les statistiques relatives aux pratiques des pères de la langue française puis les pratiques des mères.

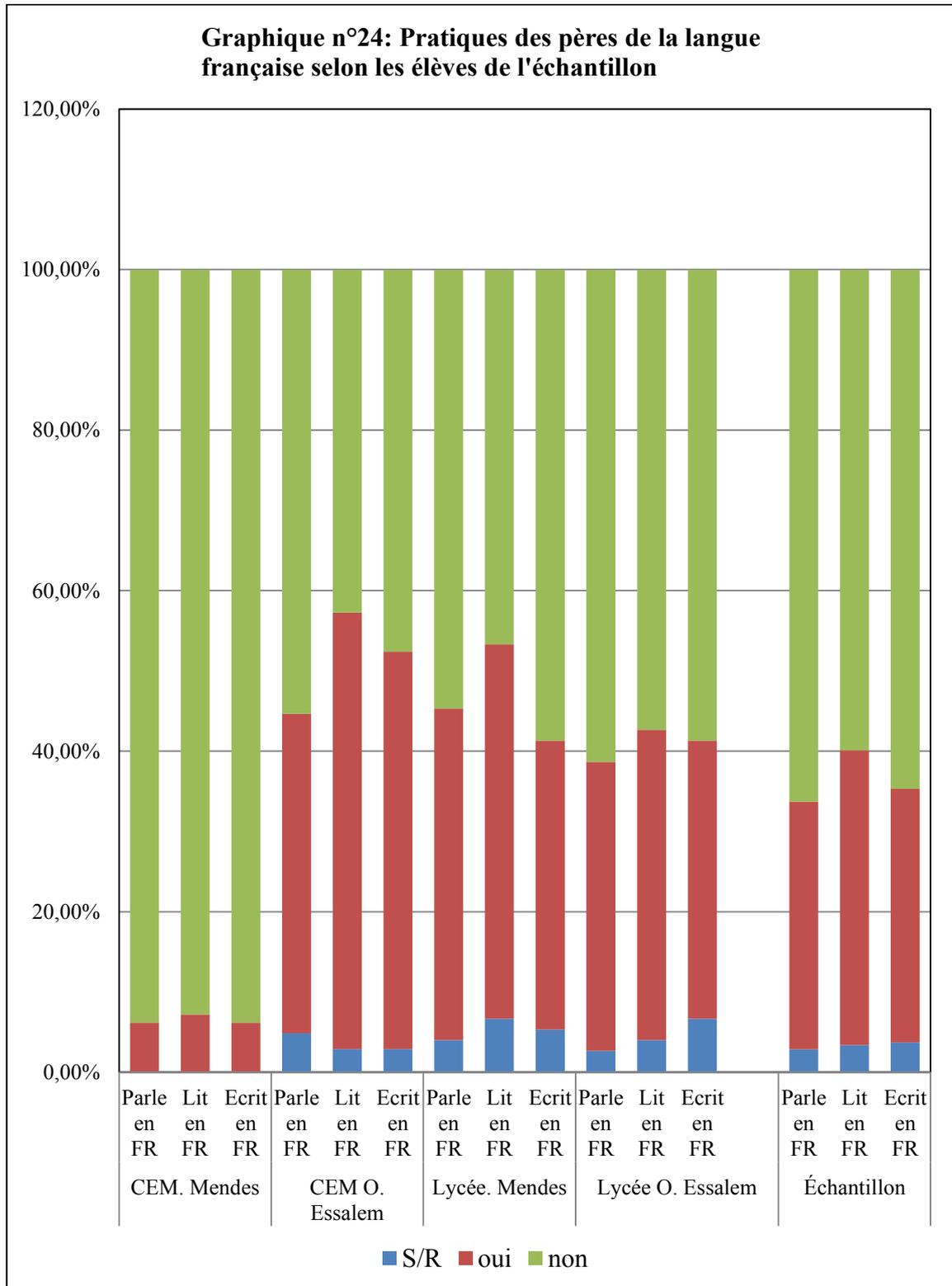
8.1. Pratiques des pères de la langue française selon les élèves

Les données du tableau n°24 indiquent que, d'après les déclarations des élèves de notre échantillon, plus d'un tiers de leurs pères de notre échantillon pratiquent la langue française en général. Ce taux est valable également pour la pratique de l'oral, l'écrit et la lecture.

Tableau n°24 : Pratiques des pères de la langue française selon les élèves de l'échantillon.

																		Total			Taux		
		S/R	oui	non			S/R	oui	non			S/R	oui	non	S/R	oui	non	S/R	oui	non			
CEM. Mendes	Parle en FR	1ère AM	0	1	23	2ème AM	0	2	25	3ème AM	0	1	25	4ème AM	0	1	19	00	06	91	00%	06.18 %	93.81 %
	Lit en FR	1ère AM	0	1	23	2ème AM	0	2	25	3ème AM	0	2	24	4ème AM	0	2	18	00	07	90	00%	07.21 %	92.78 %
	Ecrit en FR	1ère AM	0	1	23	2ème AM	0	2	25	3ème AM	0	3	23	4ème AM	0	2	18	00	06	91	00%	06.18 %	93.81 %
Taux pour chaque établissement																					00%	06.52 %	93.46 %
CEM O. Essalem	Parle en FR	1ère AM	3	9	17	2ème AM	1	8	14	3ème AM	0	9	14	4ème AM	1	15	12	05	41	57	04.85 %	39.80 %	55.33 %
	Lit en FR	1ère AM	1	14	14	2ème AM	2	11	10	3ème AM	0	12	11	4ème AM	0	19	9	03	56	44	02.91 %	54.36 %	42.71 %
	Ecrit en FR	1ère AM	2	12	15	2ème AM	1	10	12	3ème AM	0	11	12	4ème AM	0	18	10	03	51	49	02.91 %	49.51 %	47.57 %
Taux pour chaque établissement																					03.55 %	47.89 %	48.53 %
Lycée. Mendes	Parle en FR	1ère AS	1	12	12	2ème AS	0	13	13	3ème AS	2	6	16					03	31	41	04%	41.33 %	54.66 %
	Lit en FR	1ère AS	2	13	10	2ème AS	2	12	12	3ème AS	1	10	13					05	35	35	06.66 %	46.66 %	46.66 %
	Ecrit en FR	1ère AS	2	10	13	2ème AS	1	10	15	3ème AS	1	7	16					04	27	44	05.33 %	36%	58.66 %
Taux pour chaque établissement																					05.33 %	41.33 %	53.32 %
Lycée O. Essalem	Parle en FR	1ère AS	0	10	13	2ème AS	2	5	20	3ème AS	0	12	13					02	27	46	02.66 %	36%	61.33 %
	Lit en FR	1ère AS	0	10	13	2ème AS	2	7	18	3ème AS	1	12	12					03	29	43	04%	38.66 %	57.33 %
	Ecrit en FR	1ère AS	0	10	13	2ème AS	3	6	18	3ème AS	2	10	13					05	26	44	06.66 %	34.66 %	58.66 %
Taux pour l'échantillon																					04.44 %	36.44 %	59.10 %
Échantillon	Parle en FR	Parle en FR																		2.87%	30,82 %	66,28 %	
	Lit en FR	Lit en FR																		3.39%	36,72 %	59,87 %	
	Ecrit en FR	Écrit en FR																		3.72%	31,58 %	64,67 %	

Nous remarquons, d'après le graphique n°24 qu'en détail, le collège de Mendes se détache nettement des autres établissements où on remarque une large majorité des pères qui ne savent ni parler, ni lire, ni écrire en français (voir les barres colorés en vert), contrairement aux autres établissements dont les taux varient entre 40% à 60%.



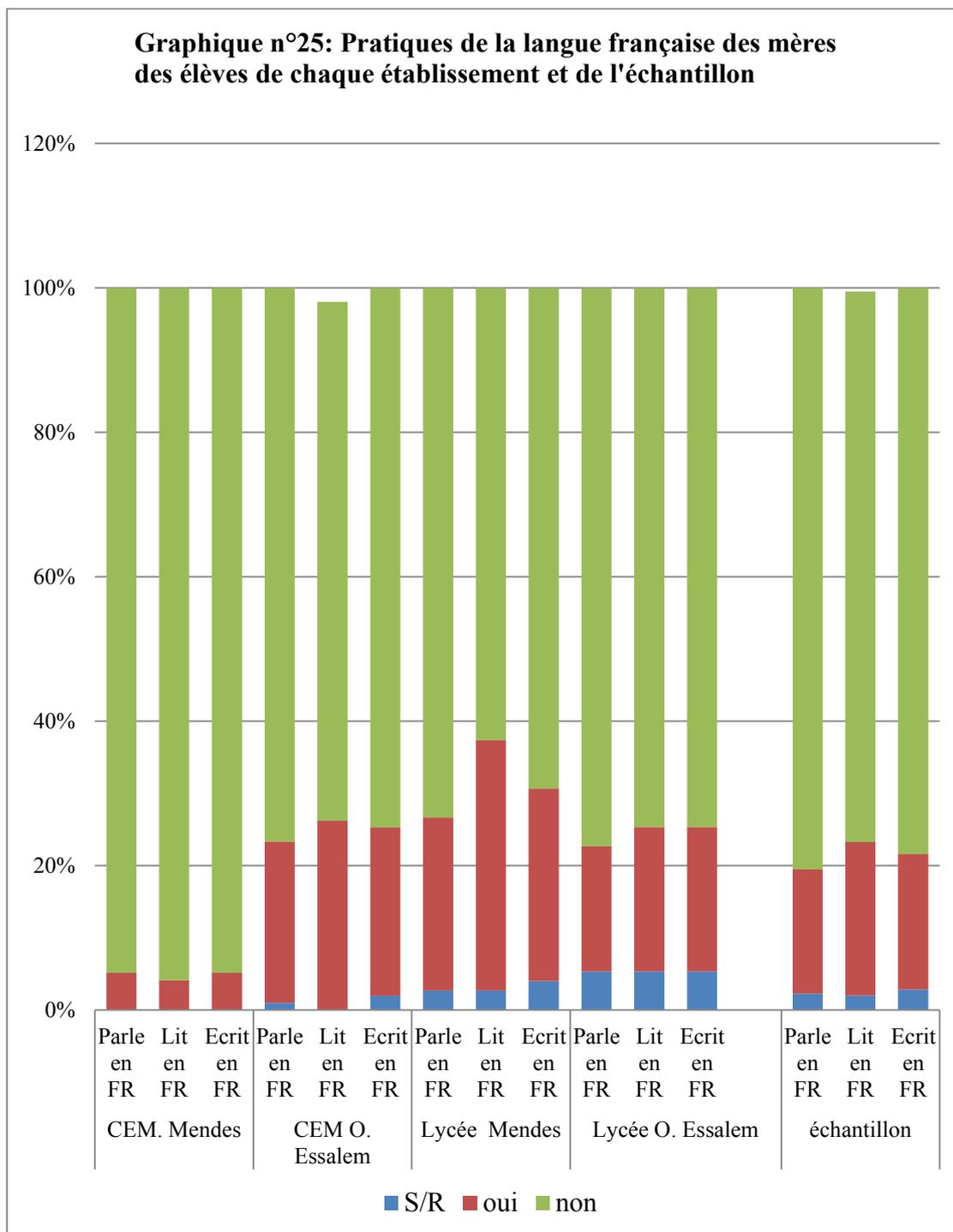
8.2. Pratiques des mères de la langue française selon les élèves

Les collégiens et les lycéens de Mendes et d'Oued Essalem avouent, d'après le tableau n°25 que leurs mères ne pratiquent guère le français car le taux global est de 75.55% contre seulement moins d'un cinquième de l'échantillon qui utilise la langue française.

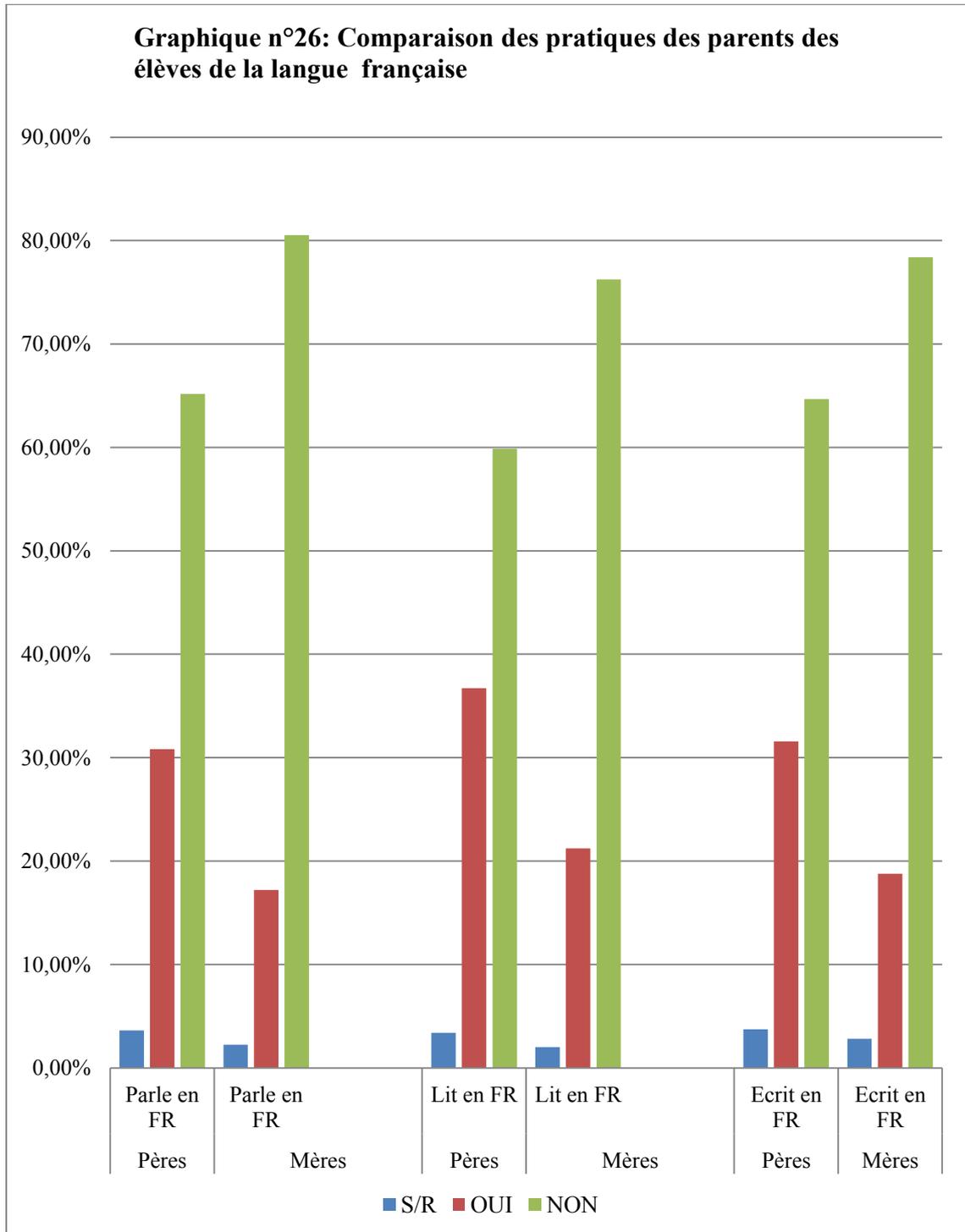
Tableau n°25 : Pratiques des mères de la langue française selon les élèves de l'échantillon.

																		Total			Taux					
																		S/R	oui	non	S/R	oui	non	S/R	oui	non
CEM. Mendes	Parle en FR	1ère AM	0	2	22	2ème AM	0	2	25	3ème AM	0	1	25	4ème AM	0	0	20	00	05	92	00%	05.15 %	94.84 %			
	Lit en FR		0	0	24		0	3	24		0	0	26		0	1	19	00	04	93	00%	04.12 %	95.87 %			
	Ecrit en FR		0	0	24		0	3	24		0	0	26		0	2	18	00	05	92	00%	05.15 %	94.84 %			
Taux pour chaque établissement																				00%	04.80 %	95.18 %				
CEM O. Essalem	Parle en FR		0	5	24		1	5	17		0	2	21		0	11	17	01	23	79	00.97 %	22.33 %	76.69 %			
	Lit en FR		0	9	20		2	3	18		0	3	20		0	12	16	02	27	74	01.94 %	26.21 %	71.84 %			
	Ecrit en FR		0	9	20		2	3	18		0	3	20		0	9	19	02	24	77	01.94 %	23.30 %	74.75 %			
Taux pour chaque établissement																				01.61 %	23.94 %	74.42 %				
Lycée. Mendes	Parle en FR		2	4	19		0	9	17		0	5	19					02	18	55	02.66 %	24%	73.33 %			
	Lit en FR		1	11	13		1	9	16		0	6	18					02	26	47	02.66 %	34.66 %	62.66 %			
	Ecrit en FR		2	7	16		1	7	18		0	6	18					03	20	52	04%	26.66 %	69.33 %			
Taux pour chaque établissement																				3.10 %	28.44 %	68.44 %				
Lycée O. Essalem	Parle en FR		0	4	19		4	4	19		0	5	20					04	13	58	05.33 %	17.33 %	77.33 %			
	Lit en FR		0	6	17		4	2	21		0	7	18					04	15	56	05.33 %	20%	74.66 %			
	Ecrit en FR		0	5	18		4	3	20		0	7	18					04	15	56	05.33 %	20%	74.66 %			
Taux pour chaque établissement																				05.33 %	19.11 %	75.55 %				
Échantillon	Parle en FR	Parle en FR																		02.24 %	17.20 %	80.54 %				
	Lit en FR	Lit en FR																		01.99 %	21.24 %	76.25 %				
	Ecrit en FR	Écrit en FR																		02.81 %	18.77 %	78.39 %				

Par établissement, on observe d'après les données du graphique n° 25 que les taux de pratique du français des mères des élèves, que ce soit à l'oral, en lecture ou à l'écrit, est presque le même, soit un cinquième des effectifs, avec une légère hausse, soit un tiers des mères des élèves du lycée de Mendes en lecture et un quart en écrit. Toutefois, on note que la majorité des élèves du CEM de Mendes déclarent que leurs mères ne savent ni parler, ni lire, ni écrire en langue française.



En comparant les pratiques de la langue française des pères et des mères des élèves de notre échantillon, on remarque, d'après le graphique n°26, qu'environ un tiers des lycéens et collégiens de Mendes et Oued Essalem déclarent que leurs pères pratiquent le français que ce soit à l'oral, en lecture ou à l'écrit alors que les mères ne sont qu'à un cinquième environ de l'effectif global.



9. TAILLE DE LA FAMILLE

En analysant les données du tableau n°26, on remarque que la taille moyenne de la famille des élèves de notre échantillon est de 7.25. Si en prend en considération le nombre des parents décédés, de l'ordre de 14, la moyenne réelle est de 7.21.

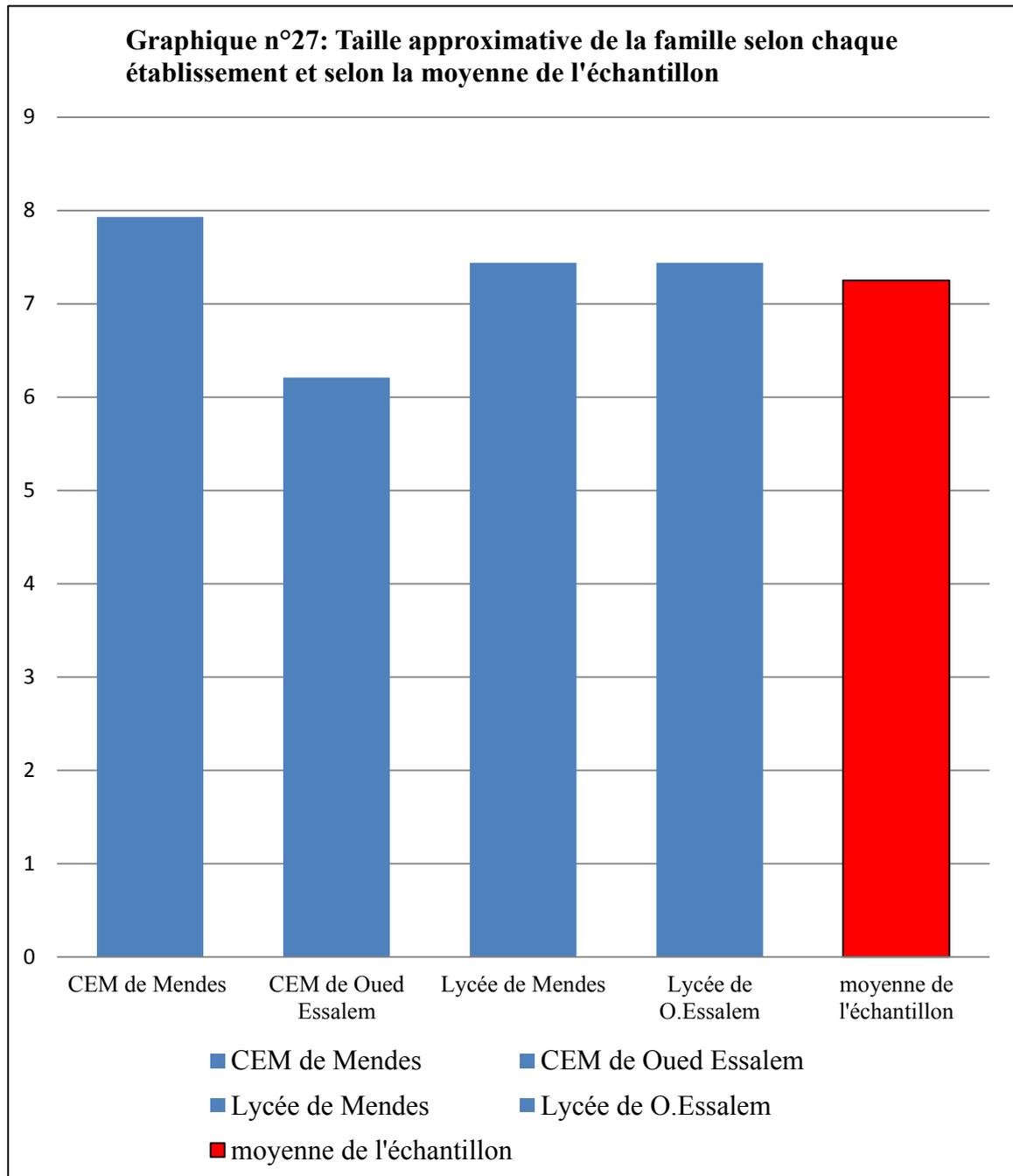
Tableau n°26 : Taille de la famille.

Etablissement	Classes	Nbre d'élèves	Nombre de frères et sœurs										Moyenne (frères / sœurs)	Moyenne (frères et sœurs réunis)	Taille approximative de la famille ⁵⁷
			Nbre de frères / sœurs	01	02	03	04	05	06	07	08	09			
CEM de Mendes	1 ^{ère} AM :	24	Frères	2	4 (8)	7(21)	2(8)	1(5)	2 (12)	1 (7)	3 24)	0	3.20	5.65	07.65
	Sœurs		7	4 (8)	4 (12)	3 (12)	4 (20)	0	0	0	0	2.45			
	2 ^{ème} AM	27	Frères	3	7(14)	10(30)	5(20)	2(10)	0	0	0	0	2.85	6.25	8.25
	Sœurs		3	5(10)	7(21)	5(20)	2(10)	2(12)	0	2(16)		3.40			
	3 ^{ème} A M	26	Frères	2	9(18)	5(15)	4(20)	1(05)	2(12)	0	0	0	2.76	5.52	07.52
	Sœurs		3	6(12)	5(15)	4(16)	5(20)	1(06)	0	0	0	2.76			
	4 ^{ème} AM:	20	Frères	2	4 (08)	6(18)	2(08)	4(20)	0	0	2(16)	0	3.60	6.30	08.30
	Sœurs		3	4(08)	4(12)	5(20)	1(05)	1(06)	0	0	0	2.70			
	Moyenne													05.93	07.93
	CEM d'Oued Essalem	1 ^{ère} AM :	29	Frères	10	7 (14)	6 (18)	3(12)	1 (5)	0	0	0	0	1.89	3.47
Sœurs		10		9 (18)	3 (9)	1 (4)	1(5)	0	0	0	0	1.58			
2 ^{ème} AM		23	Frères	10	4 (8)	3 (9)	1(04)	3(15)	0	0	0	0	02	04.47	06.47
Sœurs			4	4 (8)	2 (6)	8(24)	3 (15)	0	0	0	0	02.47			
3 ^{ème} A M :		23	Frères	6	7 (14)	3(9)	5(20)	2 (10)	0	0	0	0	2.56	04.16	06.16
Sœurs			7	10(14)	1 (3)	2 (8)	1 (5)	0	0	0	0	1.60			
4 ^{ème} AM:		28	Frères	11	9 (18)	4 (12)	2 (8)	0	0	1(07)	0	0	02	04.75	06.75
Sœurs			3	4 (8)	3 (9)	9 (36)	3(15)	1 (6)	0	0	0	02.75			
Moyenne													04.21	06.21	
Lycée de Mendes		1 ^{ère} AS :	25	Frères	4	8 (16)	6 (18)	3(12)	1(05)	1(06)	0	0	0	2.44	5.32
	Sœurs	7		7 (14)	4 (12)	0	2(10)	0	2(14)	0	0	2.88			
	2 ^{ème} AS:	26	Frères	3	4 (08)	8 (24)	6(24)	1(05)	1(06)	1(07)	0	0	2.86	6.05	08.05
	Sœurs		6	3 (06)	8 (24)	5(20)	2(10)	0	0	1(08)	1(09)	3.19			
	3 ^{ème} A S :	24	Frères	8	4 (08)	6 (18)	3(12)	1(05)	0	0	1(08)		2.45	4.95	06.95
	Sœurs		4	7 (14)	2 (06)	6(24)	1(05)	0	1(07)	0		2.50			
Moyenne													05.44	07.44	
Lycée de O. Essalem	1 ^{ère} AS :	23	Frères	7	8 (16)	4 (12)	3(12)	0	1(06)	0	0	0	2.30	4.69	06.69
	Sœurs		7	6 (12)	3 (09)	3(12)	3(15)	0	0	0	0	2.39			
	2 ^{ème} AS:	27	Frères	3	8 (16)	5 (15)	7(28)	4(20)	0	0	0	0	3.03	5.53	07.53
	Sœurs		8	7 (14)	5 (15)	5 (20)	1(05)	1(06)	0	0	0	2.51			
	3 ^{ème} A S :	25	Frères	4	10(20)	5 (15)	4(20)	1(05)	0	0	0	1(09)	2.92	6.12	08.12
	Sœurs		4	6 (12)	3 (09)	3(12)	5(25)	3(18)	0	0	0	3.20			
Moyenne													05.44	07.44	
Taille de la famille (moyenne)													05.25	07.25	

⁵⁷En prenant en considération l'ajout des deux parents (le père et la mère)

Or, ce chiffre est tout à fait au-dessus de la moyenne nationale, selon les statistiques de l'Office National des Statistiques de 1997 qui était de l'ordre de 5.6, selon ChérifaHadjij.(2013)

En outre, en comparant les moyennes de la taille des familles par établissement, on voit, d'après le graphique n°27 qu'elles sont proches de la moyenne de notre échantillon (colonne colorée en noir) mis à part une légère baisse du collège d(Oued Essalem.



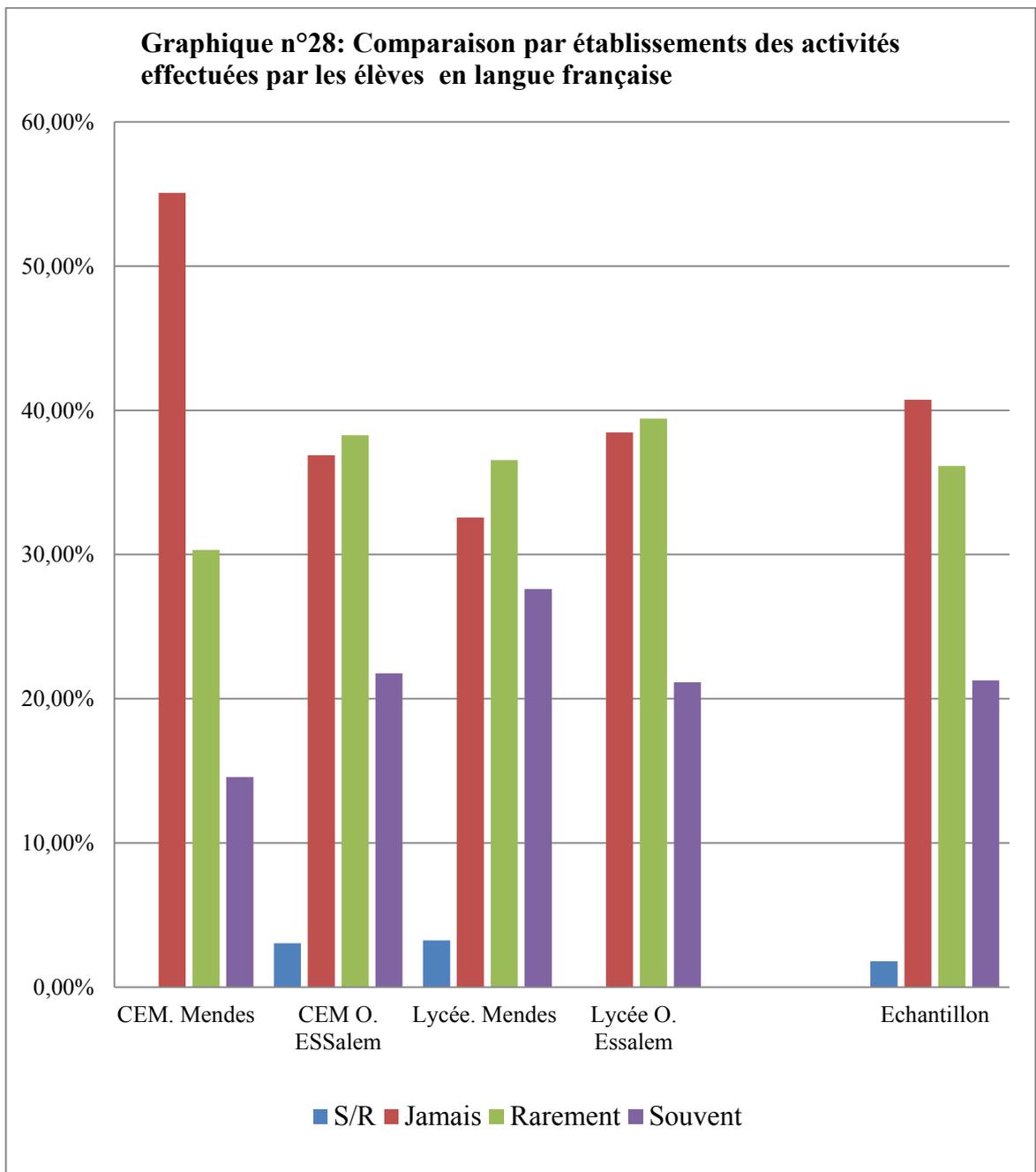
10. ACTIVITES INTELLECTUELLES EFFECTUEES EN FRANÇAIS PAR LES ELEVES DE L'ECHANTILLON

Le tableau n°27 montre que seul un cinquième des élèves de l'échantillon, soit 21,27% déclarent effectuer des activités de lecture, d'exploitation des moyens audio-visuels ou des jeux électroniques ainsi que la navigation sur internet en langue française, alors qu'un tiers (36.14%) avoue se livrer rarement à ces activités dans la langue française, tandis qu'un nombre important (70.74%) déclare ne jamais accomplir ces opérations en français.

Tableau n°27 : Activités intellectuelles effectuées en français par les élèves de l'échantillon.

		1ère AM : 24 élèves				2ème AM : 27 élèves				3ème AM : 26 élèves				4ème AM : 26 élèves				Taux pour chaque établissement							
		S/R	Jamais	Rarement	Souvent	S/R	Jamais	Rarement	Souvent																
CEM. Mendes	a) Lire des livres	0	11	10	3	0	8	13	6	0	9	17	0	0	8	10	2	00	36	50	11	00%	37.11 %	51.54 %	11.34 %
	b) Lire des journaux	0	17	5	2	0	20	5	2	0	20	5	1	0	11	9	0	00	68	24	05	00%	70.10 %	24.74 %	05.15 %
	c) Ecouter des chansons	0	10	9	5	0	9	12	6	0	6	12	8	0	6	10	4	00	25	43	29	00%	25.77 %	44.32 %	29.89 %
	d) Voir des chaînes de télévision?	0	10	7	7	0	5	15	7	0	9	7	10	0	3	11	6	00	27	40	30	00%	27.83 %	41.23 %	30.92 %
	e) Ecouter la radio	0	20	4	0	0	18	7	2	0	21	3	2	0	14	6	0	00	73	20	04	00%	75.25 %	20.61 %	04.12 %
	f) Naviguer sur internet	0	21	1	2	0	25	2	0	0	21	3	2	0	12	6	2	00	79	12	06	00%	81.44 %	12.37 %	06.18 %
	g) S'amuser avec des jeux électroniques	0	17	4	3	0	20	5	2	0	16	5	5	0	13	3	4	00	66	17	14	00%	68.04 %	17.52 %	14.43 %
Taux pour chaque établissement																			00%	55.07 %	30.33 %	14.57 %			
CEM O. Essalem	h) Lire des livres	1	8	18	2	2	4	14	3	0	7	14	2	0	9	16	3	03	28	62	10	02.91 %	27.18 %	60.19 %	09.70 %
	i) Lire des journaux	1	18	7	3	4	8	10	1	0	14	8	1	2	13	11	2	07	53	36	07	06.79 %	51.45 %	34.95 %	06.79 %
	j) Ecouter des chansons	2	13	8	6	1	4	13	5	0	9	9	5	0	6	12	10	03	32	42	26	02.91 %	31.06 %	40.77 %	25.24 %
	k) Voir des chaînes de télévision?	1	6	14	8	0	3	11	9	0	7	7	9	1	4	12	11	02	20	44	37	01.94 %	19.41 %	42.71 %	35.92 %
	l) Ecouter la radio	1	20	6	2	1	14	3	5	0	17	6	0	1	21	2	4	03	72	17	11	02.91 %	69.90 %	16.50 %	10.67 %
	m) Naviguer sur internet	2	15	5	7	1	7	11	4	0	6	11	6	0	11	5	12	03	39	32	29	02.91 %	37.86 %	31.06 %	28.15 %
	n) S'amuser avec des jeux électroniques	0	8	14	7	1	6	10	6	0	3	12	8	0	5	7	16	01	22	43	37	0.97%	21.35 %	41.74 %	35.92 %
Taux pour chaque établissement																			03.04 %	36.88 %	38.27 %	21.77 %			
Lycée. Mendes	o) a) Lire des livres	1	4	18	2	0	5	17	4	1	3	18	1					02	12	54	07	02.66 %	16%	72%	09.33 %
	p) b) Lire des journaux	2	14	3	6	1	12	6	7	1	12	6	4					04	38	16	17	05.33 %	50.66 %	21.33 %	22.66 %
	q) c) Ecouter des chansons	1	2	16	6	0	3	9	14	1	5	9	8					02	10	35	28	02.66 %	13.33 %	46.66 %	37.33 %
	r) d) Voir des chaînes de télévision?	1	3	9	12	1	3	16	6	1	2	9	11					03	08	35	29	04%	10.66 %	46.66 %	38.66 %
	s) e) Ecouter la radio	1	15	2	7	0	20	4	2	1	12	4	6					02	48	10	15	02.66 %	64%	13.33 %	20%
	t) f) Naviguer sur internet	2	10	9	4	0	5	8	13	0	15	4	4					02	31	21	21	02.66 %	41.33 %	28%	28%
	u) g) S'amuser avec des jeux électroniques	1	7	7	10	0	7	6	13	1	9	8	5					02	24	21	28	02.66 %	32%	28%	37.33 %
Taux pour chaque établissement																			03.23 %	32.56 %	36.56 %	27.61 %			
Lycée O. Essalem	v) Lire des livres	0	5	12	6	0	17	8	2	0	7	14	4					00	29	34	12	00%	38.66 %	45.33 %	16%
	w) Lire des journaux	0	14	5	4	0	20	6	1	0	12	12	1					00	46	23	06	00%	61.33 %	30.66 %	08%
	x) Ecouter des chansons	0	6	10	7	0	5	14	8	0	3	13	9					00	14	37	24	00%	18.66 %	49.33 %	32%
	y) Voir des chaînes de télévision?	0	5	12	6	1	3	16	7	0	3	13	9					01	11	41	22	01.33 %	14.66 %	54.66 %	29.33 %
	z) Ecouter la radio	0	19	2	2	0	21	5	1	1	17	5	2					01	57	12	05	01.33 %	76%	16%	06.66 %
	aa) Naviguer sur internet	0	6	11	6	1	7	11	8	0	10	9	6					01	23	31	20	01.33 %	30.66 %	41.33 %	26.66 %
	bb) S'amuser avec des jeux électroniques	0	2	16	5	1	8	7	11	1	12	6	6					02	22	29	22	02.66 %	29.33 %	38.66 %	29.33 %
Taux pour chaque établissement																			0.95%	38.47 %	39.42 %	21.14 %			
Taux relatif à l'échantillon																			1,80%	40,74 %	36,14 %	21,27 %			

Le graphique n°28 montre que ce sont les collégiens de Mendes qui enregistrent les taux les plus faibles dans l'utilisation de la langue française, que ce soit par rapport aux autres établissements ou par rapport à l'échantillon. Les élèves du CEM de Mendes viennent en tête des apprenants qui avouent ne pas effectuer des activités en langue française avec plus de la moitié des répondants, légèrement en hausse par rapport à la moyenne de l'échantillon qui est d'environ 40%. A l'inverse, ces mêmes collégiens déclarent moins utiliser le français avec un taux de moins de 15%, alors que la moyenne de l'échantillon tourne autour de 21% et moins d'un tiers déclare l'employer rarement.

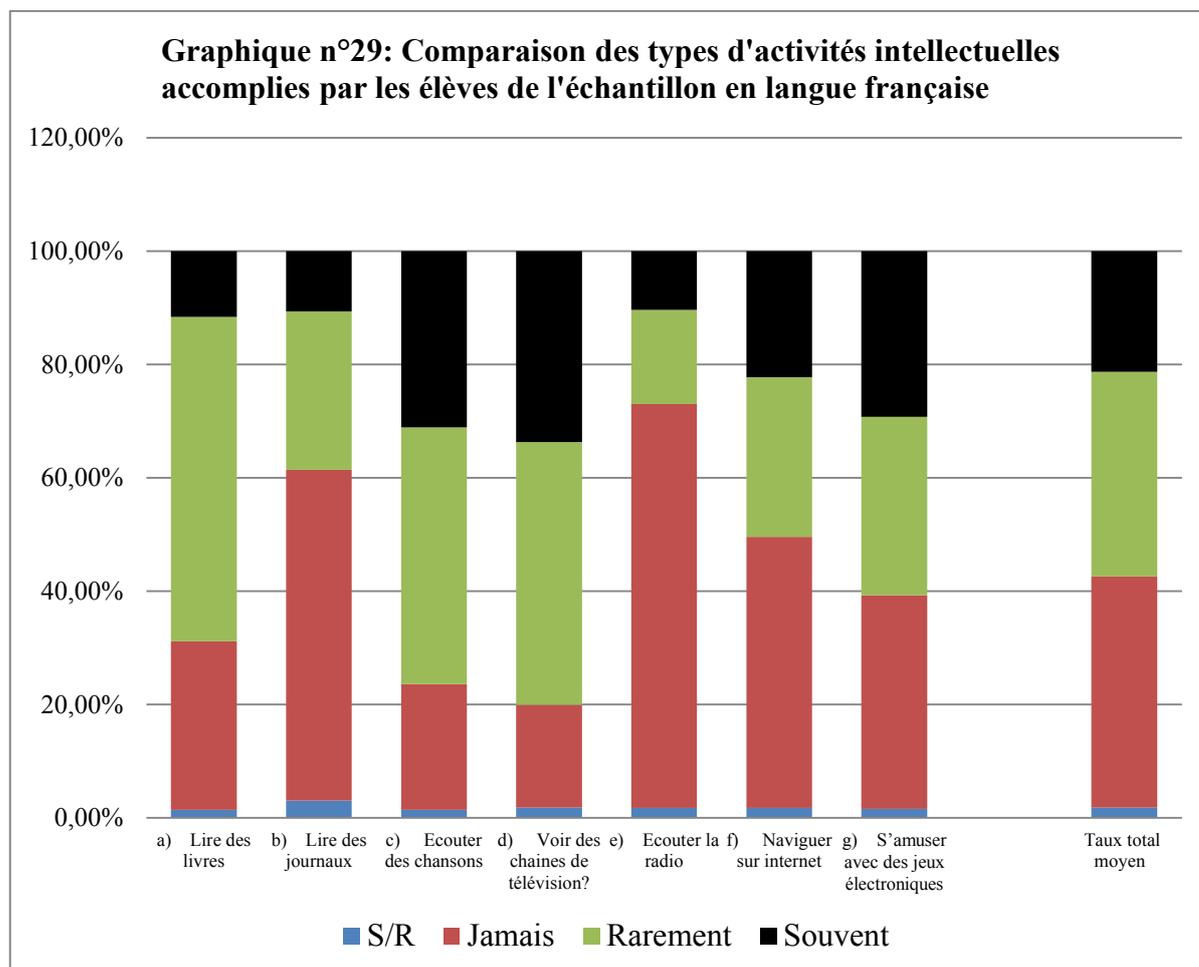


Le graphique n°29 qui compare l'emploi de la langue française par type d'activités par les élèves de l'échantillon montre que la majorité des apprenants n'utilisent jamais ou rarement la langue française dans ce genre d'opérations comme le montre le taux moyen qui avoisine les 80% et seulement 20% déclarent l'employer souvent comme le montre la barre colorée en noir.

Par type d'activités, il ressort des données du graphique que les deux tiers des élèves n'écoutent jamais la radio et que plus de la moitié des apprenants ne lisent jamais des journaux en français.

De plus, plus de la moitié de l'échantillon avoue lire rarement les livres en français, alors qu'ils sont un peu moins de la moitié à affirmer qu'ils écoutent rarement des chansons ou regardent des chaînes de télévision en français.

Enfin, concernant la navigation sur internet ou l'utilisation des jeux électroniques, les avis des élèves sont mitigés et on enregistre presque un tiers pour chaque type de réponse (jamais, rarement, souvent).



11. PRATIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE DES ELEVES DE L'ECHANTILLON AVEC LEUR ENTOURAGE

A la question : **est-ce que vous parlez français : (0=S/R, 1=Jamais, 2=Rarement, 3=Souvent) Avec votre père ? Votre mère ? Vos frères ? Vos sœurs ? Vos camarades de classe ? Vos amis du quartier ?** Nous avons recueilli les réponses suivantes que nous avons classées dans le tableau°28 ci-dessous

Tableau n°28 : Pratiques de la langue française des élèves de l'échantillon avec leur entourage.

		1ère AM : 24 élèves				2ème AM : 27 élèves				3ème AM : 26 élèves				4ème AM : 20 élèves				S/R	Jamais	Rarement	Souvent				
		S/R	Jamais	Rarement	Souvent																				
CEM. Mendes	a) Avec votre père ?	0	22	2	0	0	25	2	0	0	23	3	0	0	17	3	0	0	87	10	0	0%	89,69%	10,30%	0%
	b) Avec votre mère ?	0	21	3	0	0	26	1	0	0	24	1	1	0	18	1	1	0	89	6	2	0%	91,75%	6,18%	2,06%
	c) Avec vos frères?	0	18	5	1	0	16	9	2	0	19	6	1	0	14	5	1	0	67	25	5	0%	69,07%	25,77%	5,15%
	d) Avec vos sœurs?	0	18	5	1	0	16	10	1	0	20	3	3	0	14	5	1	0	68	23	6	0%	70,10%	23,71%	6,18%
	e) Avec vos camarades de classe?	0	13	10	1	0	9	11	7	0	15	10	1	0	9	9	2	0	46	40	11	0%	47,42%	41,23%	11,34%
	f) Avec vos amis du quartier?	0	16	4	4	0	17	7	3	0	19	7	0	0	16	3	1	0	68	21	8	0%	70,10%	21,64%	8,24%
Taux pour chaque établissement																			0%	73,02%	21,47%	5,00%			
CEM O. Essalem	a) Avec votre père ?	1	19	9	0	1	18	3	1	1	16	5	1	0	18	7	3	3	71	25	4	2,91%	68,93%	24,27%	3,88%
	b) Avec votre mère ?	1	22	5	1	0	19	4	0	0	22	1	0	0	19	8	1	1	82	18	2	0,97%	79,61%	17,47%	1,94%
	c) Avec vos frères?	1	16	11	1	2	15	3	3	0	9	12	2	0	17	9	2	3	57	35	8	2,91%	55,33%	33,98%	7,76%
	d) Avec vos sœurs?	1	17	8	3	1	15	4	3	1	10	10	2	2	17	7	2	5	59	29	10	4,85%	57,28%	28,15%	9,70%
	e) Avec vos camarades de classe?	2	16	10	1	0	14	6	3	1	11	8	3	0	11	15	2	3	52	39	9	2,91%	50,48%	37,86%	8,71%
	f) Avec vos amis du quartier?	0	20	6	3	0	17	2	4	1	15	7	0	0	18	9	1	1	70	24	8	0,97%	67,96%	23,30%	7,76%
Taux pour chaque établissement																			2,59%	63,27%	27,51%	6,63%			
Lycée. Mendes	a) Avec votre père ?	1	15	6	3	0	13	9	4	0	18	5	0					1	46	20	7	1,33%	61,33%	26,66%	9,33%
	b) Avec votre mère ?	1	19	5	0	0	13	8	5	0	15	8	0					1	47	21	5	1,33%	62,66%	28,00%	6,66%
	c) Avec vos frères?	0	13	9	3	0	9	10	7	1	7	13	2					1	29	32	12	1,33%	38,66%	42,66%	16,00%
	d) Avec vos sœurs?	1	11	8	5	0	7	10	9	2	11	8	2					3	29	26	16	4,00%	38,66%	34,66%	21,33%
	e) Avec vos camarades de classe?	1	8	12	4	0	5	13	8	0	7	13	3					1	20	38	15	1,33%	26,66%	50,66%	20,00%
	f) Avec vos amis du quartier?	0	15	8	2	0	8	17	1	0	11	9	3					1	34	34	6	1,33%	45,33%	45,33%	8,00%
Taux pour chaque établissement																			1,78%	46,66%	38,00%	13,55%			
Lycée O. Essalem	a) Avec votre père ?	0	15	6	2	0	25	2	0	0	17	8	0					0	57	16	2	0,00%	76,00%	21,33%	2,66%
	b) Avec votre mère ?	0	14	8	1	0	23	4	0	0	16	8	1					0	53	20	2	0,00%	70,66%	26,66%	2,66%
	c) Avec vos frères?	0	11	8	4	0	18	7	2	2	6	14	3					2	35	29	9	2,66%	46,66%	38,66%	12%
	d) Avec vos sœurs?	0	8	9	6	1	17	6	3	1	6	14	4					2	31	29	13	2,66%	41,33%	38,66%	17,33%
	e) Avec vos camarades de classe?	0	5	16	2	0	14	10	3	0	4	19	2					0	23	45	7	0,00%	30,66%	60%	9,33%
	f) Avec vos amis du quartier?	0	12	8	3	0	20	6	1	0	17	8	0					0	49	22	4	0,00%	65,33%	29,33%	5,33%
Taux pour chaque établissement																			0,89%	55,11%	35,77%	8,22%			
Taux relatif à l'échantillon																			1,31%	59,51%	30,68%	8,35%			

Il ressort des données de ce tableau n°28 que les pratiques linguistiques de l'écrasante majorité des élèves de notre échantillon avec leur entourage en langue française sont inexistantes ou rares, car une partie infime des collégiens de Mendes et d'Oued Essalem (respectivement 5% et 6%) et une autre partie minime des lycéens de Mendes et d'Oued Essalem (respectivement 13 et 8%) ont déclaré parler souvent en langue française.

De plus, le taux moyen relatif à l'échantillon fait ressortir également un pourcentage de 90% de collégiens et de lycéens qui n'utilisent jamais ou rarement la langue française dans leurs pratiques quotidiennes avec leur entourage, seul 08% de l'effectif global affirme utiliser la langue française avec les proches et les amis.

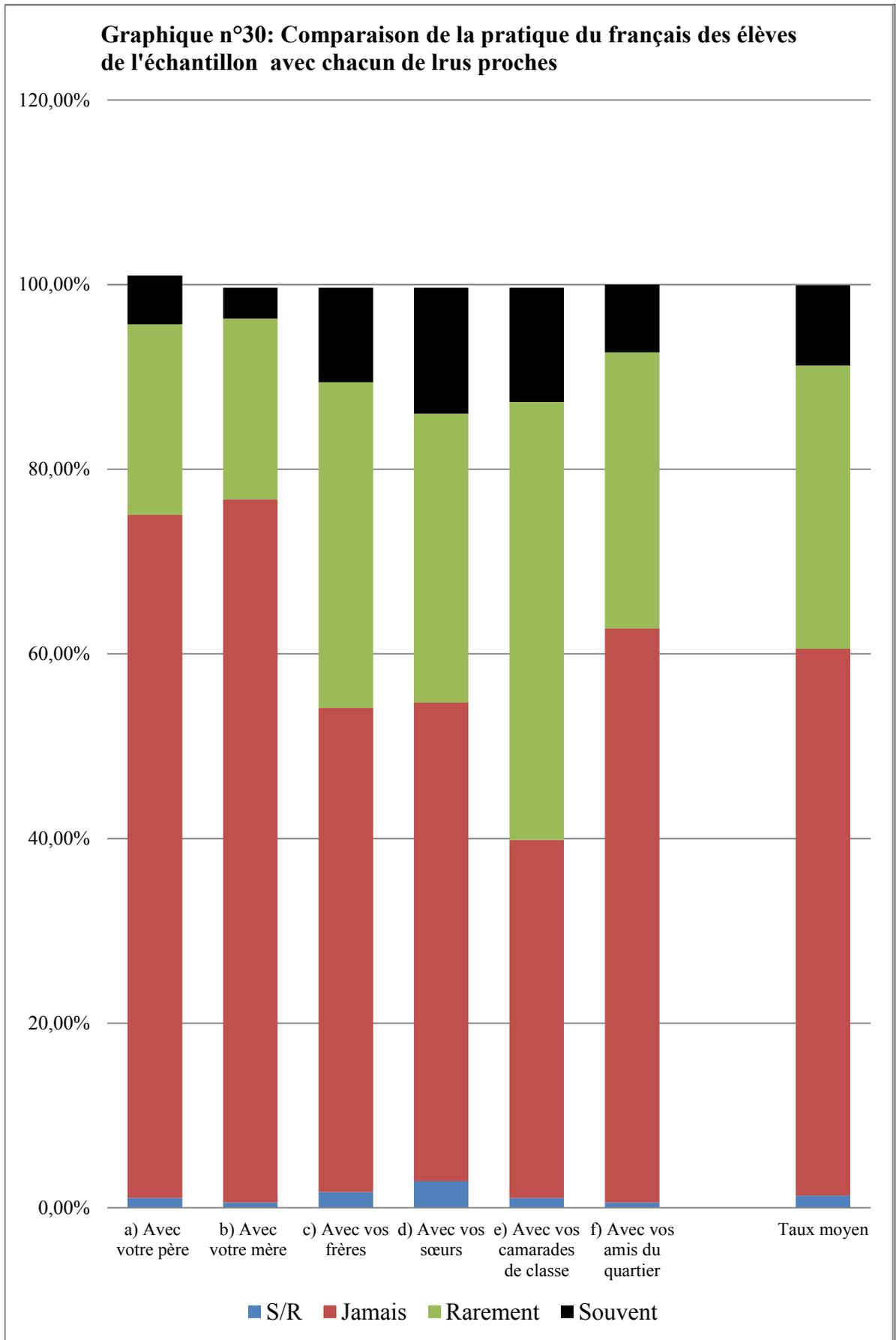
Par ailleurs, il apparaît, à partir du contenu du graphique n°30, que les pratiques linguistiques des élèves de l'échantillon avec leur entourage sont inexistantes ou rares, car la partie de la barre colorée en noir indiquant l'adverbe « souvent » est infime ou très minime sur toutes les barres affichées.

De prime abord, on remarque que les pratiques linguistiques en français des élèves avec leurs parents sont inexistantes ou rares, à une large majorité, évalué à 95%. Ce fort taux s'explique, comme nous l'avons démontré en supra, par le phénomène de l'analphabétisme qui touche les pères et les mères (respectivement à 40% et 55%)

On note également que nos élèves parlent avec leurs sœurs plus qu'avec leurs frères en français, même si les taux restent quand même très faibles (environ 13% comparativement à 10%)

En outre, nous constatons que nos élèves communiquent en français davantage avec les camarades de classe comparativement aux amis du quartier, même si les taux sont encore faibles (environ 12% par rapport à 07%) Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'entourage scolaire pourrait se prêter et offrir les conditions pour une communication, minimale soit-elle, en langue française. Inversement, le quartier apparaîtrait comme un lieu où l'emploi de la langue française s'avérerait difficile.

Enfin, le taux moyen indiqué confirme les résultats obtenus, dans le sens où les collégiens et les lycéens de notre échantillon n'utilisent jamais (à 60%) ou rarement (à 30%) la langue française dans leur entourage. Une infime minorité évaluée à 08% déclare utiliser souvent la langue française dans leurs pratiques quotidiennes avec leur entourage (père, mère, frères, sœurs, camarades de classe et amis du quartier.



Conclusion partielle du chapitre

Notre échantillon composé de 350 élèves ruraux issus des collèges Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem et celui du 1^{er} novembre de Mendes ainsi que les lycées Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem et polyvalent de Mendes.

Nos données ont montré que plus de la moitié des élèves de notre échantillon a accumulé une année ou plus de retard. Cela est dû, aux faibles performances scolaires de la plupart de ces apprenants et pour une minorité à une scolarisation tardive au cycle primaire car ils habitaient dans des zones éparses dépourvues d'établissements scolaires.

Par ailleurs, notre échantillon est composé de 60% d'élèves de sexe féminin et 40% de sexe masculin, ce qui démontre les efforts engagés par l'Etat algérien pour assurer une égalité de chances entre les deux sexes. De plus, au fur et à mesure de la scolarisation, la déperdition se fait au détriment des garçons, car ayant de faibles performances scolaires, d'une part et attirés par des fonctions ou des emplois pour subvenir à leurs besoins ou aider leurs familles.

De plus, la majorité des élèves de notre échantillon sont nés et habitent dans leurs communes respectives, à savoir Mendes et Oued Essalem ou les zones éparses limitrophes. Celles-ci sont éloignées des deux agglomérations d'environ neuf kilomètres.

En outre, les statistiques révèlent que plus de la moitié des pères des élèves sont inactifs et le reste est composé de saisonniers, de journaliers, c'est-à-dire des emplois précaires et des revenus faibles, voire insuffisants. Pis encore, la situation professionnelle des mères est des plus sombres, car l'écrasante majorité est inactive. Quant à leur niveau scolaire, il est des plus faibles, puisque plus de la moitié des pères sont analphabètes ou possèdent un niveau primaire, alors que pour les mères, elles sont à deux tiers. Notre enquête nous a permis également de découvrir que près des deux tiers des pères et plus des trois quarts des mères des élèves ne parlent pas, ne lisent pas et n'écrivent pas en langue française, ce qui constitue un handicap sérieux pour leurs enfants, surtout lorsqu'on sait l'aide précieuse et le rôle incontournable que peuvent jouer les parents dans la réussite scolaire de leur progéniture. Cette situation est aggravée, lorsqu'on sait que la famille nucléaire, sans compter les proches et les aïeux qui vivent dans le même

foyer, comme c'est le cas dans les zones rurales, est déjà composée de plus de sept personnes.

Enfin, les élèves de notre échantillon ne pratiquent jamais ou rarement la langue française pour effectuer des activités intellectuelles ou pour communiquer avec les membres de la famille ou des proches. En effet, les trois quarts des élèves de notre effectif global avouent ne jamais accomplir ou rarement des opérations comme lire des livres ou des journaux, écouter ou suivre des programmes audio-visuels, naviguer sur le net ou s'amuser avec des jeux électroniques, dans la langue française. De plus, l'écrasante majorité des questionnés reconnaissent ne jamais communiquer ou rarement en français avec leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs camarades de classe ou leurs amis du quartier.

Bref, des collégiens et des lycéens habitant des zones rurales où les pratiques de la langue française sont rares, voire inexistantes et un environnement handicapant peut être même hostile.

TROISIEME CHAPITRE
DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE

Introduction

Ce chapitre sera consacré au questionnaire que nous avons administré aux élèves de quatre établissements : Le lycée polyvalent et le collège dénommé 1er novembre situés à Mendes et le lycée Boussehaba Ahmed et le collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem.

Nous avons recueilli 350 exemplaires du questionnaire⁵⁸ remplis par les élèves, soit en détails : 103 et 107 des collèges d'Oued Essalem et Mendes et 75 dans chaque lycée susnommé.

Notre questionnaire, composé de treize questions, s'articule autour de huit sujets de réflexion dont le premier traite des représentations et des langues préférées des élèves ruraux, à savoir le français, l'arabe ou l'anglais. Le deuxième sujet aborde les sentiments qu'éprouvent les élèves ruraux lorsqu'ils parlent la langue française et envers ceux qui parlent cette langue puis d'indiquer le locuteur francophone idéal.

Par ailleurs, les troisième et quatrième sujets de réflexion étudient l'intérêt des élèves ruraux d'après les apprenants ruraux et leurs choix d'une ou des langues pour la poursuite de leurs études universitaires puis de savoir leurs prédispositions à apprendre d'autres langues étrangères, mis à part les langues française et anglaise.

De plus, les cinquième et sixième sujets de réflexion examinent les représentations des performances scolaires des élèves ruraux dans les trois langues et principalement en langue française puis tentent de relever les difficultés rencontrées par les élèves ruraux lors de leur apprentissage du français et de comparer leurs conditions avec les élèves issus des zones urbaines.

Enfin, les deux derniers sujets analysent les meilleures démarches ou moyens, selon les avis des élèves ruraux, pour l'apprentissage du FLE puis leurs préférences quant à l'origine du professeur de français : algérienne ou française ?

Nous terminerons notre chapitre par une conclusion partielle où nous synthétiserons les résultats de cette partie.

⁵⁸ Voir en annexes le formulaire vierge rédigé en langue française (pp. V, VI et VII) et le formulaire en langue arabe rempli par un élève (pp. VIII, IX et X)

1. REPRESENTATIONS DES ELEVES ENVERS LES LANGUES: FRANÇAISE / ARABE / ANGLAISE

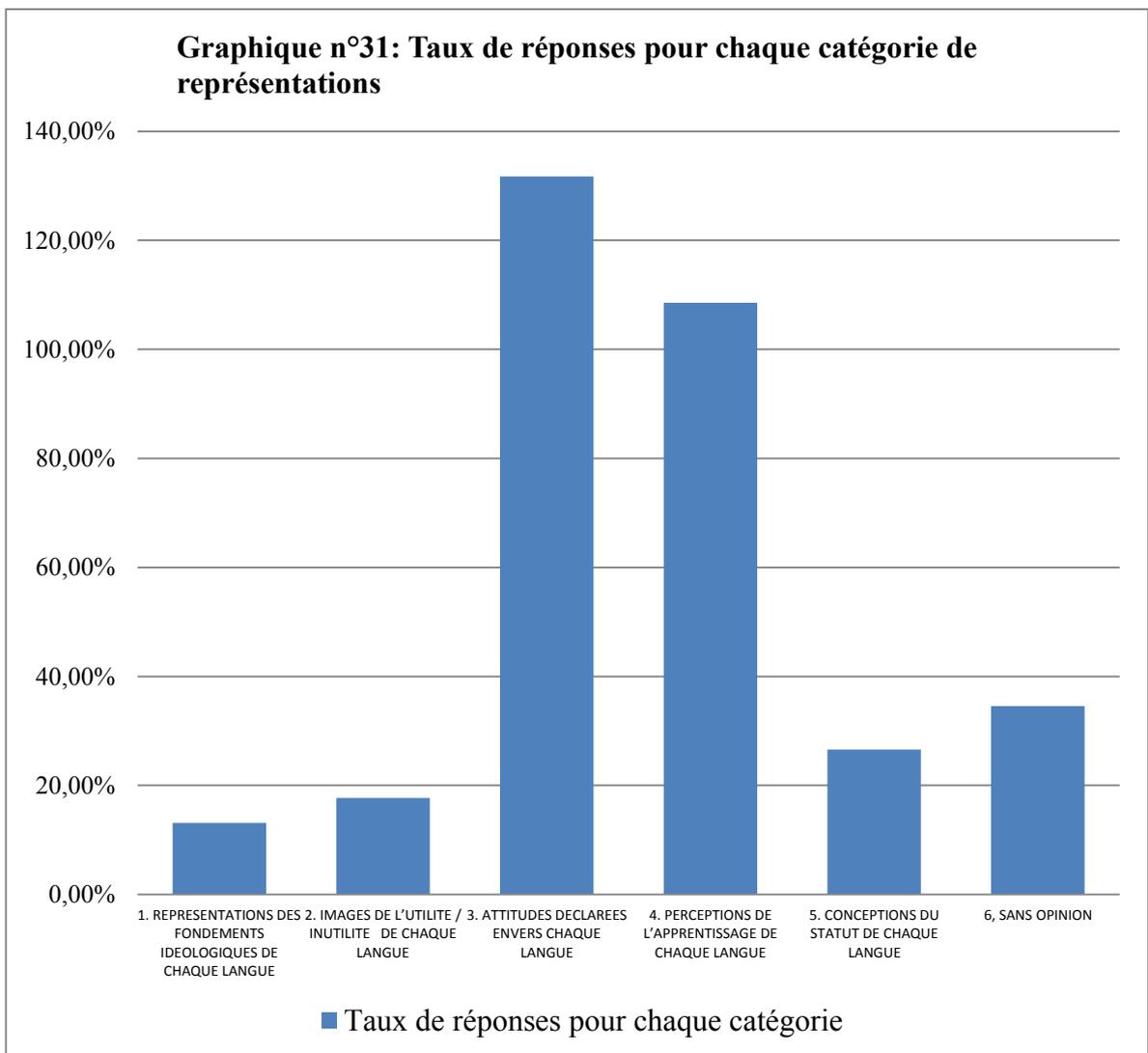
A la question n°01 : **Quel est ton avis envers les langues suivantes : français, arabe, anglais ?** Nous avons une multitude de réponses qui dépassent dès fois 100% de propositions car quelques élèves ont fourni plusieurs informations sur les trois langues réunies. Nous les avons classées selon cinq catégories de représentations, comme le montre le tableau n°29 ci-dessous et en fonction des taux de réponses pour chaque langue et chaque établissement.

Tableau n°29 : Classement des réponses des élèves selon cinq catégories de représentations.

Établissements	CEM Mendes			CEM Oued Essalem			Lycée Mendes			Lycée Oued Essalem			Total des réponses	Taux de chaque catégorie
	Français	Arabe	Anglais	Français	Arabe	Anglais	Français	Arabe	Anglais	Français	Arabe	Anglais		
1. Représentations des fondements idéologiques de chaque langue	00	04	00	00	9	00	00	10	00	00	23	00	46	13,14%
2. Images de l'utilité / inutilité de chaque langue	10	10	6	14	6	7	13	10	8	26	12	24	62	17,71%
3. Attitudes déclarées envers chaque langue	48	46	38	61	37	36	31	31	31	39	29	34	461	131,71%
4. Perceptions de l'apprentissage de chaque langue	44	26	41	40	29	40	25	17	29	30	25	34	380	108,57%
5. Conceptions du statut de chaque langue	1	6	0	3	5	6	8	18	16	8	14	8	93	26,57%
6. Sans opinion	14	12	15	16	11	17	8	7	9	4	3	5	121	34,57%
Total des réponses	117	104	100	134	97	106	85	105	93	107	100	105		
Taux de réponses pour chaque langue et chaque établissement	33,42%	29,71%	28,57%	38,28%	27,71%	30,28%	24,28%	30,00%	26,57%	30,57%	28,57%	30,00%		

1.1. Classement des réponses des élèves selon cinq catégories de représentations

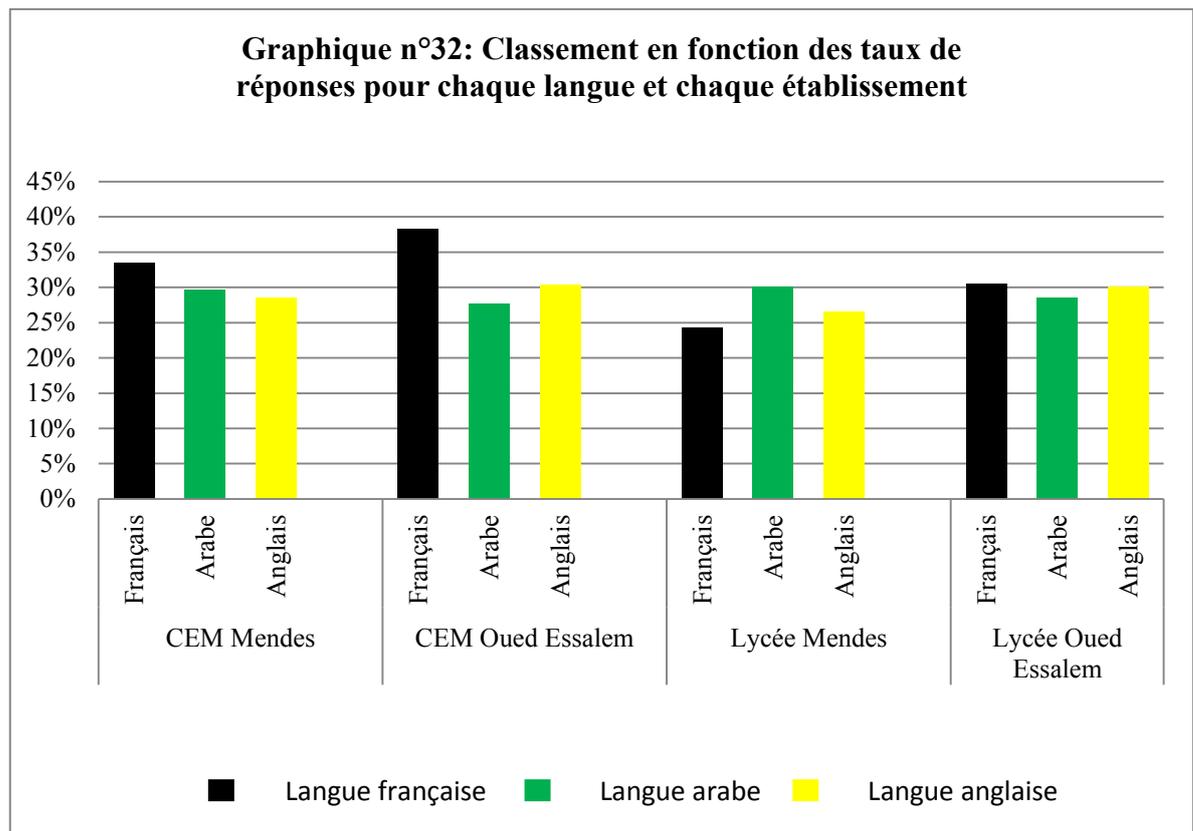
Le tableau ci-dessus n°29 et le graphique n°31 ci-dessous indiquent que la catégorie qui vient en première position est celle relative aux attitudes des élèves envers chaque langue avec un taux dépassant les 130%, puis vient en second lieu la catégorie relative à l'apprentissage de la langue qui franchit aussi le cap des 100 %. Ces deux catégories se détachent du lot. Viennent ensuite des catégories moins importantes en nombre et en taux telles les représentations relatives du statut de la langue française qui recueille un quart des réponses des répondants puis les images ayant trait à l'utilité / inutilité de la langue avec un taux de 17% et enfin la catégorie des représentations des fondements idéologiques de la langue qui totalise un taux de 13%. Il est à noter également que le taux des sans réponses dépasse de peu le tiers de l'échantillon.



1.2. Classement en fonction des taux de réponses pour chaque langue et chaque établissement

En analysant les données du graphique n°32, nous remarquons que les trois langues (français, arabe, anglais) ont recueilli des réponses variant entre un quart et un tiers de l'échantillon.

De plus, mis à part le lycée de Mendes, la langue française recueille plus de réponses, comparativement aux deux autres langues.



1.3. Attitudes déclarées des élèves envers chaque langue

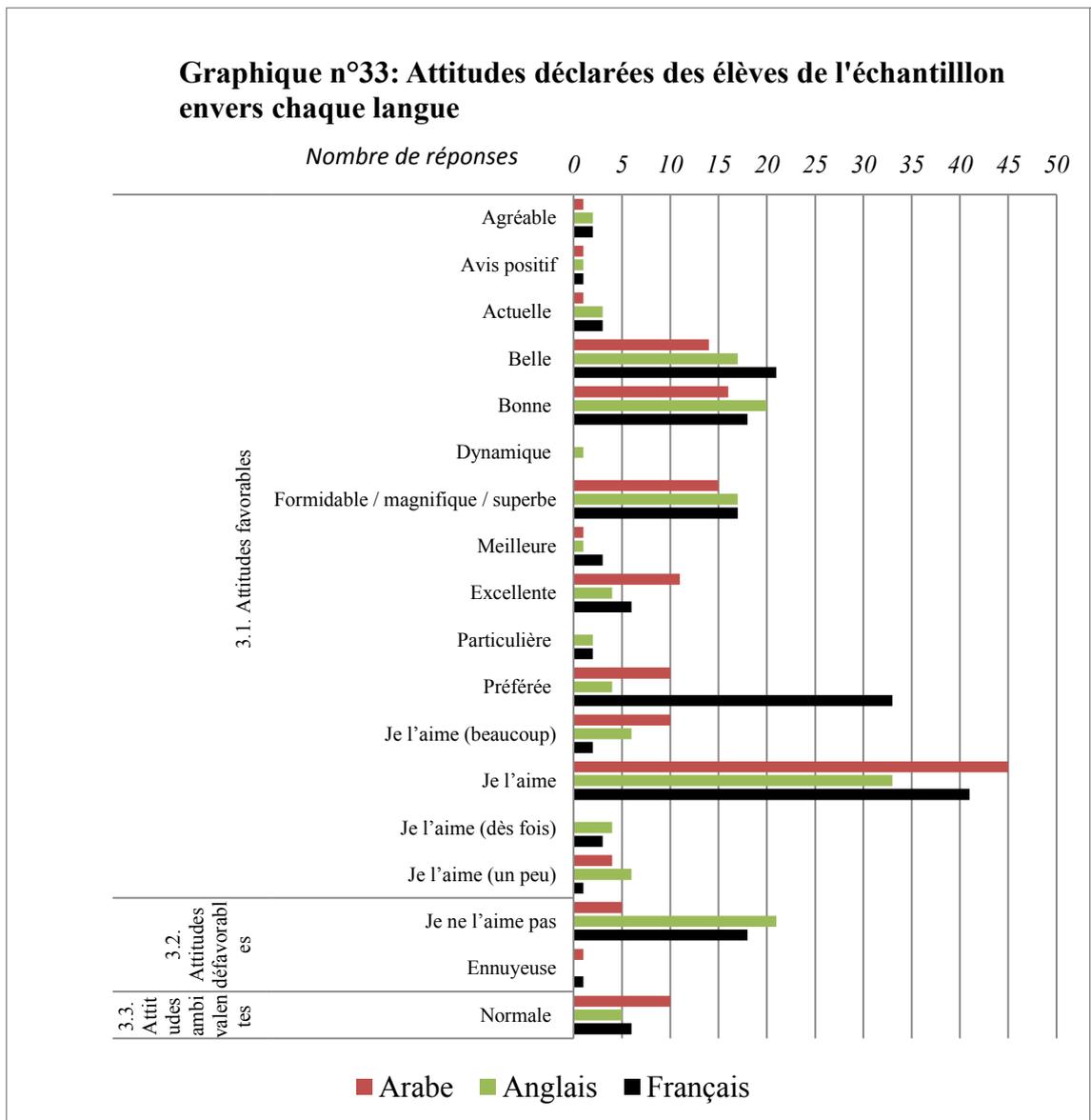
Le graphique n°33 ci-dessous indique que la langue française (barres colorées en noir) recueille un nombre considérable d'attitudes favorables, au même titre que les langues arabe et anglaise. Une quarantaine d'élèves déclarent aimer cette langue et plus d'une trentaine la considèrent comme leur langue préférée. En outre plus d'une quinzaine la qualifient soit de « *belle* », « *bonne* » ou « *magnifique.* »

Or, d'après les justifications des élèves, un nombre considérable d'élèves vantent la qualité esthétique de la langue française ou adoptent des attitudes positives, mais

trouvent des difficultés à l'apprendre, à l'exemple de ce collégien de Mendes (CMQ3.1) qui avoue « *c'est une belle langue, mais compliquée* », un autre (CMQ3.21) qui affirme « *je l'aime mais je ne la comprends pas.* » De plus, une collégienne d'Oued Essalem (COEQ3.8) trouve des difficultés à s'exprimer dans cette langue « *je l'aime mais je ne peux pas m'exprimer dans cette langue.* »

En ce qui concerne les attitudes défavorables, seuls une quinzaine d'élèves affirment ne pas aimer le français et une minorité la trouvent « *ennuyeuse.* » Quelques élèves lient leur désaffection au français à la difficulté de cette langue, comme l'affirme cette collégienne (COEQ4.27) « *je ne l'aime pas car je ne connais pas le français.* »

Enfin, une dizaine d'apprenants adoptent une attitude neutre et pensent que c'est une langue « *normale.* »



1.4. Perceptions des élèves de l'apprentissage de chaque langue

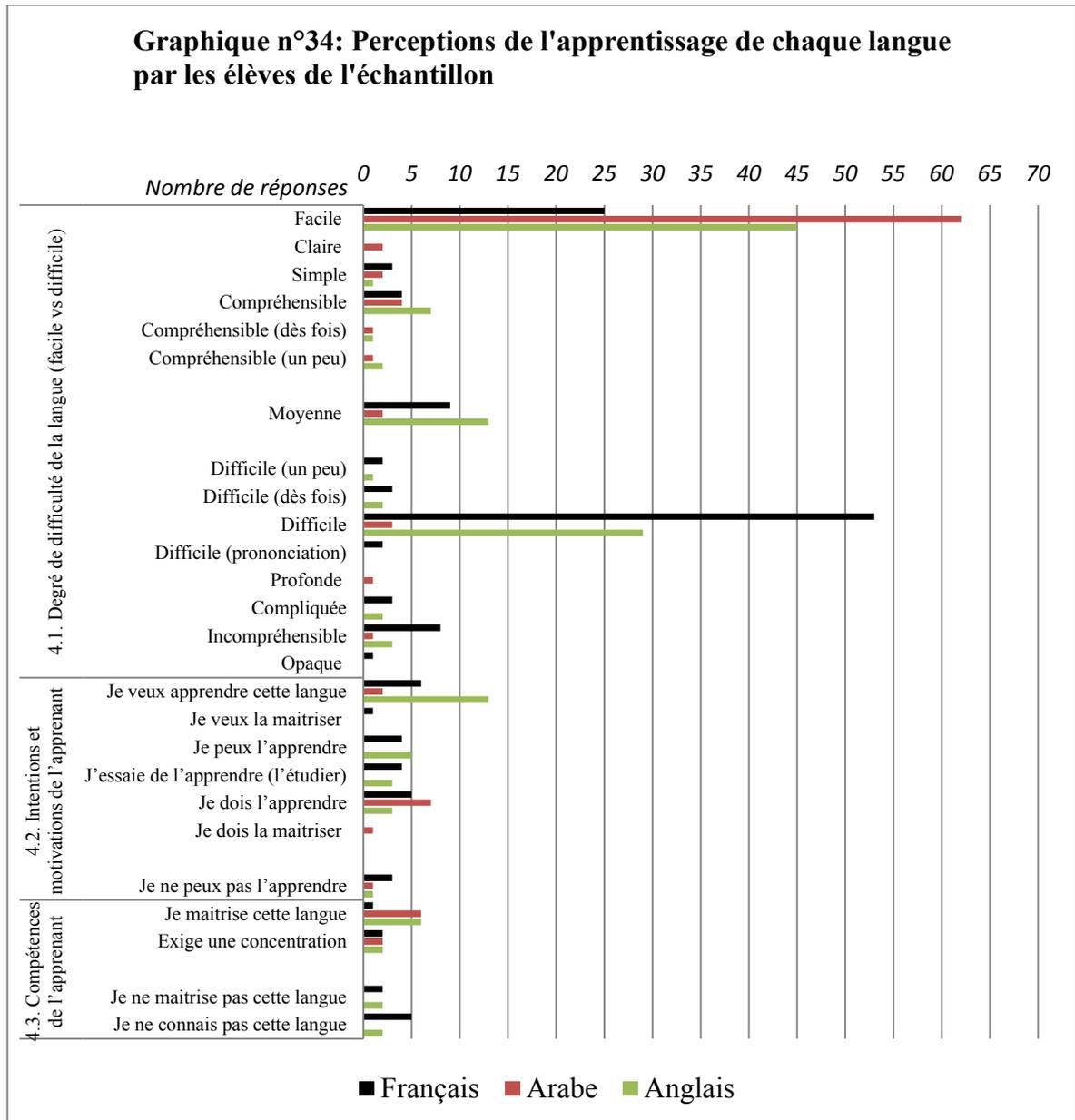
L'impression générale qui se dégage du graphique n°34 c'est que la langue française (barres colorées en noir) est perçue comme une langue difficile, incompréhensible et même compliquée. C'est une langue qui nécessite beaucoup d'efforts comme le note cette lycéenne (LOEQ1.9) « *c'est une langue qui exige le suivi, l'attention continue et la concentration.* » C'est aussi une langue qui doit être en usage quotidiennement sinon elle devient ardue comme l'affirme cette collégienne (COEQ4.1) « *une langue non parlée devient difficile.* »

De plus, ils ne sont que 25 élèves à trouver le français facile alors qu'ils sont plus d'une soixantaine pour l'arabe et 45 apprenants pour l'anglais.

Toutefois, un nombre non négligeable d'élèves veulent apprendre le français et même le maîtriser et ils ne sont qu'une infime minorité à déclarer leur incapacité à apprendre cette langue.

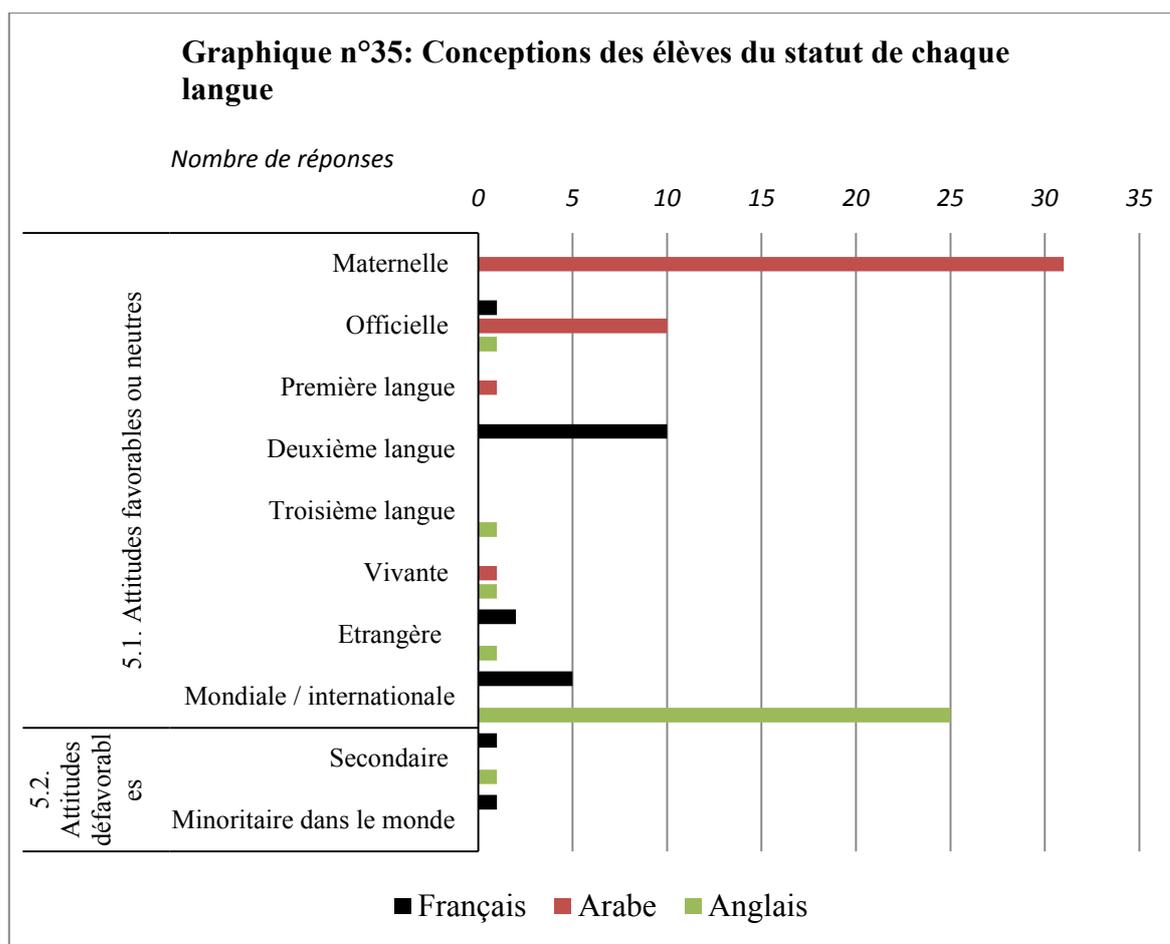
Beaucoup d'élèves invoquent la pression de la société pour apprendre le français, comme l'explique cette élève d'Oued Essalem (LOEQ1.2) « *la société nous exige de parler, lire et écrire en français.* » Une autre lycéenne (LOEQ2.19), à l'instar d'autres de ces collègues, considère le français comme la langue du présent et de l'avenir « *une langue magnifique qu'on doit apprendre dans notre vie actuelle et future.* » Cela rejoint l'opinion de quelques élèves qui sont conscients de l'importance du français pour la poursuite des études universitaires, comme ce lycéen d'Oued Essalem (LOEQ1.15) « *nous avons que les études à l'Université se font en français ou français ou en anglais et non pas en arabe.* »

En outre, quelques élèves apprennent le français pour des raisons purement pédagogiques, telle cette élève (LMQ2.9) qui avoue « *puisque son coefficient est élevé, donc avoir une bonne note en français veut dire avoir une bonne moyenne.* » Tel autre justifie son choix de la filière littéraire (LOEQ2.9) « *je veux montrer aux autres que je connais le français, que je parle cette langue, elle est facile, je suis littéraire.* »



L'examen des données du graphique n°34 révèle qu'une dizaine d'élèves considèrent la langue française comme une deuxième langue (barres colorées en noir), mais ils sont une minorité à considérer le français comme une langue mondiale, contrairement à l'anglais où on dénombre un effectif de 25 élèves. Quelques élèves sont conscients du recul du français au niveau mondial, telle la réponse de cette lycéenne (LOEQ3.17) « une bonne langue qui développe la culture chez l'homme mais au niveau mondial, elle n'a pas d'importance. »

On note également qu'une trentaine d'élèves déclarent que la langue arabe est leur langue maternelle et une dizaine la considèrent comme langue officielle.



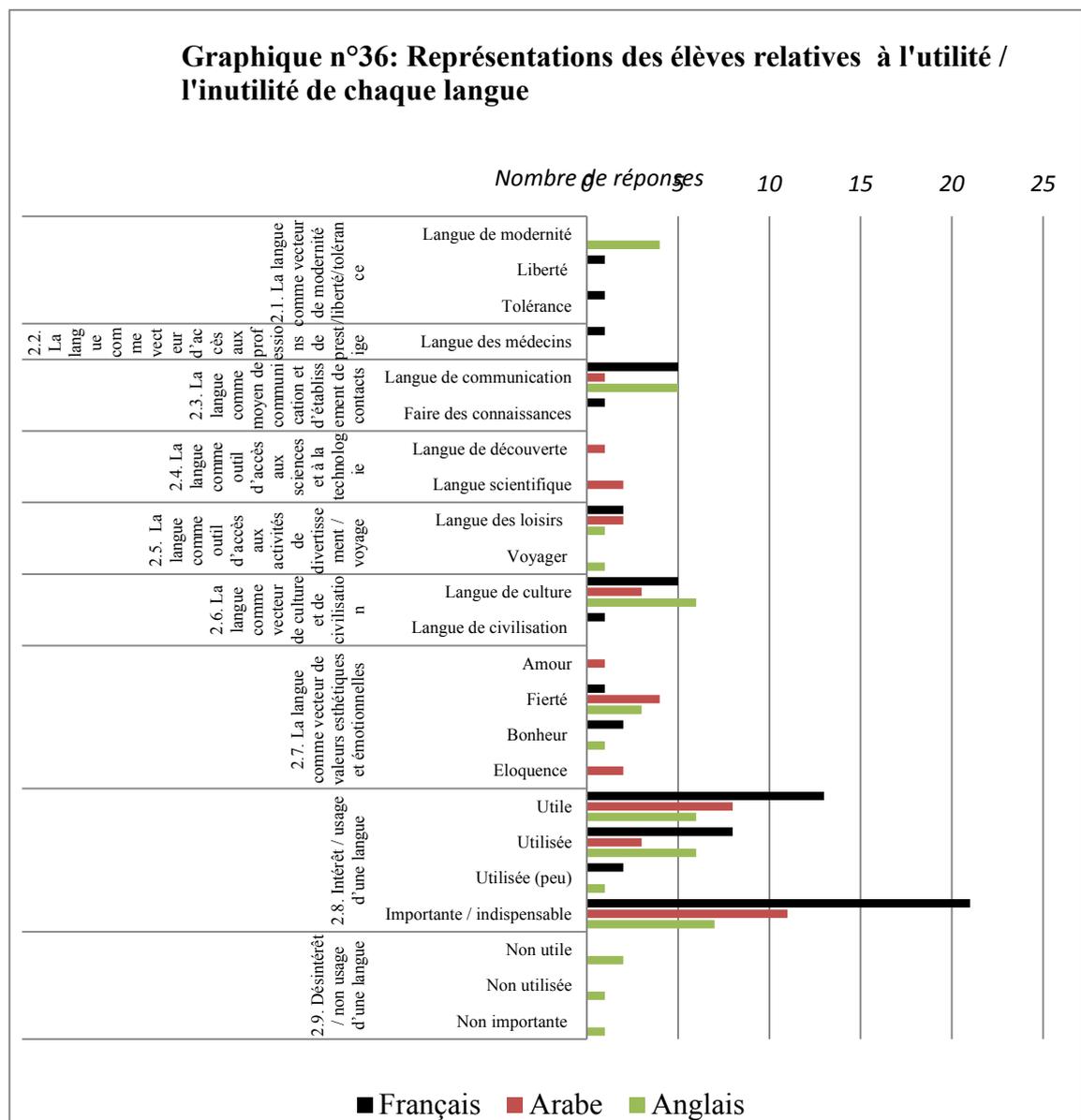
A la lecture du graphique n°35, on remarque que les lycéens et les collégiens de Mendes et Oued Essalem considèrent la langue française (barres colorées en noir) comme une langue très utile, elle devance même la langue arabe et l'anglais à plusieurs endroits. Plus d'une vingtaine d'élèves la trouvent importante dans leur vie quotidienne et une trentaine d'apprenants la trouvent utilisée ou très utilisée dans la société algérienne.

Notons, en outre, que quelques élèves estiment que la langue française est une langue de communication, de culture ou de loisirs, à l'exemple cette lycéenne de Mendes (LMQ2.20) qui affirme « *c'est une belle langue, je l'utilise dans mes distraction et je l'aime, mais elle difficile.* »

D'après les justifications des élèves, on distingue une nette différence entre l'utilité et l'utilisation du français, comme l'affirme cette collégienne (CMQ3.22) « *je ne l'utilise pas dans ma vie personnelle mais elle est importante.* » contrairement à une autre élève (LOEQ1.6) qui déclare « *c'est une langue qui aide l'homme dans sa vie personnelle et professionnelle.* »

Par ailleurs, un autre élève (LMQ3.22) remarque la prédominance de l'utilisation du français en Algérie car il déclare « *les Algériens utilisent le français plus que l'arabe* », tandis qu'un autre (LOEQ2.21) ne voit pas de dominance et plaide pour une cohabitation des deux langues « *le français accompagne l'arabe et il est très utilisé dans plusieurs domaines.*» Une affirmation qui rejoint cette opinion d'une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ3.2) « *une deuxième langue du pays et on la trouve dans beaucoup de domaines.* »

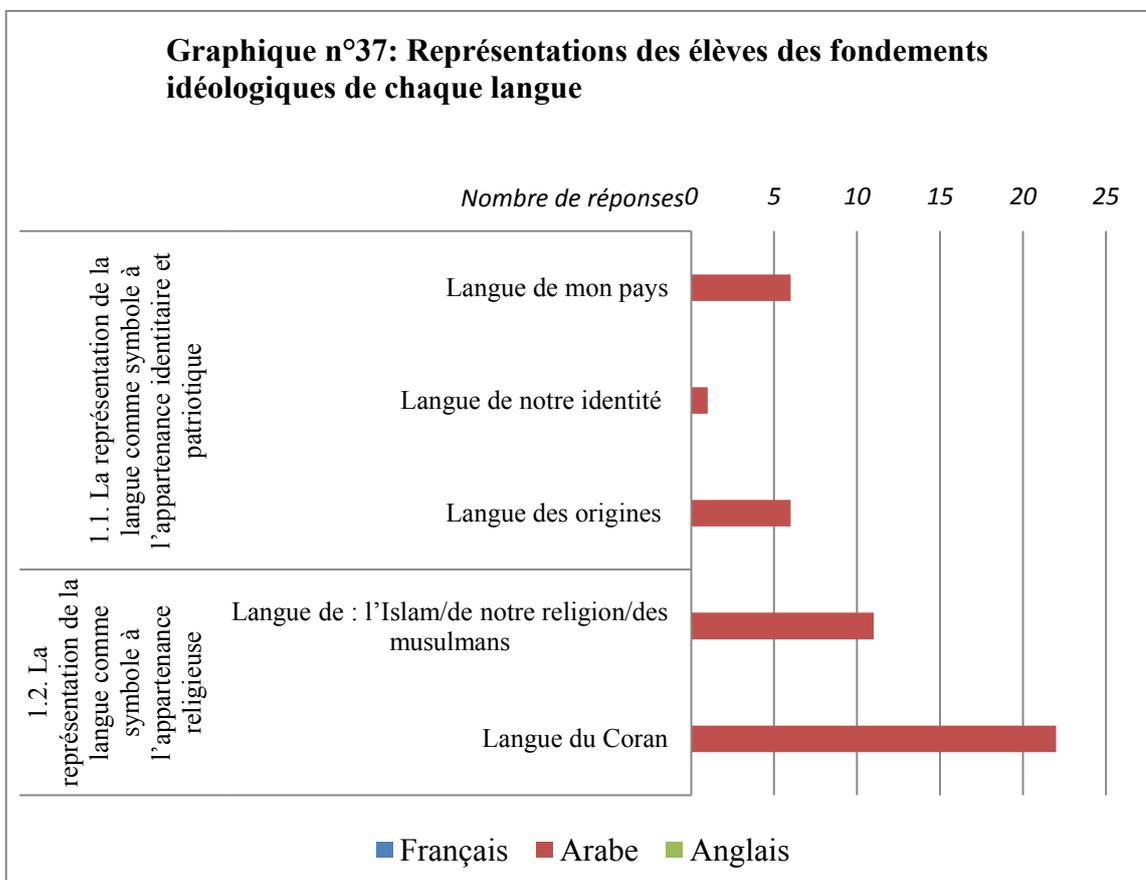
Enfin, un élève d'Oued Essalem (LOEQ2.18) résume sa représentation du statut de chaque langue « *le français est la langue des modernistes, l'arabe est la langue des origines et de la religion et l'anglais nous permet d'entrer en contact avec les gens du monde entier.*»



Le graphique n°37 montre que seule la langue arabe est représentée dans ces barres car il s'agit des soubassements idéologiques de la langue. L'aspect religieux prime dans ces représentations des élèves puisque l'arabe comme langue du Coran recueille plus d'une vingtaine de réponses et comme symbole d'appartenance identitaire et patriotique, plus d'une dizaine de réponses.

Ce point de vue religieux est exprimé par une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ3.23) qui considère l'arabe comme le symbole d'appartenance à l'Islam et les langues françaises et anglaises comme vecteurs d'évolution culturelle et sociale « *la vie nous oblige à apprendre le français et l'anglais pour pouvoir intégrer la civilisation, par contre l'arabe est sans conteste la langue de l'Islam et de la Chariaa.* »

En outre, l'aspect identitaire et patriotique est présent dans les opinions des élèves telle cette collégienne (CMQ3.13) « *je suis arabe et je parle arabe et le français et l'anglais sont des langues étrangères.* » Une autre collégienne (CMQ4.20) démontre l'ancrage de la langue arabe sur les plans personnel et politique « *la langue arabe est la langue maternelle et la langue de la nation la langue française est secondaire et difficile à apprendre pour certains et langue anglaise est parmi mes langues préférées.* »



2. CLASSEMENT DES LANGUES (FRANÇAISE, ARABE ET ANGLAISE) SELON LES PREFERENCES DES ELEVES

A la question n°2 : Classez ces trois langues selon vos préférences (arabe, français, anglais), les lycéens et les collégiens de Mendes et d'Oued Essalem ont la plupart exprimé leurs choix, car le taux d'abstention ne dépasse pas 1.5%.

2.1. Le choix de la langue française par les élèves et son classement parmi les autres langues

Le tableau n°30 indique que seulement un cinquième des élèves de l'échantillon ont choisi le français en première position et ils sont près de la moitié à le placer en seconde lieu, tandis qu'un tiers des apprenants le relèguent en 3^{ème} position.

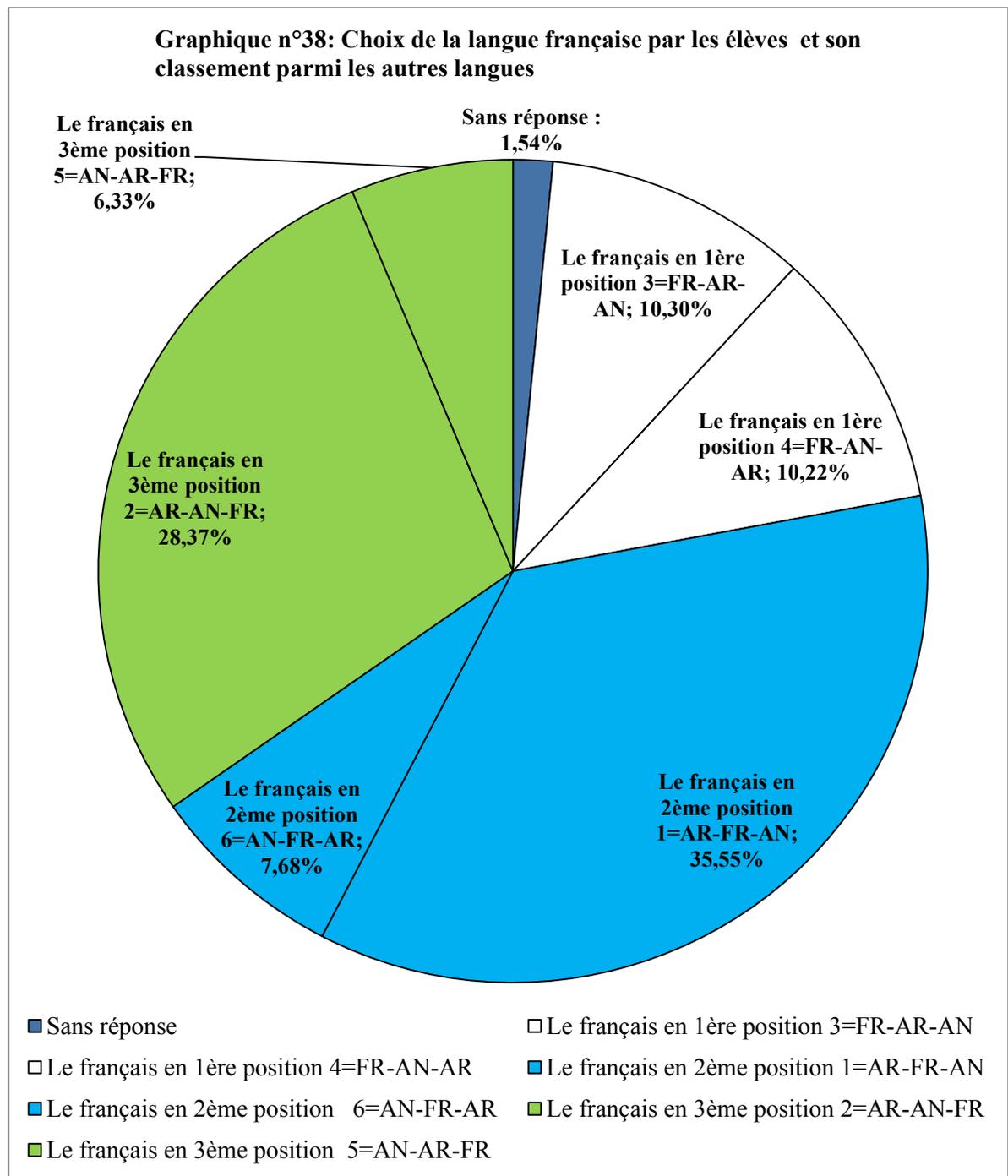
De plus, le choix des élèves par établissement révèle que les quatre lycées et collèges ont choisi l'arabe en première position et mis à part le CEM de Mendes qui a opté pour AR-AN-FR (voir la case en gris), les autres institutions ont choisi le français en seconde position après la langue arabe, soit l'alternative : **AR-FR-AN**

Tableau n°30 : Choix de la langue française par les élèves et son classement parmi les autres langues.

	Sans réponse	Le français en 1ère position		Le français en 2ème position		Le français en 3ème position	
	Sans avis	3=FR-AR-AN	4=FR-AN-AR	1=AR-FR-AN	6=AN-FR-AR	2=AR-AN-FR	5=AN-AR-FR
CEM Mendes	1,03%	8,24%	7,21%	23,61%	5,15%	53,60%	2,06%
CEM Oued Essalem	1,97%	11,65%	9,70%	46,60%	2,91%	25,24%	1,97%
Lycée Mendes	0%	13,33%	16%	33,33%	9,33%	13,33%	14,66%
Lycée Oued Essalem	3,16%	8%	8%	38,66%	13,33%	21,33%	6,66%
Taux moyen	1,54%	10,30%	10,22%	35,55%	7,68%	28,37%	6,33%
	Total : 1,55%	Total : 20,52%		Total : 43,23%		Total : 34,7%	

L'étude des données du graphique n°38 explicite les chiffres du tableau n°30 et montre que seulement 20% des élèves ont choisi le français en 1^{ère} position et cette portion se divise elle-même en deux moitiés : l'une qui place le français devant l'arabe et l'autre qui place l'anglais. On remarque aussi que les élèves qui ont choisi l'arabe en première position représentent presque les deux tiers de l'échantillon.

Enfin, on note que les apprenants qui ont choisi l'anglais en 1^{ère} position ne sont pas légion et ne représentent qu'environ 14%.



2.2. Justifications des réponses des élèves

Nous avons procédé à un dépouillement minutieux des réponses des élèves puis nous les avons classées par ordre d'importance (selon le nombre des réponses importantes) selon les cinq catégories vus précédemment.

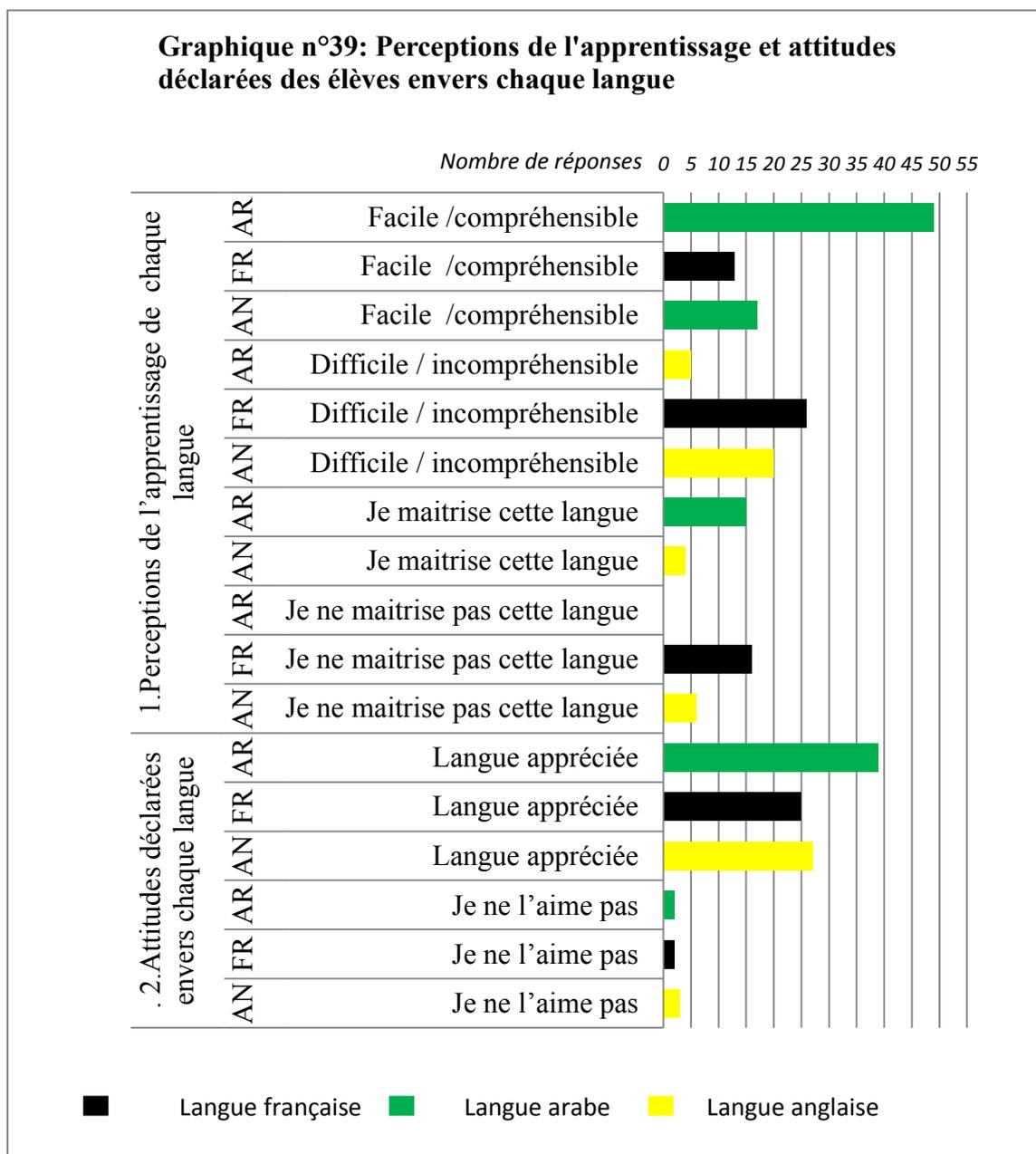
Nous avons groupé dans ce graphique n°39 les deux premières catégories à savoir les représentations des élèves de l'apprentissage de chaque langue (français, arabe et anglais) puis leurs attitudes envers ces langues.

Nous remarquons dans la première catégorie que plus de 25 élèves (voir barre colorée en noir) avouent trouver des difficultés en langue française car ils la trouvent difficile ou incompréhensible, un nombre légèrement plus élevé que celui de l'anglais. Une collégienne de Mendes (CMQ2.9) énumère les difficultés dans chaque langue : « *La langue arabe est facile à comprendre et à lire, le français est facile à lire mais difficile à comprendre, mais l'anglais est difficile à lire et à comprendre.* »

De plus, une quinzaine d'apprenants reconnaissent ne pas maîtriser la langue française. Un chiffre également supérieur, comparativement à l'anglais qui n'est que de 05 élèves. Enfin, on note qu'une douzaine seulement d'élèves affirment que le français est facile, alors qu'ils sont plus d'une quinzaine en anglais et presque 50 en arabe.

A propos des attitudes des lycéens et des collégiens de Mendes et d'Oued Essalem à l'égard des trois langues, on constate que 25 apprenants apprécient le français, un nombre légèrement inférieur par rapport à l'anglais 27, mais loin derrière l'arabe 39.

En effet, la langue arabe est appréciée par un nombre important d'élèves à cause de son caractère identitaire et religieux. Une collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.25) résume cette conception « *j'aime beaucoup le français et l'anglais, mais l'arabe est une langue sacrée.* »



Le graphique n°40 ci-dessous regroupe trois catégories des représentations relatives au statut, aux fondements idéologiques et à l'utilité de chaque langue.

Au sujet de la première catégorie, on remarque qu'il n'y a que six élèves (deux par choix) qui ont déclaré que français « *langue officielle* », « *2^{ème} langue en Algérie* » et « *1^{ère} langue étrangère.* » Quant à l'anglais, il est cité comme langue mondiale par 14 élèves, alors qu'ils sont plus d'une quarantaine à citer l'arabe comme langue maternelle ou officielle.

Par ailleurs, on remarque dans la 2^{ème} catégorie relative aux fondements idéologiques, la citation de l'arabe comme langue des origines et de la religion islamique (plus d'une

trentaine d'élèves.) Il est à noter que deux réponses représentent le français comme langue du colonialisme. Cette représentation est exprimée par cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ1.3) « *l'arabe est la langue de nos ancêtres, l'anglais est la langue du savoir et le français la langue du colonialisme.* » et elle est analogue à celle d'une autre collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.10) « *l'arabe est la langue maternelle, le français est la langue du colonisateur et l'anglais est la langue de la science.* »

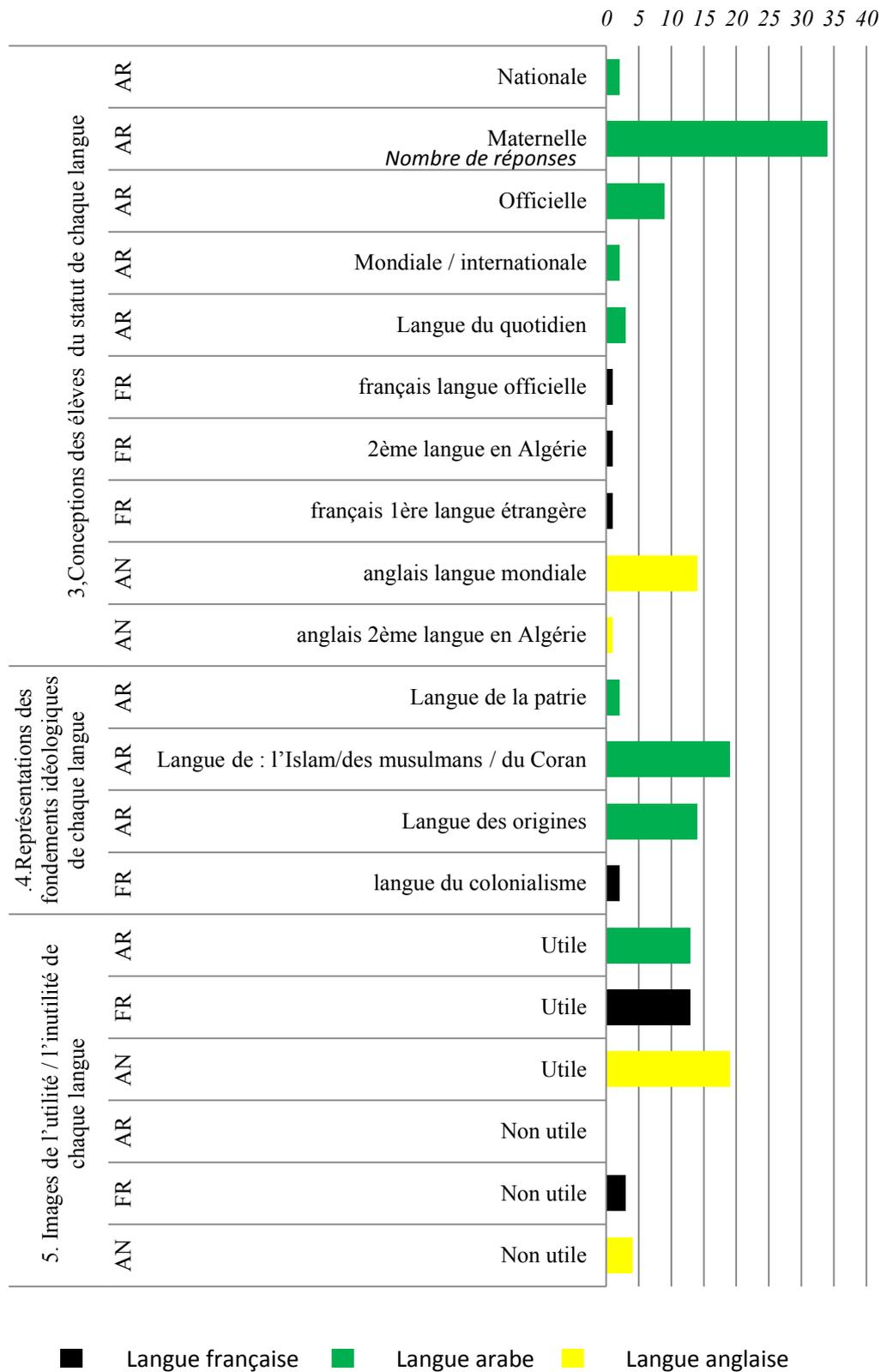
Enfin, on voit dans la 3^{ème} catégorie une douzaine d'élèves qui soutiennent l'utilité du français, un nombre équivalent à celui de l'arabe mais légèrement inférieur à celui de l'anglais.

En effet, un nombre considérable d'élèves considèrent l'anglais comme langue mondiale, à l'instar de cette élève d'Oued Essalem (LOEQ2.27) « *L'arabe est une langue essentielle. J'aime étudier l'anglais car c'est la première langue au monde. Le français, je ne peux pas l'étudier.* »

Cependant, deux élèves montrent l'importance accordée aux langues arabe et française pour des raisons respectivement idéologiques et utilitaires et non à l'anglais. L'élève (LMQ2.6) affirme que « *le français est parlé par la majorité des gens, l'arabe est la langue maternelle mais l'anglais est marginalisé par les Algériens* » tandis qu'une autre lycéenne de Mendes (LMQ2.20) déclare que « *l'arabe est la langue du Coran. On a besoin du français à l'Université et pour travailler. L'anglais est important dans la scolarité, mais il n'est pas obligatoire dans la société.* » À travers ces deux déclarations ; on voit que les élèves sont conscients de l'utilité et l'importance accordée par la société et l'Université au français alors que l'anglais est confiné à des considérations purement scolaires.

D'autre part, le français demeure un vecteur de modernisme et d'évolution, en particulier à destination des jeunes ruraux, dont les parents et les grands parents maîtrisent mal ou nullement la langue française, comme le confirme cette lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ2.24) « *le français est la langue de cette troisième génération et je veux être un de ces jeunes évolués.* »

Graphique n°40: Représentations du statut, des fondements idéologiques et de l'utilité de chaque langue



3. SENTIMENTS EPROUVES PAR LES ELEVES LORQU'ILS PARLENT EN LANGUE FRANÇAISE

A la question, « **Quel est votre sentiment quand vous parlez français ?** », nous avons recueilli 345 réponses de la part des élèves de notre échantillon.

L'examen des résultats de nous a permis de classer les réponses en deux axes principaux comme indiqué dans le tableau n°31 ci-dessous :

- Impressions des élèves lorsqu'ils parlent français
- Considérations relatives à l'apprentissage du français.

Tableau n°31 : Sentiments des élèves lorsqu'ils parlent en langue française et leurs représentants de leur apprentissage de cette langue.

		Réponses des élèves	CEM Mendes	CEM Oued Essalem	Lycée Mendes	Lycée Oued Essalem	Total
1. IMPRESSIONS DES ELEVES							
Sentiments favorables	Un sentiment	Beau	5	8	5	3	21
		Bon	6	6	3	5	20
		Superbe	8	7	7	5	24
	Un sentiment de	Joie /bonheur	8	11	9	5	33
		Fierté	5	5	9	6	25
	Je me sens	A l'aise	1	4	3	4	12
		Un homme cultivé	5	2	5	2	14
		Un enseignant de français	0	3	0	1	4
		Un homme civilisé	0	2	1	3	6
		Le meilleur	3	1	5	4	13
Un homme instruit		1	0	2	2	5	
Neutralité	Un sentiment	Normal	0	5	1	2	8
		Aucun	3	5	2	5	15
		Timidité / gêne /confusion	1	3	2	0	6
Sentiments défavorables	Un sentiment	Bizarre	4	1	3	4	12
		Je néglige l'arabe / mon identité	3	2	4	0	9
2. APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANCAISE							
	Facilité de la langue française	Facile / Compréhensible	3	0	1	1	5
	Difficulté de la langue française	Difficile / Incompréhensible	7	1	3	0	11
	Volonté et capacité d'apprentissage de la langue française	Je veux apprendre cette langue / Je veux la maîtriser	2	0	3	4	9
		Je peux l'apprendre	1	2	1	0	4
	Incapacité ou méconnaissance de la langue française	Je ne peux pas apprendre cette langue / je ne peux pas la maîtriser	4	7	0	5	16
Je ne connais pas cette langue		3	0	0	5	8	
3. SANS OPINION							
		Sans avis	13	20	11	10	54

3.1. L'axe 1 : Impressions des élèves lorsqu'ils parlent français et justifications de leurs réponses

Le graphique n°41 montre les sentiments favorables, défavorables ou neutres ressentis par les élèves de Mendes et d'Oued Essalem lorsqu'ils s'expriment en français.

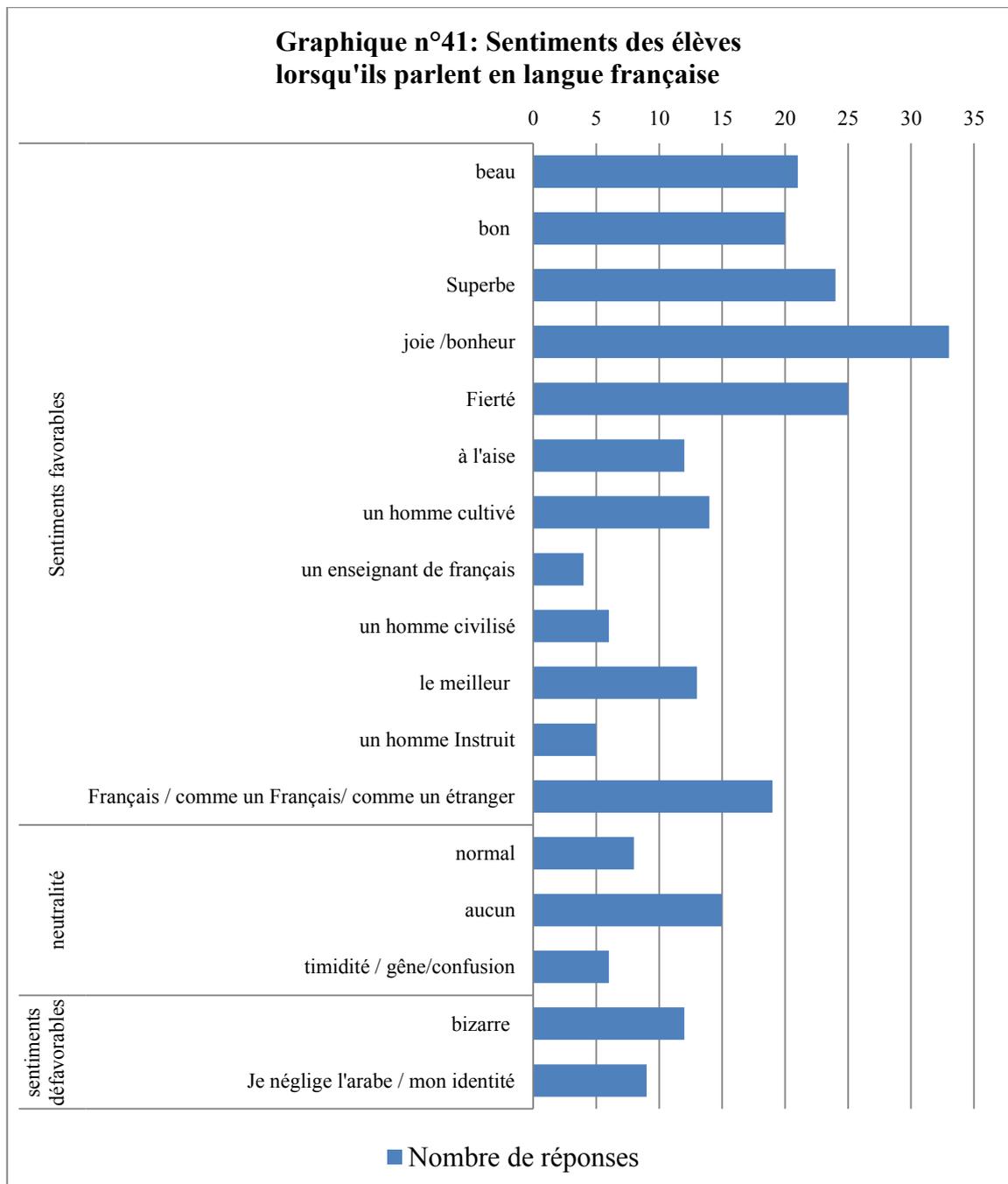
On remarque que la plupart des sentiments (ils sont plus de la moitié de l'échantillon) sont favorables à la langue française en les qualifiant de beaux, de superbes ou de bons ou en exprimant des sentiments de joie et de fierté, comme ce collégien d'Oued Essalem (COEQ1.13) « *comme si je m'envole dans le ciel.* » Cette déclaration rejoint celle de cette collégienne de Mendes (CMQ2.8) qui avoue « *un sentiment de joie comme si je détiens le mode.* »

De plus, beaucoup d'élèves éprouvent, lorsqu'ils parlent français, le sentiment d'être des hommes civilisés, cultivés ou instruits et d'autres ressentent être dans la peau d'un Français, d'un professeur de français ou en France comme ce lycéen d'Oued Essalem (LOEQ2.1) « *Je me sens en France, en train de me promener et parler avec les gens.* » Enfin, quelques-uns ressentent qu'ils sont les meilleurs, à l'image de cette élève (LOEQ2.4) « *Je sens que je peux concurrencer les autres.* » Enfin, une collégienne (COEQ4.10) affiche même sa supériorité envers les Français car il parle leur langue, alors que l'inverse, d'après lui, n'est pas possible « *je ressens que je suis cultivé et que je parle le français comme les Français. À la différence qu'eux, ils ne parlent pas arabe.* »

Quant aux sentiments neutres, ils sont minimes et les élèves interrogés trouvent que parler français ne provoque aucun sentiment ou ils éprouvent un sentiment normal, mis à part une minorité qui y trouve de la gêne et de la confusion, comme cette élève d'Oued Essalem (COEQ1.26) « *j'ai le souffle court et je ressens de l'embarres devant mon enseignant de français* » ou cette lycéenne de Mendes (LMQ3.20) qui avoue ressentir « *la peur et la honte. J'ai peur qu'on me pose une question en français et que je ne saurais répondre* » et enfin cette lycéenne (LOEQ2.6) qui déclare « *je ressens de la lourdeur dans mes paroles.* »

Enfin, une vingtaine d'élèves trouvent des difficultés à s'exprimer en français car ils ressentent un sentiment bizarre ou ils ont peur de négliger l'arabe et de perdre leur identité ou leur patriotisme, à l'exemple de ce collégien de Mendes (CMQ1.14) « *Je ne*

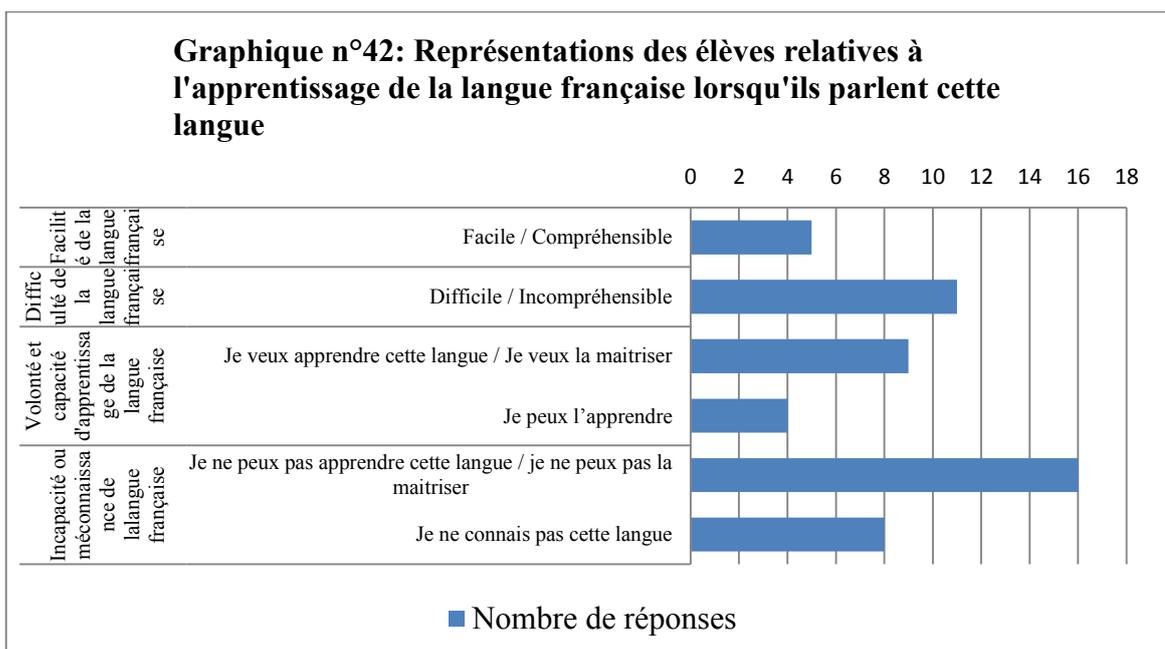
peux pas parler en français car je suis algérien et non pas français», alors que deux autres élèves surenchérissent en matière de patriotisme. D'une part, une lycéenne de Mendes (LMQ3.1) avoue « *je sens que j'ai trahi mon pays.* » et d'autre part, une autre lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ2.26) confesse « *je ressens un sentiment étrange comme si j'ai poignardé nos martyrs de la Révolution dans le dos* ». Quelques fois, les sentiments sont ambigus : la joie d'apprendre le français mais sans négliger son identité, à l'instar d'un collégien (CMQ2.6) « *je ressens que je viens de la France, mais je suis arabe.* »



3.2. L'axe 2 : Considérations relatives à l'apprentissage du français et justifications des réponses des élèves

Quelques réponses des élèves de notre échantillon tournent au tour de l'apprentissage de la langue française. Le graphique n°42 nous informe qu'une dizaine d'élèves avouent avoir des difficultés dans l'apprentissage de cette langue, alors qu'ils ne sont que la moitié de cette portion à la trouver facile. Quelques élèves admettent que leur français est purement scolaire et ne dépasse pas les murs de leurs établissements scolaires comme cette collégienne de Mendes (CMQ3.25) « *quelques fois quand je parle français, je ressens que mon enseignante est toujours en train de m'expliquer la leçon.* » D'autres élèves mesurent les efforts énormes qu'il faut fournir pour apprendre la langue française, comme l'explique ce collégien de Mendes (CMQ4.18) « *tu te sens différent des autres car c'est une langue très compliquée.* »

En outre, 24 élèves admettent leur incapacité à apprendre le français, tandis qu'une douzaine d'apprenants expriment leur volonté à apprendre cette langue. Une collégienne de Mendes (CMQ4.4) trouve que les bons sentiments et les bonnes intentions ne suffisent pas pour parler français « *J'ai un bon sentiment envers cette langue, mais je n'ai pas les moyens pour m'exprimer.* » De plus, une autre élève (CMQ2.23) associe sa désaffection à son inaptitude à apprendre la langue française en raison du manque d'enseignants qualifiés « *je ressens un faible sentiment envers le français car je ne trouve pas celui qui m'apprendra cette langue.* »



4. LES SENTIMENTS DES ELEVES ENVERS CEUX QUI PARLENT LA LANGUE FRANCAISE

A la question n°4 « Quel est votre sentiment envers quelqu'un qui parle français ? », nous avons recueilli 305 réponses que nous avons réparties en deux sections, comme le montre le tableau n°32 ci-dessous :

- Impressions des élèves envers ceux qui parlent français
- Apprentissage de la langue française

Tableau n°32 : Sentiments des élèves de l'échantillon et leurs justifications envers ceux qui parlent français.

		Établissements	CEM Mendès	CEM Oued Essalem	Lycée Mendès	Lycée Oued Essalem	Total
1. IMPRESSIONS DES ELEVES							
Sentiments intrinsèques de l'interlocuteur	Sentiments favorables	Un beau sentiment	8	2	4	1	15
		Un bon sentiment	8	6	12	3	29
		Un sentiment superbe	2	7	7	2	18
		Jalousie/faire comme lui	10	13	2	14	49
		Un sentiment de joie /bonheur	0	2	2	0	4
		Un sentiment de fierté	2	4	0	2	6
	Neutralité	Un sentiment normal	3	6	1	4	14
		Aucun sentiment	3	4	1	1	9
	Sentiments défavorables	De l'ennui	3	2	0	0	5
		De la moquerie /raillerie	3	0	0	1	4
		Je ne l'aime pas	2	0	1	0	3
		De la haine	2	0	0	1	3
Sentiments envers le locuteur s'exprimant en langue française	Sentiments favorables	Un homme apprécié / respecté	6	4	5	6	21
		Un homme cultivé	4	8	13	9	34
		Un homme civilisé / évolué	1	1	4	4	10
		Le meilleur	3	2	2	8	15
		Un homme Instruit	0	2	0	1	3
		Français / comme un Français/ comme un étranger	1	9	2	5	17
	Sentiments défavorables	Un homme bizarre	1	0	3	1	5
		Un Homme arrogant / prétentieux	0	3	6	5	14
		Traité comme un harki	0	0	0	2	2
2. APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANCAISE							
	Facilité de la langue française	Facile / Compréhensible	0	1	0	0	1
	Difficulté de la langue française	Difficile / Incompréhensible	6	3	2	3	14
	Volonté d'apprentissage de la langue française	Je veux apprendre cette langue / Je veux la maîtriser	4	1	2	3	10
3. SANS OPINION							
		Sans avis	16	18	9	8	51

4.1. La section 1 : Impressions des élèves envers le locuteur s'exprimant en français et justifications de leurs réponses

Le graphique n°43 comporte les impressions des élèves à l'égard de celui qui parle le français et nous avons regroupé les réponses en deux sections importantes, à savoir les sentiments que ressent l'interlocuteur puis les sentiments ressentis par l'interlocuteur envers le locuteur qui s'exprime en français.

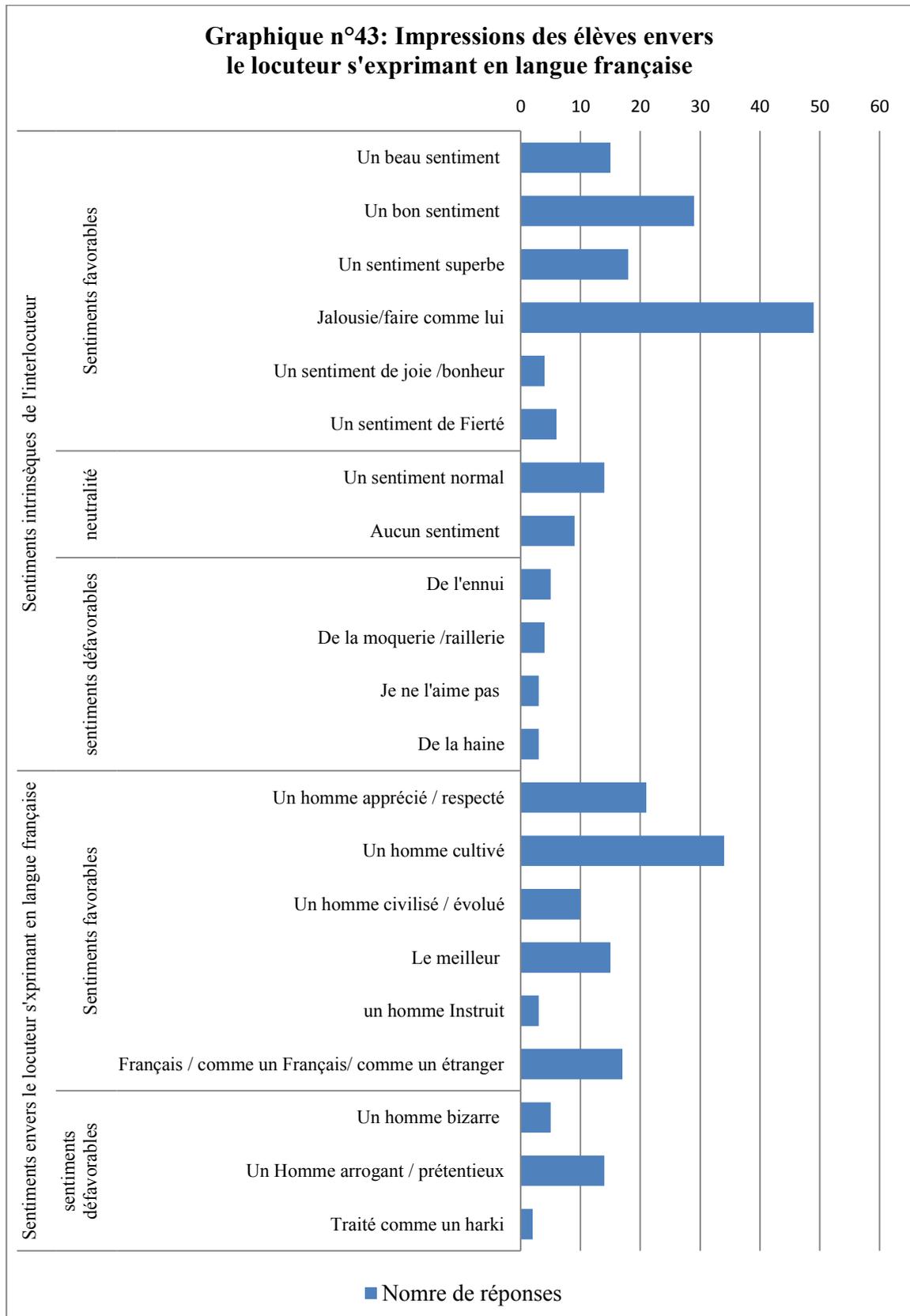
A propos des sentiments ressentis par l'interlocuteur, on remarque une soixantaine de réponses qui emploient des qualificatifs favorables comme « beau », « bon », « superbe ». Une collégienne (COEQ4.25) qui associe ces sentiments à la place accordée au français dans la société algérienne « *un sentiment magnifique car elle est obligatoire dans la société algérienne.* » De plus, on constate une cinquantaine de réponses qui indiquent que l'interlocuteur ressent de la jalousie envers celui qui parle français et il veut s'exprimer comme lui dans la langue française, à l'exemple de cet élève d'Oued Essalem (LOEQ2.17) qui déclare « *je ressens de la jalousie. J'aimerais bien parler d'une manière correcte et sans fautes* » ou une collégienne d'Oued Essalem (COEQ3.22) qui reconnaît « *des gens chanceux car le français est parmi les langues les plus utilisées.* »

Enfin, une dizaine d'élèves ressentent de la joie ou de la fierté en écoutant des gens s'exprimer en français. Bref, un tiers de notre échantillon éprouvent des sentiments favorables à l'égard de celui qui parle français, tandis que les élèves qui ne ressentent rien ou qui ont des sentiments défavorables sont minoritaires, avec respectivement 23 et 15 réponses seulement. Une élève (CMQ4.16) reconnaît ne rien ressentir car il ne comprend pas la langue française « *aucune compréhension, donc aucun ressentiment.* »

Quant aux sentiments exprimés par l'interlocuteur envers le locuteur qui parle français, on voit là aussi près d'un tiers de réponses favorables en qualifiant l'interlocuteur d'homme respectable, cultivé et évolué ou comme étant un Français ou comparé à un Français, à l'instar de ce lycéen (LOEQ2.21) qui soutient : « *ce sont des gens cultivés et ouverts sur le monde.* »

Dans cette catégorie, les sentiments défavorables sont également minimales et ne dépassent pas une vingtaine de réponses traitant le locuteur surtout d'arrogant, de prétentieux, d'homme bizarre et même de harki. Un élève de Mendes (CMQ1.3)

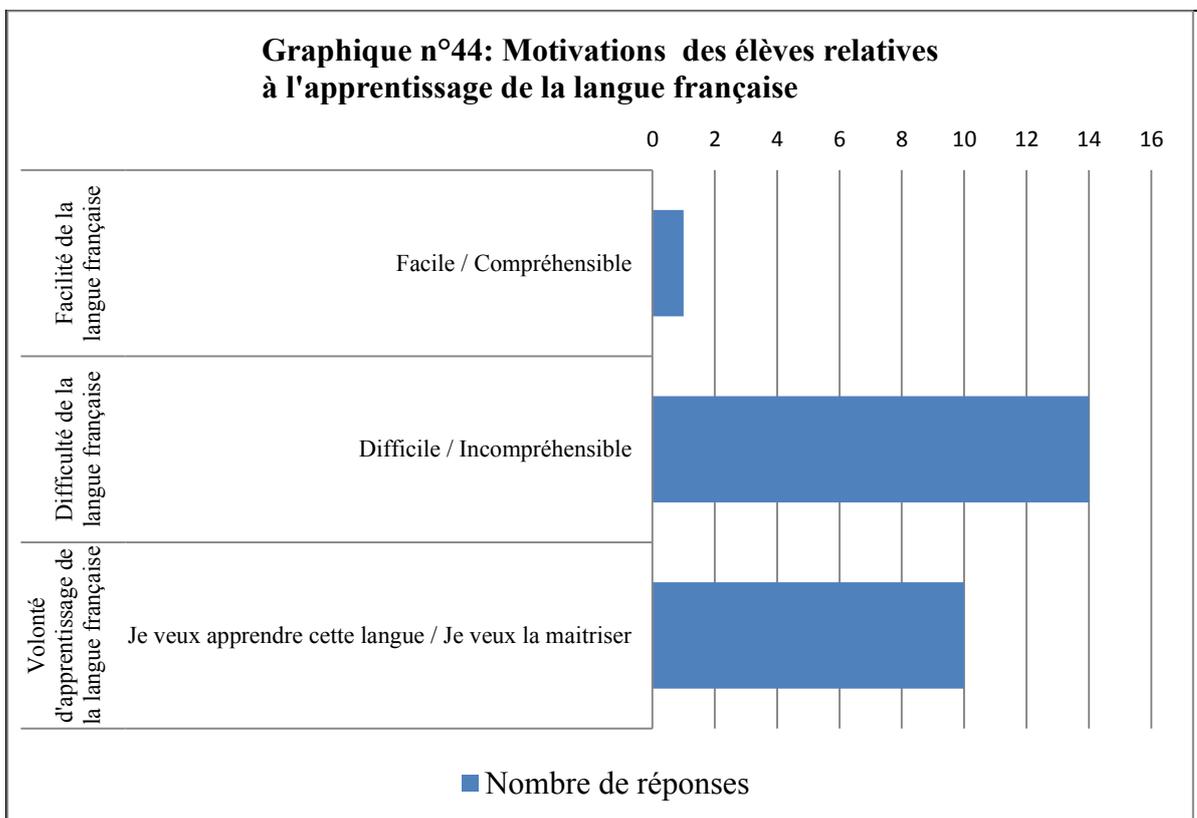
considère celui qui parle français d'orgueilleux car d'après lui « *il manifeste un niveau plus élevé que son niveau réel.* » Un autre élève (LOEQ1.15) émet des regrets « *ils ont réalisé une bonne chose et ils ne l'ont pas gâché comme nous.*»



4.2. La section 2 : Motivations relatives à l'apprentissage du français et justifications des réponses des élèves

Le graphique n°44 englobe 26 réponses des élèves ayant comme dénominateur commun l'apprentissage de la langue française où l'on note la préoccupation première des élèves ruraux représentée par la difficulté de la langue française qui recueille 14 réponses alors qu'un seul élève a déclaré le contraire. Cela peut motiver directement ou indirectement des élèves à apprendre la langue française et créer un esprit d'émulation, à l'instar de cette élève (LMQ3.6) qui ressent « *un sentiment de jalousie qui me pousse à étudier* » ou cette autre élève (LOEQ1.20) qui affirme « *Il est meilleur que moi surtout quand je ne comprends pas ce qu'il dit.*» Au contraire, quelques apprenants éprouvent des sentiments de gêne et de trouble comme cette collégienne (LMQ2.19) qui avoue « *je trouve cela agaçant car je ne comprends pas ce qu'ils disent.* »

De plus, on remarque qu'une dizaine d'élèves qui manifestent de la volonté pour apprendre le français comme ce collégien d'Oued Essalem (COEQ1.15) qui déclare « *j'aime parler quand j'entends les autres s'exprimer en français*» ou cette autre élève de la même classe (COEQ1.25) qui affirme : « *je me tiens debout devant lui pour entendre chaque mot qu'il prononce.* »



5. CHOIX DES ELEVES DU LOCUTEUR FRANCOPHONE IDEAL

A la question, « **D’après toi, quelle est la personne qui parle mieux le français ?** » nous avons recueilli 345 réponses que nous avons regroupé en catégories puis réparti dans le tableau ci-dessous n°33 en huit catégories, classées par ordre d’importance.

Tableau n°33 : Choix et justifications des élèves de l’échantillon du locuteur francophone idéal.

Classement des catégories	Catégories	Classement des représentations	Ceux qui parlent mieux le français, d'après les opinions des élèves	Nombre de réponses	Taux de réponses	Nombre de réponses par catégorie	Taux de réponses par catégorie
I	Ceux qui se sont spécialisés en langue française	1	L'enseignant de langue française	170	48,57%	182	52%
		2	Celui qui s'est spécialisé en langue française	10	2,86%		
		3	Le traducteur	2	0,57%		
II	Ceux qui ont un vécu en langue française	4	Le Français	68	19,43%	94	26,85%
		5	L'émigré algérien (vivant ou ayant vécu en France)	19	5,43%		
		6	Harkis et fils de Harkis	4	1,14%		
		7	Les Algériens qui ont vécu pendant la colonisation française	3	0,86%		
III	Les élèves	8	L'élève qui a appris le français dès le primaire / dès l'enfance	12	3,43%	26	7,42%
		9	L'élève excellent	8	2,29%		
		10	L'élève intelligent	3	0,86%		
		11	L'élève qui aime cette langue et qui veut la parler	2	0,57%		
		12	L'élève qui a appris le français sans traduction	1	0,29%		
IV	Un proche	13	Un membre de ma famille	10	2,86%	13	03,71%
		14	Un ami /Ma camarade de classe	3	0,86%		
V	Les intellectuels	14	Un homme cultivé	10	2,86%	12	03,42%
		16	Le journaliste /l'avocat	2	0,57%		
VI	Les professionnels de santé	17	Le médecin / Le pharmacien	10	2,86%	10	2,86%
VII	Les personnalités politiques	18	Le président de la république algérienne	3	0,86%	5	1,42%
		19	Le président de la république française	1	0,29%		
		20	La ministre algérienne de l'Education nationale	1	0,29%		
VIII	Autres catégories	21	Les femmes	2	0,57%	3	0,85%
		22	Les citadins	1	0,29%		
	Sans avis	/	Sans opinion	34	9,71%	34	9,71%

5.1. Choix des élèves du locuteur idéal et justifications de leurs préférences

D'après le graphique n°45, on remarque que les collégiens et les lycéens de Mendes et d'Oued Essalem ont choisi en première position ceux qui se sont spécialisés en langue française. Ils représentent plus de la moitié des réponses des élèves dont une large portion évaluée à 48% représentent les enseignants de langue française, suivis de très loin par ceux qui se sont spécialisés en langue française (sans indications précises par les répondants) et les traducteurs. Le choix des enseignants est motivé par la spécialisation et l'emploi du français dans la vie professionnelle et quotidienne, d'après cette lycéenne (LMQ2.20) qui déclare « ils l'ont étudié donc ils la maîtrisent et ils l'emploient dans le travail et même dans leur vie quotidienne. » Une autre élève (LMQ3.19) justifie son choix par l'emploi exclusif du professeur de la langue française en classe « *Notre enseignant est aimable. Il explique bien les leçons et ne parle qu'en français.* »

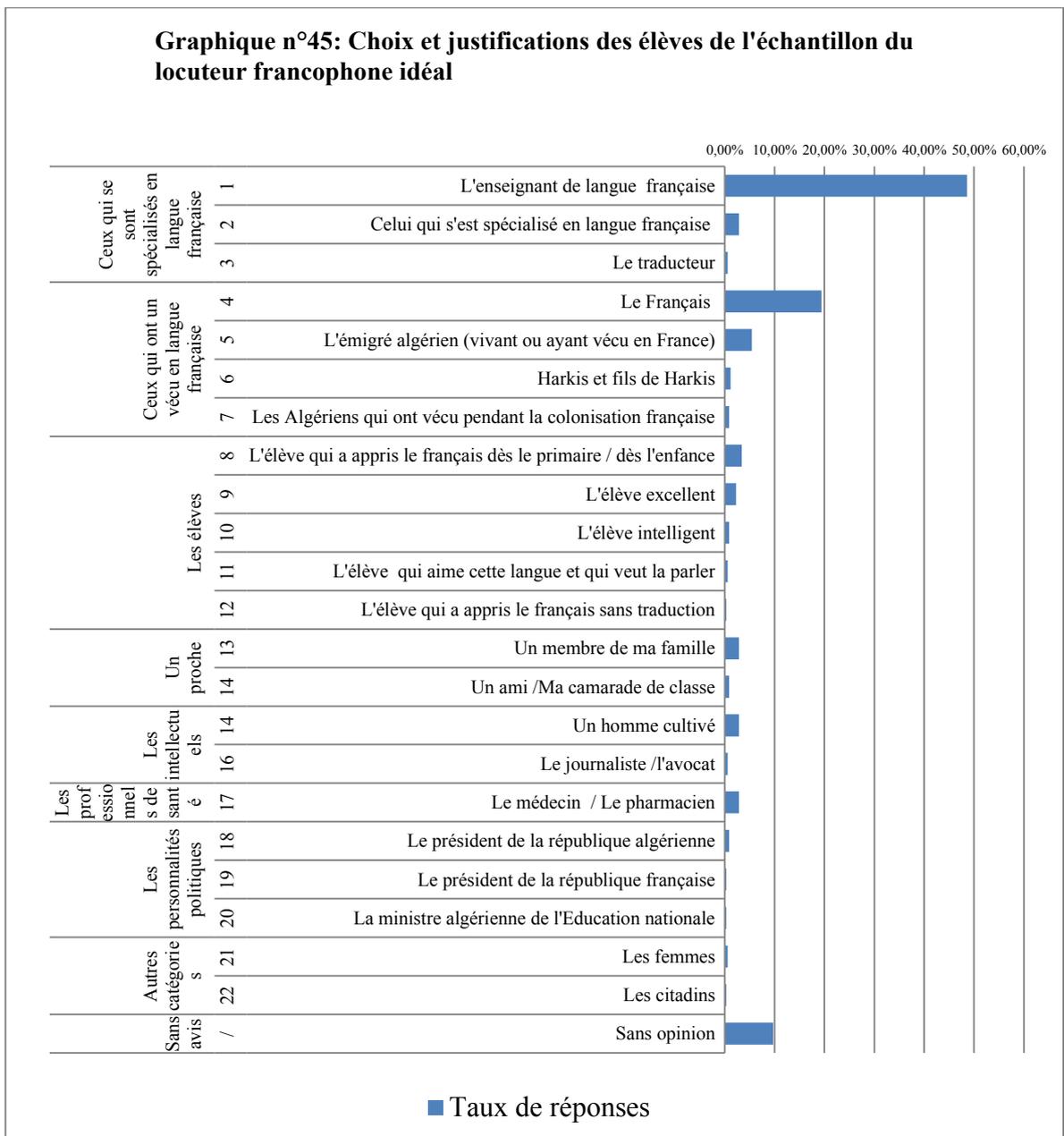
D'autre part, un quart des interrogés s'est prononcé pour les personnes qui ont un vécu en langue française, en particulier les Français qui obtiennent un cinquième des répondants de l'échantillon, suivis de loin par les émigrés algériens en France (5.43%) et pour des parts minimes, les lycéens ont cité les Harkis, ces supplétifs algériens qui servi l'armée française durant la guerre d'Algérie et les Algériens qui ont vécu à cette époque car l'environnement culturel et économique était francophone.

Au troisième rang des locuteurs qui parlent mieux le français, une vingtaine d'élèves a choisi camarades de classe, dont une douzaine a opté pour les élèves qui ont appris le français dès l'enfance ou au primaire. Ce choix s'explique par le nombre important d'élèves ruraux qui n'ont pas appris le français au primaire, faute d'enseignant de la matière ou qui ont mal appris la langue française puisque dans quelques établissements scolaires ruraux, le professeur d'arabe doit obligatoirement enseigner le français, d'après nos informateurs.

Par ailleurs, une trentaine d'élèves a choisi soit des proches, soit des hommes cultivés ou des médecins. Ces derniers jouissent d'un prestige et d'une admiration sans bornes de la part de la population rurale et sont considérés comme des francophones, ce qui confirmé par les propos cet élève (LMQ3.18) « *Le médecin a fait des études de médecine en français. Il n'existe pas un médecin qui n'a pas qui ne parle pas en français.* »

De plus, une partie infime de l'échantillon a choisi l'ex-président de la république algérienne car la plupart de ses discours étaient écrits et lus dans la langue française, en plus de l'ex Ministre de l'Éducation Nationale qui excellait elle aussi dans cette langue.

Enfin, deux élèves ont choisi comme locuteur qui s'exprime bien en français les femmes et un seul a cité les citoyens même si dans la réalité, d'après nos informateurs, les représentations pour ces deux catégories sont plus accrues, en sus de celle de cette collégienne (CMQ4.6) qui résume l'image d'un locuteur idéal francophone « *C'est la personne qui trouve des difficultés à s'exprimer en langue arabe.* »



6. REPRESENTATIONS DES ELEVES RELATIVES A L'UTILITE DE LA LANGUE FRANÇAISE

A la question « **Pourquoi tu étudies la langue française ?** » nous avons reçu 165 réponses, en relation directe avec notre interrogation, que nous avons réparties en deux sections, selon le tableau n°34 :

- a. Objectifs personnels
- b. Utilité de la langue française

Tableau n°34 : Représentations des élèves de l'échantillon relatives à l'utilité de la langue française.

Sections	Représentations des élèves	Total des réponses	Taux de réponses
Objectifs personnels et professionnels	Pour communiquer	52	14,85%
	Pour assurer l'avenir / Pour trouver un métier	31	8,85%
	Pour se cultiver	17	4,85%
	Pour poursuivre des études universitaires	9	2,57%
	Pour voyager	5	1,42%
Utilité de la langue	Utile	19	5,42%
	Utilisée	18	5,14%
	Importante / indispensable	14	4%

6.1. Section 1 : Objectifs personnels et professionnels des élèves relatifs à leur apprentissage du français et justifications de leurs réponses

Les données du graphique n°46 révèlent qu'un tiers des élèves de notre échantillon vise à poursuivre des objectifs personnels ou professionnels, grâce à l'apprentissage du français. Ainsi, une cinquantaine d'apprenants, soit un taux de près de 14%, utilisent la langue française pour des visées de communication. Plusieurs déclarations d'élèves vont dans ce sens, quoique les destinataires soient différents. Un lycéen (LOEQ1.4) désire apprendre la langue française pour pouvoir « *parler avec les médecins et les enseignants de français* » tandis qu'un autre (LOEQ2.7) aimerait « *parler français avec n'importe qui.* »

De plus, une trentaine d'élèves emploient la langue française dans le but de trouver un travail et d'assurer leur avenir. A cet effet, un élève (LOEQ1.12) a déjà trouvé sa vocation : « *Devenir comme mon professeur de français.* » Un élève (LOE2.18) se projette même dans l'avenir car il apprend le français pour pouvoir « *communiquer avec les collègues au travail.* » Un autre élève (COE4.15) fera cette prédiction en déclarant que « *le français dominera dans tous les domaines.* » tandis qu'une troisième élève (CMQ3.6) désire assurer son avenir en déclarant qu'il « *étudie cette langue parce que le monde change* »

D'autre part, une vingtaine d'apprenants veulent apprendre le français dans le but d'acquérir une culture, car pour ce lycéen (LOEQ2.21) il est impératif de « *s'ouvrir sur le monde.* » et pour un collégien (CMQ3.1) c'est dans le but « *d'avoir une idée sur les autres langues autre que l'arabe.* » alors que pour une troisième élève (CMQ2.3), l'objectif étant d' « *apprendre les bonnes choses dans la vie* »

De plus, une dizaine d'apprenants ont choisi le français car ils veulent poursuivre leurs études universitaires en langue française, parce que d'après cette lycéenne (LOEQ1.12) « *c'est l'unique langue que l'étudiant va étudier à l'Université.* »

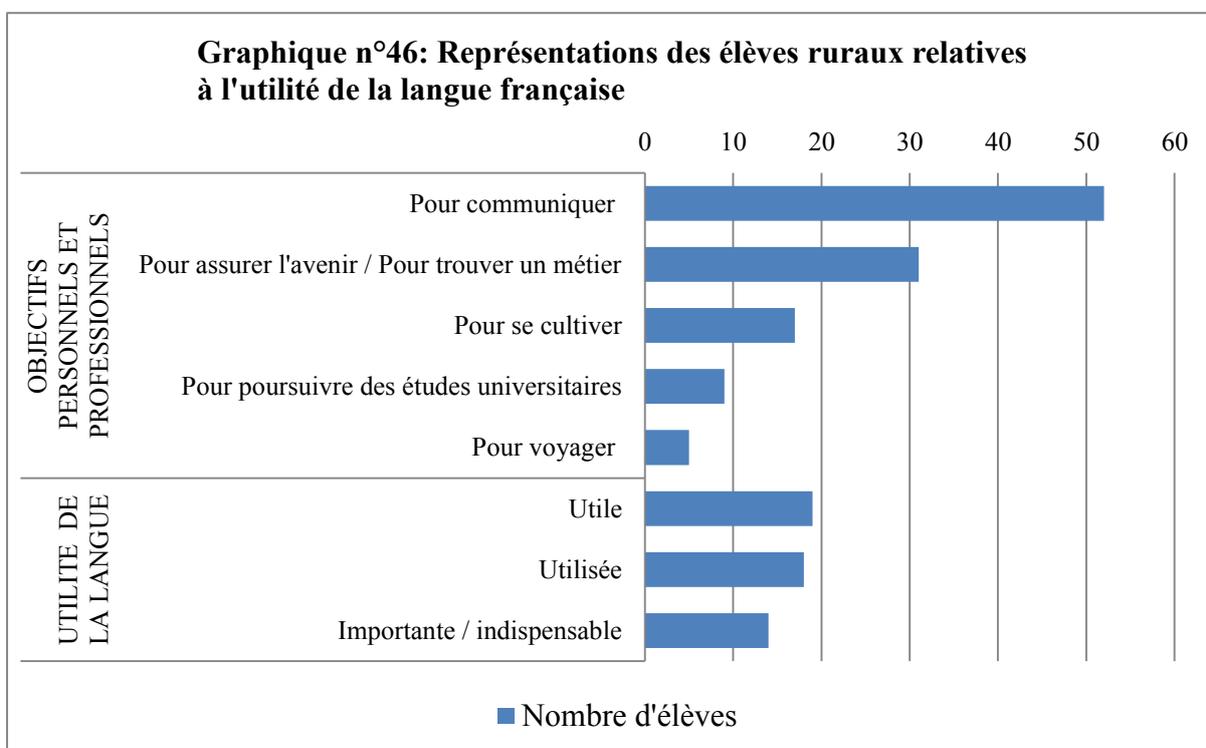
Enfin, une minorité d'apprenants ont choisi le français pour des raisons ayant trait aux voyages dans le monde entier, à l'exemple de cette lycéenne (LOEQ1.11) qui souhaite « *parler cette langue en Algérie et à l'étranger.* »

6.2. Section 2 : Utilité de la langue française selon les élèves et justifications de leurs réponses

Une cinquantaine d'élèves ont répondu à la question n°6 en réitérant leur intérêt à la langue française, c'est pourquoi une vingtaine a souligné que le français est utile dans leur vie personnelle et professionnelle, comme ce collégien de Mendes (CMQ2.14) qui explicite son argument « *quand je vais dans une grande ville, je peux comprendre quelques mots.* »

De plus, une vingtaine de collégiens et lycéens ont répondu que la langue française est très utilisée dans la société algérienne à l'instar de ce collégien de Mendes (COEQ1.4) qui déclare qu'elle « *est nécessaire pour pouvoir voir et comprendre tous les moyens de communication* », tandis qu'une autre élève (COEQ1.26) considère qu'« *elle est devenue très utilisée dans notre vie quotidienne.* » Une autre collégienne (CMQ2.15) déclare que le français est utilisé en Algérie « *plus l'arabe et l'anglais.* »

Enfin, une quinzaine de répondants ont signalé que le français est important et indispensable, comme la lycéenne (LMQ1.18) qui synthétise les réponses de ces collègues « *C'est une langue importante. Il faut l'apprendre parce qu'on aura besoin dans nos études et dans tous les domaines.* »



7. LANGUE(S) PREFEREE(S) DES ELEVES POUR POURSUIVRE LEURS ETUDES UNIVERSITAIRES

A la question « **Préfères-tu poursuivre tes études, après le baccalauréat, en : arabe ? / français ? / anglais?** », Nous avons recueilli les réponses suivantes, comme le montre le tableau n°35 ci-dessous ; puis nous les avons classés en trois sections ;

- Le français en 1^{ère} position
- Le français en 2^{ème} position
- D'autres langues choisies par les élèves

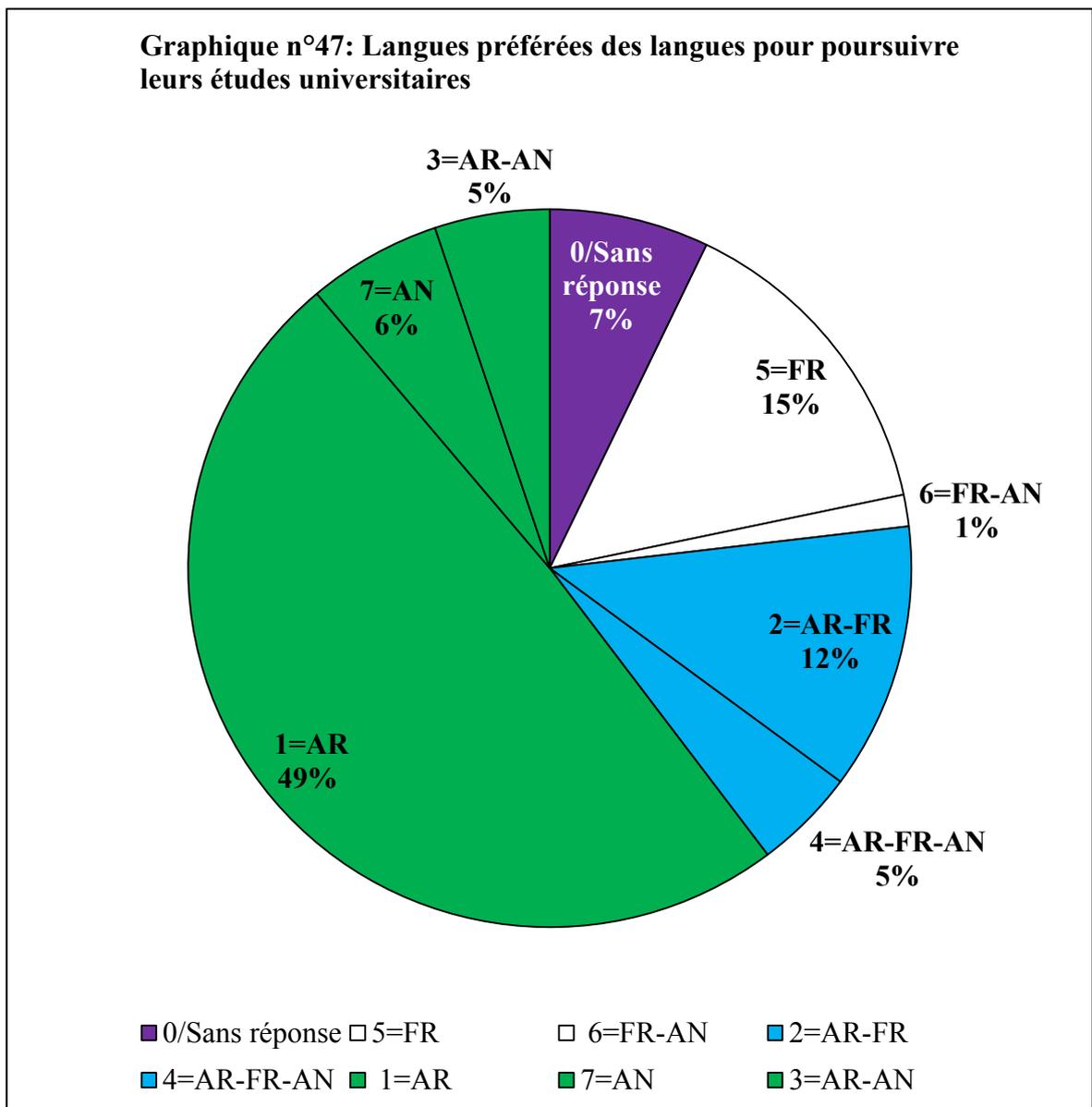
Tableau n°35 : Langue(s) préférée(s) des élèves pour poursuivre leurs études universitaires.

	Le français en 1 ^{ère} position		Le français en 2 ^{ème} position		D'autres langues			Sans avis
	5=FR	6=FR-AN	2=AR-FR	4=AR-FR-AN	1=AR	7=AN	3=AR-AN	0/Sans réponse
CEM Mendes	3	0	18	4	57	2	9	4
CEM Oued Essalem	10	2	18	6	56	1	3	7
Lycée Mendes	20	2	2	4	29	9	2	7
Lycée Oued Essalem	18	1	4	2	30	9	4	7
Total	51	5	42	16	172	21	18	25
Taux	14.57 %	1.42%	12%	4.57%	49.14 %	6%	5.14%	7.14%
Taux pour chaque section	16%		16.57%		60.28%			7.14%

7.1. Le classement des trois langues en trois sections

Les données du graphique n°47 indiquent que 16% des élèves de notre échantillon ont placé le français en 1^{ère} position comme langue de scolarité à l'université, tandis que la même portion a choisi le français en deuxième rang. En gros, on remarque que près d'un tiers de notre échantillon a choisi le français (seul ou associé à d'autres langues) comme d'études à l'université.

On remarque également que plus de la moitié des interrogés ont choisi l'arabe ou l'anglais ou les deux associées pour étudier à l'Université ; dont près de 50% ont choisi exclusivement l'arabe.



7.2. Justifications des réponses des élèves

Nous avons classé les justifications des élèves selon le classement de la langue française.

7.2.1. Le français en 1^{ère} position (français/ français-anglais)

Une cinquantaine de collégiens et de lycéens de Mendes et d'Oued Essalem ont choisi uniquement la langue française pour poursuivre leurs études à l'université ; car quelques élèves sont bien informés de l'utilisation de cette langue lors des études supérieures, comme cette lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ1.2) qu'elle est « *très utilisée à l'université* » et sa camarade du lycée (LOEQ3.8) qu'elle est « *la langue de plusieurs formations.* » De plus, un collégien de Mendes (CMQ4.6) choisira cette langue en raison de ses compétences et parce qu'elle est un vecteur de savoir et de culture, en affirmant que « *c'est une langue facile qui reflète un haut niveau intellectuel* », tandis qu'un collégien d'Oued Essalem (COEQ1.13) la choisira par vocation « *quand je serai grand, mon rêve se réalisera et je serai enseignant de français* »

Par contre, une infime minorité a choisi les deux langues étrangères (français et anglais) comme ce lycéen(LMQ1.24), en raison de ses compétences et de l'utilité de ces langues sur le plan professionnel « *ce sont des langues faciles et d'enseignement à l'université et très demandées sur le marché du travail.* »

7.2.2. Le français en 2^{ème} position (arabe-français / arabe-français-anglais)

Une quarantaine d'élèves a choisi le français en seconde position derrière l'arabe eu égard à son intérêt et son usage comme le confirme ce lycéen d'Oued Essalem (LOEQ1.15) « *car l'arabe est facile mais le français est utile à l'université.* » De plus, un collégien de la même ville (COEQ2.18) choisit le français par pragmatisme « *parce que toutes les études sont en français.*»

Par ailleurs, une quinzaine d'élèves ont choisi les trois langues dont le français en rang, derrière l'arabe et devant l'anglais en raison d'abord de leur importance à l'université, car comme le soutient cette collégienne (CMQ2.6) « *car ce sont des matières essentielles à l'université.* » alors qu'un autre élève (COEQ3.8) a opté pour ces langues dans le but d'être à la page et « *avoir l'opportunité de connaître ce qui se passe dans le monde entier.*»

7.2.3. Le choix d'autres langues (anglais / arabe / anglais)

Près de la moitié des élèves de notre échantillon ont opté pour l'arabe comme langue unique d'enseignement à l'université à cause des conditions de scolarisation dans les zones rurales comme le confirme ce collégien (COEQ1.12) « *J'habite une zone rurale et je sens que je ne peux pas assimiler d'autres langues à part l'arabe car ça me facilite la compréhension du contenu du cours et de l'enseignant.* » D'autres élèves invoquent leurs compétences limitées en langues étrangères comme le confirme ce collégien d'Oued Essalem (COEQ3.19) « *je n'ai pas les capacités et les compétences qui me permettent de poursuivre mes études en français à l'université* » et sa camarade du même établissement (COEQ1.28) qui déclare « *l'arabe est facile et me convient, tandis que le français et l'anglais sont des langues belles mais difficiles pour moi.* »

D'autre part, un autre collégien (COEQ1.12) rappelle les conditions de scolarisation dans l'école algérienne où toutes les matières sont enseignées en langue arabe au niveau des tous les paliers (primaire, collège et lycée.) Par conséquent, les études universitaires se feront logiquement, d'après lui, dans cette langue « *on étudie en arabe le long de notre parcours, donc, nous devons poursuivre nos études à l'université dans cette langue.* »

De plus, une dizaine d'élèves ont choisi l'anglais comme langue unique, car elle est accessible pour les uns, à l'exemple de cette lycéenne de Mendes (LMQ1.8) qui affirme « *c'est une langue facile à comprendre non compliquée* » et en raison de leurs aptitudes pour les autres, même si elles sont minimales ou modestes, comme l'avoue cette lycéenne (LOEQ1.21) « *car j'ai une idée et un stock lexical en anglais.* »

Enfin, une vingtaine d'élèves ont jeté leur dévolu sur l'anglais qui vient en second rang après l'arabe en justifiant leurs choix par leurs connaissances et compétences en anglais par opposition au français comme l'atteste cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ3.23) « *ce sont deux langues faciles à apprendre contrairement au français.* » Par contre, d'autres élèves comme cette collégienne (COEQ3.1) ont choisi l'anglais eu égard à son rayonnement universel car « *l'anglais est une langue mondiale.* » ou comme cette lycéenne de Mendes (LMQ1.1) par vocation « *pour devenir un enseignant d'anglais, il faut l'étudier.* »

8. PREDISPOSITIONS DES ELEVES POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Nous avons procédé au recensement des élèves qui ont répondu positivement ou négativement à notre question puis nous avons répertorié et classé ces langues par ordre de préférences et enfin nous avons exposé les justifications des élèves.

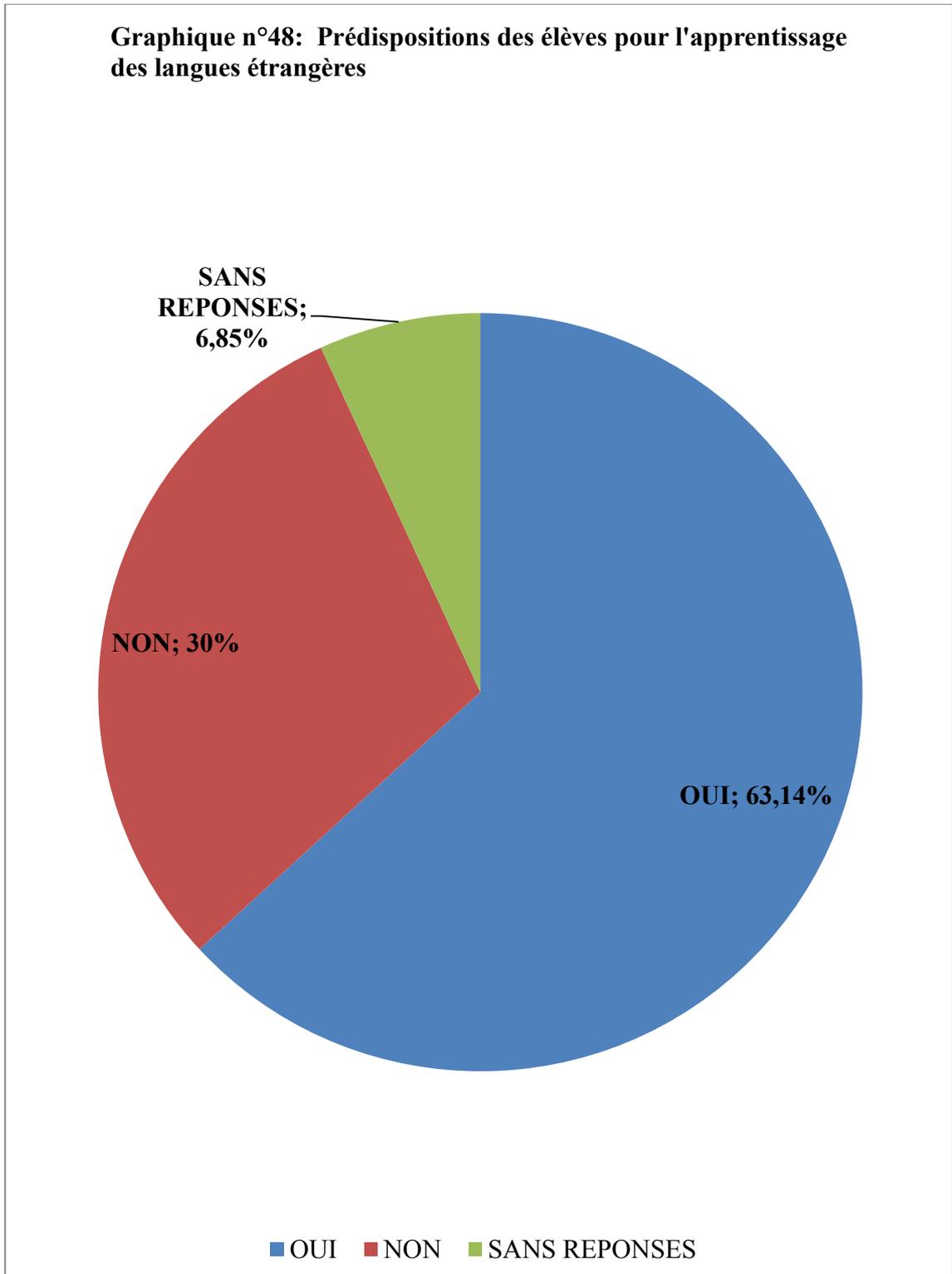
8.1. Réponses des élèves relatives à leurs prédispositions pour l'apprentissage des langues étrangères

A la question « **Mis à part le français et l'anglais, est ce que tu aimerais apprendre une autre langue étrangère?** », 326 élèves ont répondu à cette interrogation, dont 221 positivement et 105 négativement, comme le montre le tableau n°36 ci-dessous :

Tableau n°36 : Prédispositions des élèves ruraux à l'apprentissage des langues étrangères.

	OUI	NON	SANS REPONSES	TOTAUX
CEM Mendes	56	35	6	97
CEM Oued Essalem	52	46	5	103
Lycée Mendes	58	11	6	75
Lycée Oued Essalem	55	13	7	7
Total des réponses	221	105	24	350
Taux des réponses	63,14%	30%	6,85%	100%

Le graphique n°48 montre que près du tiers de notre échantillon sont prédisposés pour apprendre une autre langue étrangère. Cependant, environ un tiers de l'effectif global n'est pas motivé pour apprendre une autre langue étrangère, à l'exception du français et de l'anglais.



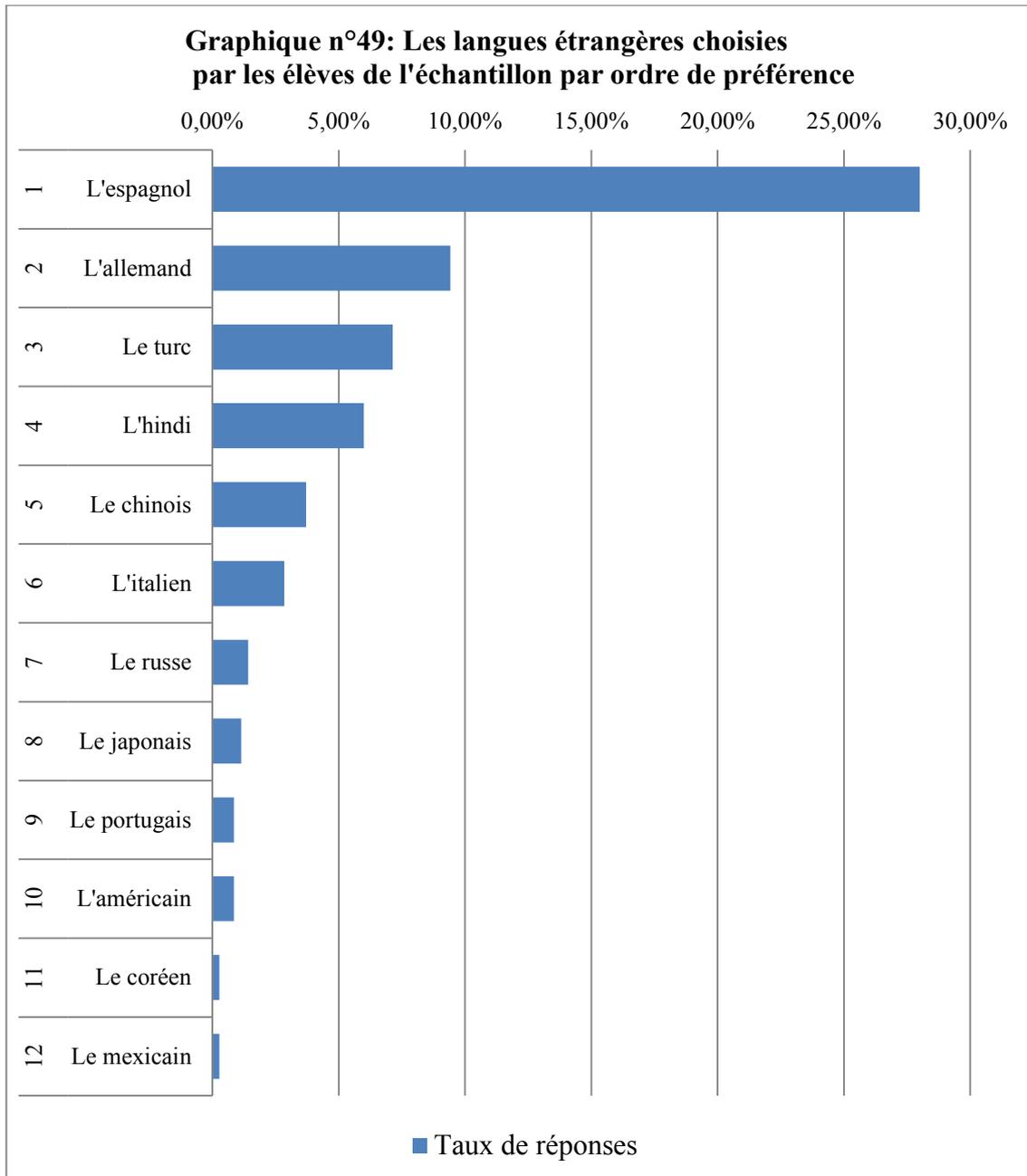
8.2. Choix des élèves des langues étrangères

Les données du tableau n°37 montrent que 242 élèves ont donné leur choix pour une langue étrangère, autre que le français et l'anglais. Or, on remarque que 25 élèves considèrent la langue tamazight comme langue étrangère, alors qu'elle est une langue officielle en Algérie.

Tableau n°37 : Choix des élèves de l'échantillon des langues étrangères par ordre de préférence.

Les langues choisies	CEM Mendes	CEM Oued Essalem	Lycée Mendes	Lycée Oued Essalem	Nombre de réponses	Pourcentage
L'espagnol	16	22	32	28	98	28,00%
L'allemand	3	9	11	10	33	9,42%
Le turc	1	0	16	8	25	7,14%
L'hindi	9	1	3	8	21	6,00%
Le chinois	3	1	4	5	13	3,71%
L'italien	1	2	3	4	10	2,85%
Le russe	1	2	1	1	5	1,42%
Le japonais	1	2	0	1	4	1,14%
Le portugais	1	1	1	0	3	0,85%
L'américain	0	1	0	2	3	0,85%
Le coréen	0	1	0	0	1	0,28%
Le mexicain	0	1	0	0	1	0,28%
Total	36	43	71	67	217	62%
Langues non pris en compte						
Le Tamazight	9	10	2	4		

En outre, le graphique n°49 plus d'un quart de notre échantillon a choisi la langue espagnole, puis viennent loin derrière, par ordre d'importance, l'allemand, le turc et l'hindi, dont chacun dépasse les 5% puis viennent le chinois, l'italien, le russe et le japonais dont le taux varie entre les 3% et les 1%, puis en dernière position les moins 1% que sont le portugais, l'américain, le coréen et le mexicain.



8.3. Justifications des élèves de l'échantillon des langues étrangères choisies

Les lycéens et les collégiens d'Oued Essalem et Mendes ont motivé leurs choix par des considérations diverses.

D'ailleurs, nous avons regroupé dans le tableau n°38 ci-dessous les justifications des représentations des élèves en cinq catégories par ordre d'importance dont la première est relative à l'utilité de chaque idiome, suivie par les attitudes puis les conceptions envers l'apprentissage et enfin le statut supposé de chaque langue.

Tableau n°38 : Justifications des élèves de l'échantillon des langues étrangères choisies.

Classement		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
LES LANGUES ETRANGERES		L'espagnol	L'allemand	Le turc	L'hindi	Le chinois	L'italien	Le russe	Le japonais	Le portugais	L'américain	Le coréen	Le mexicain	TOTAL
1. IMAGES DE L'UTILITE DES LANGUES ETRANGERES														
OBJECTIFS PERSONNELS	Pour communiquer	12	7	3	1	1	3	1	2					30
	Pour assurer l'avenir	2	2					1						5
	Pour se cultiver	7	4		3			1	2					17
	Pour poursuivre des études universitaires					1								1
	Pour voyager	5	6	5	1	1	3		3		1			25
	Accéder aux sciences					1								1
	Loisirs	5		8	7							2		22
Pour les échanges commerciaux								1					1	
UTILITE DE LA LANGUE	Utile	5		1					1					7
	Utilisée	1												1
Sous / Total		37	19	17	12	4	6	4	8	0	3	0	0	110
2. ATTITUDES DECLAREES ENVERS LES LANGUES ETRANGERES														
Attitudes favorables	Belle	11	1	4	3	1	2							22
	Préférée	23	6	3	7	2	2	1				1		45
Sous / Total		34	7	7	10	3	4	1	0	0	0	1	0	67
3. PERCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES														
Degré de difficulté de la langue (facile vs difficile)	Facile / Compréhensible	12	1	2	1	1				1				18
	Difficile / Incompréhensible												1	1
Intentions et motivations de l'apprenant	Je veux parler cette langue	1												1
	Je veux apprendre cette langue	9	1	1		1			1		1			14
Caractéristiques linguistiques	Langue proche de l'arabe			1		1								2
	Langue proche du français	1												1
Sous / Total		23	2	4	1	3	0	0	1	1	1	0	1	37
4. CONCEPTIONS DU STATUT DES LANGUES ETRANGERES														
Attitudes favorables ou neutres	Langue mondiale	4	1			1	1							7
	Langue actuelle	1	1											2
	Langue des ottomans			1										1
Attitudes défavorables	Langue du colonisateur	1												1
Sous / Total		6	2	1		1	1							11
TOTAUX		100	30	29	23	11	11	5	9	1	4	1	1	225

Par ailleurs, nous avons jugé utile de citer les avis et les représentations les plus récurrents des élèves de Mendes et d'Oued Essalem sur les langues choisies.

8.3.1. La langue espagnole

Une centaine d'élèves, soit un tiers de notre échantillon, ont choisi l'espagnol en première position.

De prime abord, quelques élèves sont conscients que l'espagnol est un héritage historique, en particulier dans les villes de l'ouest algérien d'où l'affirmation de ce collégien (COEQ1.14) « *c'est une langue qu'on parle à cause du colon espagnol.* »

Une trentaine de réponses ont également comme dénominateur commun l'utilité de la langue espagnole et son utilisation dans les domaines de l'enseignement et de la culture. Une élève (CMQ4.1) veut l'apprendre pour « *accroître mes connaissances linguistiques* » tandis qu'une autre collégienne (CMQ4.20) croit que « *nous devons apprendre davantage de langues pour nous cultiver.* » De plus, une lycéenne de Mendes (LMQ2.15) désire « *comprendre les chaînes de télévision et elle nous aide à l'avenir.* »

De plus, l'Espagne est devenue une destinée de choix soit pour le tourisme ou pour l'émigration pour les jeunes algériens, options confirmées par un élève (LMQ1.12) qui souhaite « *visiter Madrid et parler avec ses habitants* » et un autre collégien (COEQ1.12) qui veut « *émigrer en Espagne.* » D'autres élèves expriment le vœu de parler cette langue, en raison de leurs proches émigrés qui la pratiquent, d'où la motivation de cet élève (CMQ2.18) qui déclare que « *les enfants de la femme de l'oncle de ma mère parlent tous l'espagnol et le maîtrisent, donc je veux faire comme eux.* »

Par ailleurs, l'espagnol est une langue qui est au goût d'une trentaine d'élèves, car pour cette lycéenne (LMQ2.13) c'est « *langue belle et formidable pour la frime* » et pour cette collégienne (CMQ2.25), il avoue « *aimer la prononciation.* »

Enfin, plusieurs élèves émettent le vœu d'apprendre la langue de Cervantès car selon cette élève (COEQ2.16) « *elle paraît d'emblée facile* » et pour une autre élève (COEQ4.24) « *plus proche du français dans la prononciation et l'acquisition.* » Elle jouit aussi d'un aura planétaire, à l'exemple de ce lycéen (LOEQ2.18) qui y voit « *la troisième langue mondiale et elle est passionnante.* »

8.3.2. La langue allemande

L'allemand occupe la deuxième position des langues les plus choisies par les élèves, même si elle vient loin derrière l'espagnol, avec une trentaine de réponses favorables. Cette langue est préférée par les élèves car elle jouit elle aussi d'un prestige universel, car d'après cette élève (COEQ2.10) « *elle concurrence la langue anglaise au niveau mondial.* »

De plus, plusieurs élèves ont choisi l'allemand pour enrichir leurs connaissances et communiquer avec les Allemands puisque d'après cette lycéenne de Mendes (LMQ1.23) « *je veux devenir cultivée dans tous les domaines pour que je puisse parler avec les Allemands.* » D'ailleurs, quelques élèves veulent apprendre cette langue pour les besoins de l'émigration, comme le déclare cette collégienne (COEQ1.21) « *pour parler cette langue quand je pars en Allemagne.* »

8.3.3. Les langues turque, hindi et mexicaine

Une cinquantaine d'élèves apprécie les langues turque et hindi, et à un degré moindre, la langue mexicaine, eu égard à l'engouement suscité chez les jeunes filles notamment, par les feuilletons turcs et mexicains et les films, les chansons et les danses hindous.

Les adeptes de la langue turque apprécient cette langue, à l'exemple de cette collégienne (CMQ3.26) qui soutient « *j'aime beaucoup le turc et je suis attaché à lui* » tandis que deux autres élèves choisissent le domaine artistique : cette élève (LMQ1.6) déclare « *j'aime m'exprimer dans cette langue et écouter ses chansons* » tandis qu'une autre élève affirme (LMQ3.16) « *je veux voir des films en turc et les comprendre sans traduction.* »

Par ailleurs, les sympathisantes de l'hindi éprouvent énormément d'attachement pour cette langue et pour ses locuteurs, comme cette élève (COEQ1.22) qui la trouve « *belle et adorable même si je ne la comprends pas.* » Un autre élève (CMQ1.17) affirme aimer « *leur langue et leurs traditions* », alors que sa camarade (CMQ2.26), elle avoue aimer « *être comme les indiens.* » Enfin, une autre élève (CMQ3.25) émet le souhait de « *visiter l'Inde un jour pour découvrir beaucoup de choses et assister à leur fête "la fête des couleurs"* »

8.3.4. La langue chinoise

Après l'indépendance de notre pays, la présence chinoise était très réduite, cantonnée à quelques équipes médicales parsemées sur le territoire national. Or, depuis les années deux mille, cette présence s'est accrue dans plusieurs wilayas, dont la ville de Relizane, en raison de l'édification de mégaprojets dans le secteur du bâtiment et des travaux publics.

Une douzaine de collégiens et de lycéens de Mendes et d'Oued Essalem ont choisi le chinois comme langue étrangère en raison de son influence mondiale pour les uns et son exotisme pour les autres, car d'après une élève COEQ3.20) « *le chinois devient une langue mondiale* » et pour ce collégien (CMQ2.6) car « *elle est très différente de la langue arabe.* »

Quelques élèves veulent apprendre le chinois pour des raisons pratiques. Un élève (CMQ3.19) veut communiquer et « *parler avec les chinois* » alors qu'une autre (LOEQ1.17) désire « *terminer mes études en Chine car c'est le pays du développement et de la science.* »

8.3.5. La langue italienne

Une dizaine d'élèves ont choisi la langue de Dante car l'Italie est une terre d'émigration, et à un degré moindre, une destination touristique pour les Algériens. D'ailleurs, quelques apprenants justifient leur affection pour cette langue pour des motifs réalistes. Un élève (LMQ3.23) souhaite s'expatrier « *j'aime cette langue et j'aime aller en Italie* », tandis qu'une autre (CMQ4.19) évoque son côté utilitaire en déclarant qu'elle « *elle m'aidera dans mon avenir.* »

9. REPRESENTATIONS DES ELEVES DE LEURS PERFORMANCES SCOLAIRES DANS LES TROIS LANGUES

A la question « **Quelles sont tes performances dans chacune des langues suivantes (arabe, français, anglais)?** », nous avons recueilli 98.58% des réponses, soit 345 représentations des élèves ruraux de Mendes et d'Oued Essalem dans chacune des trois langues enseignées dans les collèges et les lycées : arabe, français et anglais, comme le montre le tableau n°39.

Tableau n°39 : Représentations des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues.

Les établissements	Les trois langues étudiées	Notes excellentes	Bonnes notes	Notes moyennes	Notes faibles	Notes très faibles	Sans réponses
CEM Mendes	Langue arabe	40,20%	43,29%	11,34%	2,06%	1,03%	2,06%
	Langue française	7,21%	19,58%	26,80%	29,89%	14,43%	2,06%
	Langue anglaise	16,49%	19,58%	35,05%	20,61%	6,18%	2,06%
CEM Oued Essalem	Langue arabe	38,83%	44,66%	14,56%	0%	0%	0,97%
	Langue française	20,38%	29,12%	34,95%	11,65%	2,91%	0,97%
	Langue anglaise	11,65%	30,09%	38,83%	13,59%	4,85%	0,97%
Lycée Mendes	Langue arabe	10,66%	46,66%	34,66%	2,66%	2,66%	2,66%
	Langue française	6,66%	20%	38,66%	24%	8%	2,66%
	Langue anglaise	10,66%	28%	29,33%	17,33%	12%	2,66%
Lycée Oued Essalem	Langue arabe	22,66%	41,33%	29,33%	4%	2,66%	0%
	Langue française	4%	21,33%	28%	30,66%	16%	0%
	Langue anglaise	8%	21,33%	42,66%	21,33%	6,66%	0%
Les trois langues comparées	Langue arabe	28,08%	43,98%	22,47%	2,18%	1,58%	1,42%
	Langue française	9,56%	22,50%	32,10%	24,05%	10,33%	1,42%
	Langue anglaise	11,70%	24,75%	36,46%	18,21%	7,42%	1,42%
Comparaison par catégorie	Langue arabe	72.06		22,47%	3.76%		
	Langue française	32.06		32,10%	34.38%		
	Langue anglaise	36.45		36,46%	25.63%		

9.1. Comparaison des représentations des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues (arabe / français / anglais)

Les données du graphique n°50 révèlent que moins de 10% déclarent que leurs notes sont excellentes en français (voir les barres colorées en noir), un taux proche de celui de l'anglais, mais loin derrière celui de l'arabe qui est d'environ 30%.

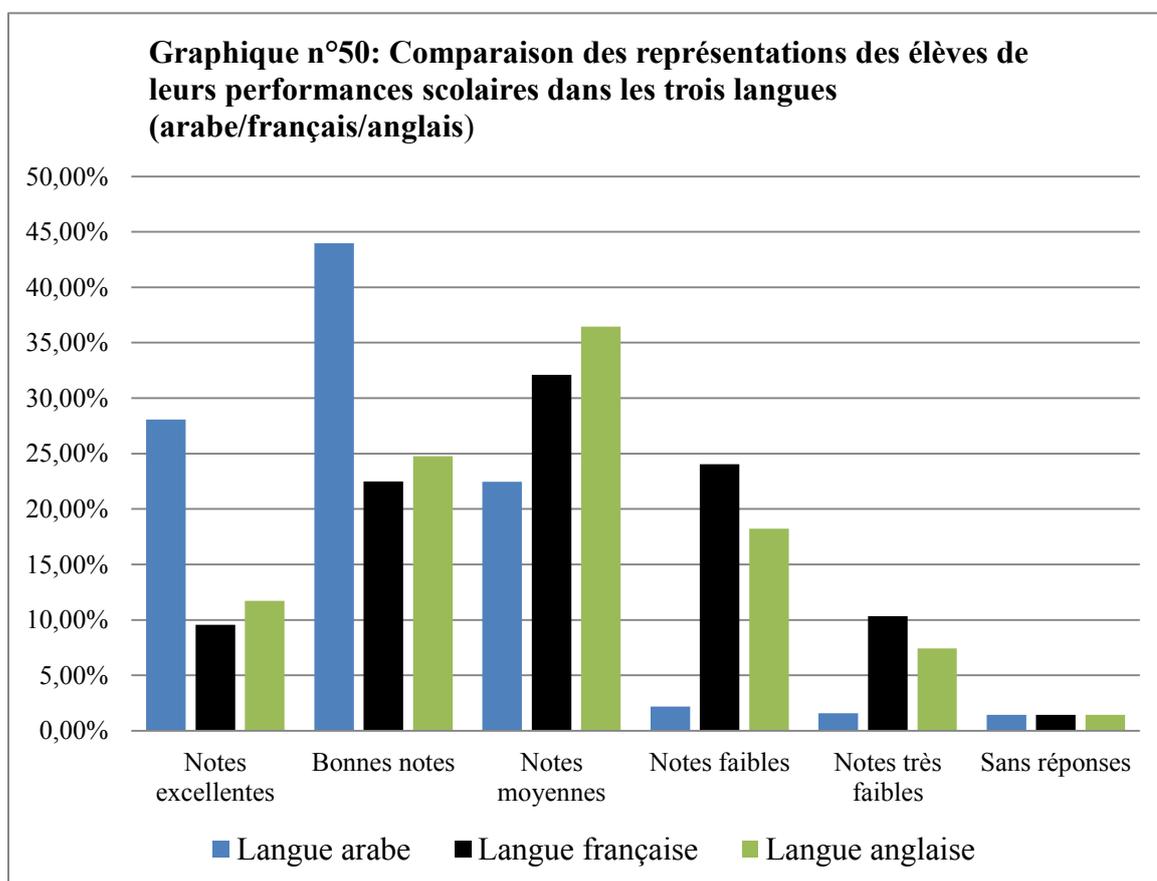
Par ailleurs, plus de 20% des élèves de l'échantillon considèrent leurs notes « bonnes », un taux également proche de celui de l'anglais, mais loin derrière l'arabe qui dépasse les 40%.

De plus, les chiffres concernant les notes moyennes indiquent qu'un tiers des élèves de notre échantillon trouvent leurs notes moyennes en français, un résultat presque similaire à celui de l'anglais, mais différent de celui de l'arabe qui n'enregistre qu'un taux de 20%.

A propos des notes jugées faibles, un quart des élèves de notre échantillon se classent dans cette catégorie, en langue française et 18% en langue anglaise, alors qu'en langue arabe, ils ne sont qu'une partie infime estimée à 2%.

Enfin, un taux non négligeable de 10% des élèves de l'échantillon considèrent leurs notes très faibles en français, pas très loin de l'anglais avec 7%, mais loin de l'arabe avec 1% seulement des interrogés.

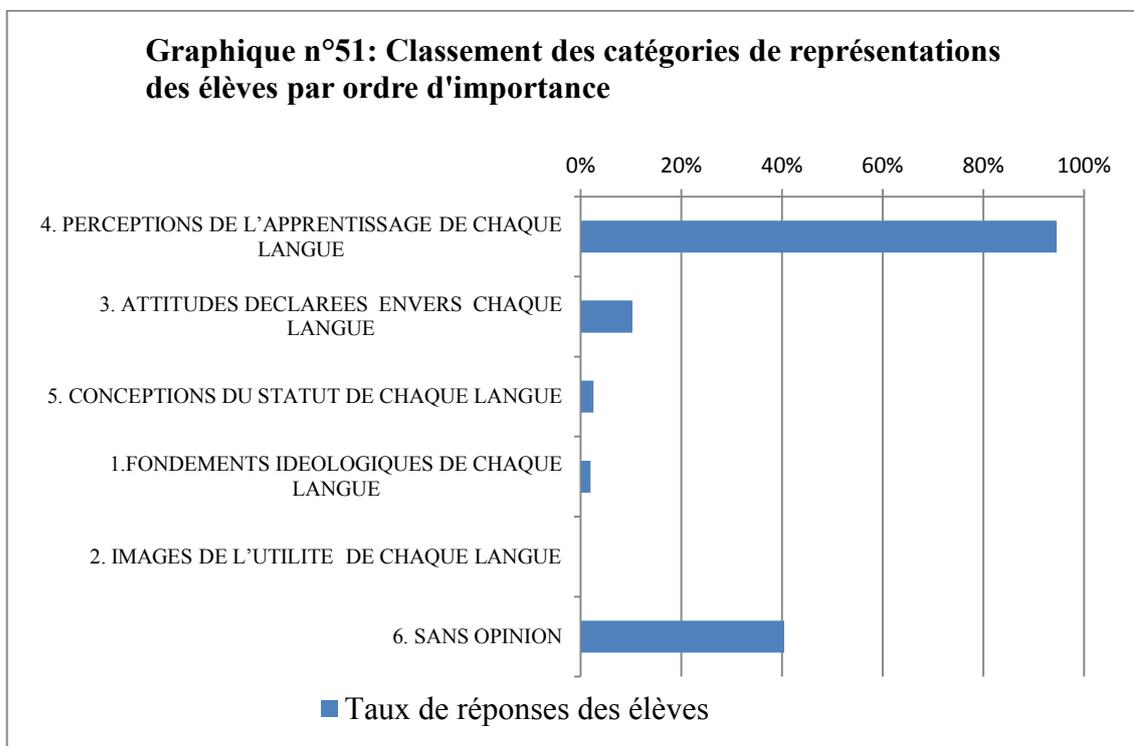
Bref, comme le montre le tableau n°39 ci-dessus, seul un tiers des élèves de notre échantillon se voit bon élève en français et en anglais, alors qu'ils sont trois quarts en arabe. En outre, un tiers de l'effectif global se considère élève moyen en français et en anglais, comparativement à l'arabe où il dépasse le cinquième. Enfin, un tiers également de l'échantillon s'estime élève faible en français et en anglais, alors qu'il ne représente qu'une infime portion (3.76%) en langue arabe.



9.2. Classement des catégories de représentations des élèves par ordre d'importance

Le graphique n°51 indique que la majorité des élèves de notre échantillon ont donné des réponses en relation avec leurs perceptions de l'apprentissage de chaque langue (arabe, français et anglais) et seulement 10% de l'effectif global a exprimé des attitudes positives ou négatives envers chaque langue.

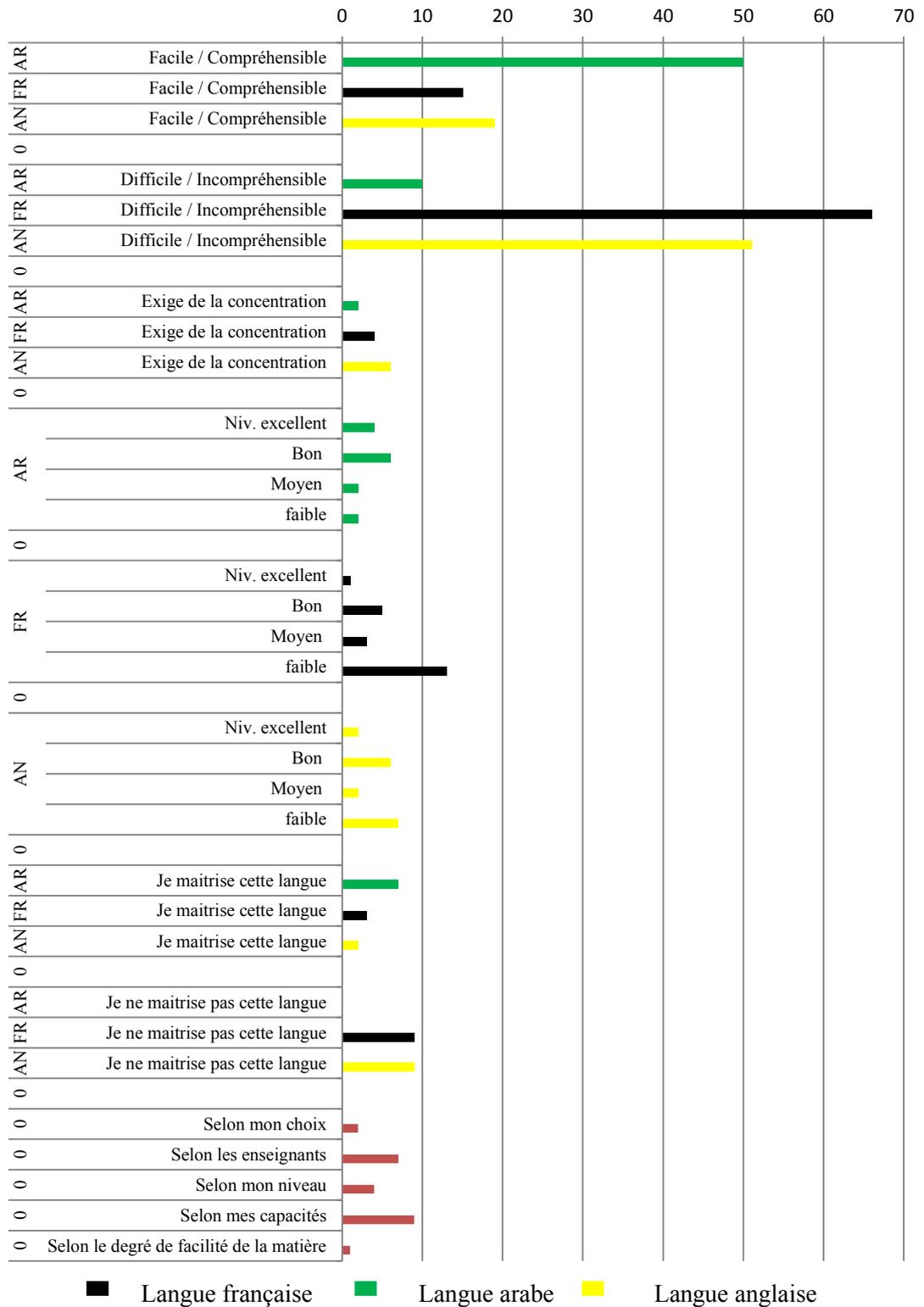
Toutefois, nous remarquons que des taux négligeables ont donné leurs avis et ont fait connaître leurs représentations sur les statuts, les fondements idéologiques et l'utilité de chaque langue.



9.3. Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires et de leurs perceptions de l'apprentissage de chaque langue (arabe, français, anglais) :

Nous avons dépouillé les cases relatives aux justifications des réponses des élèves puis nous avons complété la catégorie ayant trait aux perceptions des apprenants de leurs apprentissages de chaque langue (arabe, français, anglais) qui est affiché dans le graphique n°52 ci-dessous :

Graphique n°52: Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires et de leurs perceptions de l'apprentissage de chaque langue



Le graphique n°52 indique qu'une quinzaine seulement des élèves de notre échantillon (voir la barre colorée en noir) trouvent le français facile et compréhensible, un peu moins que ceux qui ont cité l'anglais, mais loin derrière les apprenants qui ont mentionné l'arabe et qui représentent une cinquantaine. De plus, une infime minorité d'élève affirment avoir un niveau excellent ou bon en français et déclarent maîtriser cette langue

A cet effet, rares sont les élèves qui ont justifié leurs réponses à propos de ces cas, en reliant la facilité du français avec leurs attitudes positives envers cette langue, à l'image d'une collégienne de Mendes (CMQ1.24) qui soutient que « *le français c'est une langue que j'aime depuis ma 3^{ème} année primaire* » et l'affirmation d'une autre collégienne (CMQ2.23) qui reconnaît « *j'apprends ce que j'apprécie.* » Pourtant, une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ3.17) n'arrive pas à expliquer sa maîtrise du français et de l'anglais par rapport à l'arabe « *je ne sais pourquoi mais depuis le primaire je connais beaucoup plus le français et l'anglais par rapport à l'arabe.* »

Cependant, plus d'une soixantaine des élèves de notre effectif global rencontrent des obstacles en langue française et la trouvent difficile et incompréhensible. Un chiffre pas loin de l'anglais (une cinquantaine) mais distant de l'arabe (une dizaine seulement.) En outre, une douzaine d'élève avouent avoir un niveau faible en français et une dizaine déclarent ne pas maîtriser cette langue.

Plusieurs raisons expliquent ces problèmes, en commençons par les écueils didactiques comme cette élève (LOEQ2.27) qui affirme ne pas comprendre « *les mots, leurs sens et l'explication de l'enseignant* » et ce collégien de Mendes (CMQ2.19) qui avoue « *je ne sais pas écrire en français et en anglais.* » De plus, un autre élève (LOEQ1.5) évoque un problème d'évaluation car il déclare « *j'ai eu de bonne notes en langue arabe car je me suis concentrée sur cette matière, je n'ai pas compris le texte de l'examen du français* » alors qu'une lycéenne de Mendes (LMQ2.15) signale la surcharge du programme scolaire quand il soutient « *il y a un cumul de cours et de projets à réaliser qui m'empêchent d'avoir de bonne notes en français.* » Enfin, une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ2.9) invoque le problème du passage de la théorie à la pratique car il explique « *je comprends facilement mais j'ai des problèmes lors de l'application je comprends facilement mais j'ai des problèmes lors de l'application.* »

Par ailleurs, quelques élèves mettent en cause le manque de concentration qui constitue, d'après eux un frein pour la bonne compréhension des cours comme ce collégien de Mendes (CMQ3.1) qui cite des « *difficultés de compréhension et de concentration* » ou cette lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ2.13) qui avoue que « *langue arabe je peux la comprendre, mais le français et l'anglais demandent de la concentration.* »

En outre, beaucoup d'élèves interprètent leurs mauvais résultats en langue française à des problèmes d'ordre affectif et psychologique comme la négligence, à l'image d'une lycéenne de Mendes (LMQ1.5) qui avoue avoir « *de mauvaises notes en français parce que je ne lui ai pas donné de l'importance* » et sa camarade dans le même établissement (LMQ3.19) qui reconnaît « *je ne fournis pas des efforts dans les langues française et anglaise.* » De plus, une collégienne de Mendes (CMQ4.2) invoque la timidité comme obstacle car elle déclare « *je suis une fille très timide ce qui se reflète sur mes résultats.* »

D'autres élèves citent également des problèmes ayant trait à des spécificités des zones rurales, telles que l'enclavement géographique, comme l'exemple de cet élève de Mendes (CMQ3.14) qui avoue qu'il n'a pas « *étudié au primaire le français c'est pourquoi je trouve des difficultés* ». Une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ3.4) regrette le manque de cours privés « *nous vivons dans une région isolée où il n'y a pas de centres ou d'écoles privées pour apprendre les langues étrangères, à part les établissements scolaires.* »

Enfin, quelques élèves n'arrivent pas à expliquer la faiblesse de leurs performances scolaires comme cette collégienne de Mendes (CMQ3.26) qui admet que son « *niveau est faible, mais je ne sais pas pourquoi* » ou donnent des explications démenties par la psychologie et la didactique comme cette lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ1.23) qui illustre ses résultats insuffisants en déclarant « *je n'ai pas une bonne intelligence.* »

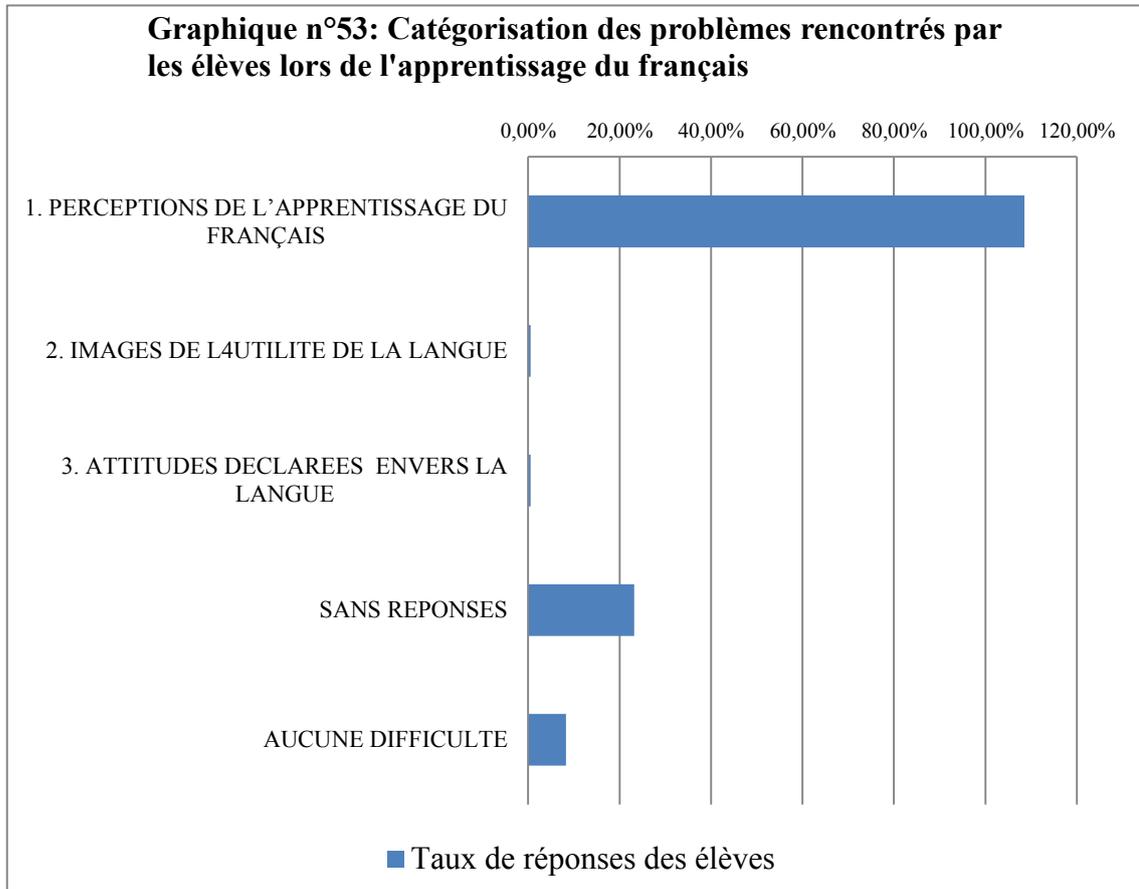
10. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES LORS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

A la question « **Quelles sont les difficultés que tu rencontres lors de l'apprentissage du français ?** » nous avons recueilli 473 réponses que nous avons réparties sur les cinq catégories de représentations.

10.1. Catégorisation des problèmes rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage du français

Le graphique n°53 montre que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur formation et leur cursus scolaire trouvent logiquement leurs places au niveau de la catégorie des perceptions des élèves de l'apprentissage de la langue française occupe la part du lion et il dépasse même les 100%, tandis que les autres représentations recueillent des résultats infinitésimaux.

On remarque également que 8% de l'effectif global déclare ne rencontrer aucune difficulté et 23% n'ont pas donné de réponses.



10.2. Justifications des réponses des élèves des difficultés rencontrées lors de leur apprentissage de la langue française

Le tableau n°40 montre les sous-catégories des difficultés rencontrées par les élèves.

Nous les traiterons en détail.

Tableau n°40 : Justifications des réponses des élèves de leurs performances scolaires dans les trois langues.

				CEM Mendes	CEM Oued Essalem	Lycée Mendes	Lycée Oued Essalem	Nombre de réponses	Taux détaillés	Pourcentag es des sous- catégories	
1. Conditions d'apprentissage	Aspects didactiques	Compréhension	Compréhension	20	25	16	9	70	22,00%	87,11%	
			Compréhension de l'oral	2	1	0	0	3			
			Compréhension de l'écrit	1	1	2	0	4			
		Production	Production orale	9	6	4	3	23	9,42%		
			Production écrite	2	1	5	1	10			
		Points de langue	Orthographe	3	3	1	1	8	20,85%		
			Vocabulaire	<i>Comprendre le sens des mots</i>	2	8	8	13			31
				<i>Expliquer les mots</i>	2	2	0	3			7
				<i>Vocabulaire limité</i>	1	0	1	6			8
			Conjugaison	1	2	6	2	11			
	Grammaire	0	0	7	1	8					
	Prononciation	10	21	12	7	50	14,28%				
	Lecture	13	14	5	4	36	10,28%				
	Ecriture	8	10	2	3	23	6,57%				
	Le non recours à la langue maternelle	3	1	5	4	13	3,71%				
	Aspects pédagogiques	(Je n'ai pas étudié cette langue / manque de base) au primaire	1	1	1	1	4	11,42%			
		insuffisance du volume horaire	2	0	1	0	3				
		insuffisance des exercices (pratique)	1	0	0	1	2				
		Explications insuffisantes de la part des enseignants	1	3	7	4	15				
Ecriture incompréhensible / rapide des enseignants		0	0	0	2	2					
Surabondance de matières		0	1	0	0	1					
Surabondance de devoirs		0	1	0	0	1					
Manque de références bibliographiques en français		0	1	0	0	1					
Chahut en classe		1	0	1	1	3					
Longueur des textes proposés		0	0	2	0	2					
Absences d'aide / d'encouragement de la part de l'entourage		0	0	0	3	3					
Manque de moyens		0	0	0	1	1					
Absence de cours privés		0	1	0	1	2					
2. Aptitudes personnelles	Insuffisance des acquis	0	0	2	2	4	6,57%				
	Incapacité d'apprendre	2	0	0	0	2					
	Incapacité de réfléchir	1	0	0	0	1					
	incapacité de se concentrer	4	1	3	1	9					
	Problèmes de mémorisation / oubli	1	1	2	2	6					
	Problème d'autonomie	0	0	0	1	1					
3. Aspects affectifs et émotionnels	Ennui	1	0	0	1	2	1,71%				
	Peur	0	0	1	0	1					
	Angoisse extrême	1	0	0	0	1					
	Moqueries des collègues	0	0	1	0	1					
	Oppression	1	0	0	0	1					
4. Degré de difficulté de l'apprentissage	Facile	0	0	0	0	0	0,85%				
	Difficile	2	0	1	0	3					
5. Degré de difficulté de la langue	Facile / Compréhensible	0	0	0	0	0	2,28%				
	Difficile / Incompréhensible	1	2	2	3	8					

10.2.1. Conditions d'apprentissage

Les conditions d'apprentissage recueillent à elles seules environ 98% des réponses des élèves, vu la nature de la question. Nous avons réparti les difficultés rencontrées dans ces sous-catégories en deux séries : didactiques puis pédagogiques.

10.2.1.1. Aspects didactiques

Le problème récurrent qui revient à chaque fois dans les écrits ou les discussions des élèves ruraux c'est celui de la compréhension, c'est pourquoi on remarque que près d'un quart des élèves de notre échantillon, comme l'indique le tableau ci-dessus n°40, souffrent de ce problème, au sens propre et au sens figuré, à l'exemple de ce collégien de Mendes (CMQ1.11) qui déclare « généralement je ne la comprends pas et ma tête me fait mal. »

En outre, cette incapacité de comprendre le français est due soit ; au manque de pré-acquis depuis le primaire comme le soutient ce lycéen (LOEQ1.19) qui déplore une « *non compréhension depuis la base* » ; soit au manque de responsabilité de l'enseignant comme l'affirme cette collégienne (COEQ2.1) « *je ne comprends pas l'enseignant quand il parle.* » Un collégien de Mendes (CMQ4.18), décrit ainsi son impuissance et son ignorance « *je ne peux pas comprendre le sujet dont parle le prof, ni les mots, leur sens. Je regarde seulement et je ne connais rien.* »

Par ailleurs, presque 10% des apprenants de notre effectif global invoquent le problème de production (orale et écrite). A l'oral, on remarque que les élèves citent plusieurs niveaux de la langue parlée : de celui (LMQ3.10) qui trouve des difficultés à parler « *je comprends le français mais je ne peux pas répondre* » à celui qui ne peut s'exprimer en continu comme cette collégienne de Mendes (CMQ1.10) qui soutient « *je ne peux pas la parler tout le temps car elle est difficile parfois* ». Il y aussi ce collégien d'Oued Essalem (COEQ3.1) qui veut parler une langue claire et fluide et qui ambitionne de « *parler avec aisance dans cette langue.* »

De plus, les points de langue sont une préoccupation majeure de nos interrogés, car un cinquième de l'échantillon se plaint de ce problème, comme le montre notre tableau n°40. En tête de liste, le vocabulaire est un sujet d'inquiétude de la part des élèves ruraux qui montrent du doigt le problème d'un manque ou d'un stock lexical limité de leur part comme l'admet cette lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ1.2) qui avoue avoir des difficultés en « *lecture et en compréhension car je n'ai pas un stock lexical.* » Un

avis partagé avec cette collégienne de Mendes (CMQ2.25) qui reconnaît « *ne pas connaître beaucoup de mots en français.* » Un lycéen de Mendes (LMQ2.23) met en cause la responsabilité de ses enseignants « *il y a des mots que je n'ai jamais entendus, il faut qu'on nous apprenne le vocabulaire français.* » En plus du vocabulaire, une élève (LOEQ3.3) montre la complexité de la grammaire française quand il révèle « *le français contient trop de règles de grammaires et il contient trop de mots difficiles que je n'arrive pas à comprendre.* »

D'autre part, une cinquantaine d'élèves, soit un taux de 14% des interrogés citent le problème de prononciation à l'exemple de cette collégienne de Mendes (CMQ4.9) qui assure ne pas pouvoir « *bien prononcer les mots* » alors qu'une lycéenne de Mendes (LMQ1.7) spécifie « *la prononciation est difficile quand les mots sont longs.* »

En lecture également, on remarque que 10% des répondants peinent à lire, à l'image de cette collégienne (CMQ1.3) qui n'arrive même pas à « *déchiffrer l'alphabet* » jusqu'à celle (CMQ4.20) qui trouve « *des difficultés à lire de manière correcte.* » En écriture aussi, le tableau n°40 révèle que plus d'une vingtaine de nos sondés ont soulevé ce problème, qui normalement devrait être résolu au cycle primaire. Justement, une collégienne (CMQ2.9) expose cette contrainte quand elle avoue « *je trouve des difficultés quand j'écris en français mais le lire c'est facile. Je peux l'étudier mais l'écrire non* » tandis que son camarade de classe (CMQ2.19) fait connaître la lenteur du rythme de son écriture en affirmant « *je ne peux pas l'écrire car j'écris par mots.* »

Enfin, une dizaine d'élèves ont relevé la problématique du recours à la langue maternelle, à l'exemple de ce collégien (CMQ3.20) qui déclare que « *notre professeur parle toujours en français et ne parle jamais en arabe, c'est un problème.* » Donc, pour résoudre ce problème, quelques apprenants plaident pour l'emploi de l'arabe dans les cours de français à des fins de compréhension comme cet élève (CMQ3.5) qui avoue « *quand le professeur ne parle pas en langue arabe, je ne comprends pas.* » Une lycéenne (LOEQ1.9) propose même une solution qui consiste à employer le français d'une manière graduelle quand elle soutient que « *je ne peux parler cette langue sans l'utilisation du dictionnaire, le professeur doit recourir à l'arabe et utiliser le français progressivement.* »

10.2.1.2. Aspects pédagogiques

Une quarantaine d'élèves de notre échantillon, soit un taux de 11%, soulèvent des problèmes d'ordre pédagogique et à leur tête les pratiques enseignantes, car d'après une quinzaine d'élèves sondés, les enseignants expliquent mal leurs cours comme l'atteste ce collégien (COEQ2.17) « *notre professeur ne nous explique pas bien les leçons.* » Ou cet autre collégien (COEQ2.20) qui confie « *notre enseignant ne présente pas bien ses cours.* » Un problème qui a poussé une lycéenne (LOEQ1.6) à recourir à l'aide familiale « *je n'ai pas pu m'adapter avec le professeur mais ma mère m'aide beaucoup.*»

De plus, quelques élèves exposent le problème de l'insuffisance des exercices, car il y a des enseignants qui se concentrent sur les cours et ne donnent pas assez d'importance au volet pratique. De plus, il y a la longueur des textes proposés dans les cours ou dans les examens, le chahut en classe qui déconcentre les élèves et enfin l'écriture incompréhensible ou rapide des professeurs au tableau qui ne permet pas aux élèves, dont le niveau ou la vue sont faibles, de bien suivre les cours.

Par ailleurs, quelques élèves ont soulevé des problèmes d'ordre institutionnel, comme l'insuffisance du volume horaire réservé au français, la surabondance des matières à étudier, la surcharge des programmes scolaires du français et des autres matières, le manque de références bibliographiques en français, sans oublier le problème du manque ou d'insuffisance du nombre d'enseignants en français à l'école primaire dans les zones rurales.

Enfin, une minorité d'élèves ont cité le manque des cours privés dans les zones rurales, ce qui ne permet pas aux élèves ruraux d'améliorer leur niveau et l'absence d'aide ou d'encouragement de la part de son entourage comme l'affirme cette lycéenne (LOEQ3.4)«*si je trouve quelqu'un qui m'encouragera et m'aidera à apprendre le français, je n'aurai pas de problèmes.* »

10.2.2. Aptitudes personnelles

Quelques élèves se sentent incapables de réfléchir, de se concentrer et même d'apprendre comme l'avoue cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.1) « *je ne connais rien en français, quoique je fasse d'efforts pour l'apprendre.* » D'autres pointent du doigt le problème des pré-acquis à l'exemple d'un lycéen (LOEQ2.21) qui déclare « *je n'ai pas de pré-acquis en langue française car elle n'est pas très utilisée chez nous.* »

Par ailleurs quelques élèves citent le problème de mémorisation qui demeure crucial quant à la réussite des études, comme cette lycéenne (LOEQ1.5) d'Oued Essalem qui avoue « *oublier facilement les informations que je reçois.* »

Enfin, un lycéen (LOEQ1.15) expose le problème du manque d'autonomie chez les apprenants, car il déclare que quelques élèves sont « *négligents, ils ne préparent pas leurs leçons et ils croient que le professeur va tout leur donner.* »

10.2.3. Aspects affectifs et émotionnels

Bien que leur nombre soit négligeable, les problèmes cités par cette minorité d'élèves, comme le montre le tableau n°40, sont cruciaux au niveau de l'apprentissage de la langue française, comme l'ennui, l'oppression, l'angoisse et la peur. En effet, un lycéen de Mendes (LMQ3.11) avoue « *avoir peur lors de la prononciation* » et un collégien (CMQ2.27) de la même ville reconnaît « *avoir peur de l'apprentissage du français car je suis faible dans cette matière* » tandis qu'une autre lycéenne (LMQ2.24) a peur des moqueries de ses camarades de classe « *lorsque je commets des fautes.* »

10.2.4. Degré de difficulté de l'apprentissage / de la langue française

Une dizaine d'élèves trouvent l'apprentissage du français ou la langue française elle-même difficile, incompréhensible ou compliqué à l'image d'une collégienne de Mendes (CMQ1.18) qui affirme que « *je ne comprends pas les leçons car la langue française est difficile* » ou une lycéenne de Mendes (LMQ1.23) qui trouve des difficultés dans cette langue car elle méconnaît les techniques de la traduction puisqu'elle affirme « *le français est difficile à comprendre car je ne sais pas traduire du français vers l'arabe.* » D'autre part, une collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.9) préconise, indirectement, la création de classes bilingues, comme cela existait jadis en Algérie, à partir de l'indépendance jusqu'aux années quatre-vingt du siècle dernier, pour résoudre ce problème linguistique, car explique-t-il « *nous sommes faibles parce qu'on n'apprend pas toutes les matières en français.* »

Enfin, au terme de cette série de justifications relatives aux difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de la langue française, une phrase relevée chez une collégienne (CMQ3.22) résonne comme une sentence qui résume l'apprentissage du français dans les zones rurales « *la voie est longue et difficile et les conditions ne sont pas bonnes.* »

11. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES RURAUX LORS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE COMPARATIVEMENT A CEUX DES VILLES

Nous avons procédé à un recensement des réponses positives et négatives à la question posée puis nous avons répertorié les justifications des élèves.

11.1. Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relative aux difficultés rencontrées :

A la question : « Penses-tu que les élèves des zones rurales éprouvent des difficultés à apprendre le français davantage que ceux qui habitent les grandes villes ? », nous avons recueilli les statistiques suivantes, comme le montre le tableau n°41 suivant.

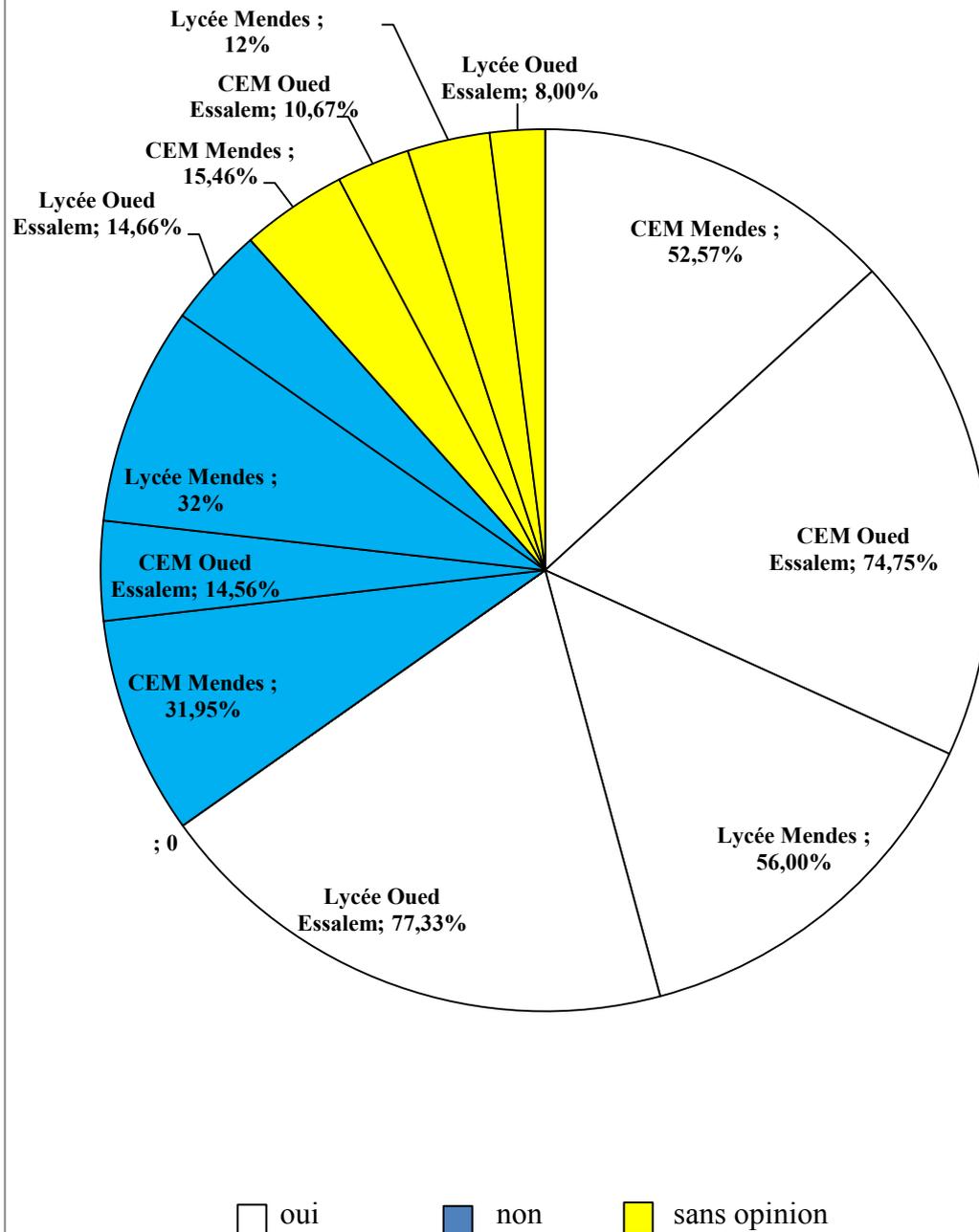
Tableau n°41 : Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relatives aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française.

Les établissements	OUI	Taux	NON	Taux	SANS AVIS	Taux
CEM Mendes	51	52,57%	31	31,95%	15	15,46%
CEM Oued Essalem	77	74,75%	15	14,56%	11	10,67%
Lycée Mendes	42	56,00%	24	32%	9	12%
Lycée Oued Essalem	58	77,33%	11	14,66%	6	8,00%
Totaux	228	65,14%	81	23,14%	41	11,71%

Le graphique n°54 indique que près des deux tiers des élèves de notre échantillon ont répondu par oui et affirment que les élèves ruraux éprouvent davantage de difficultés comparativement à leurs camarades des centres urbains, alors que près d'un quart des élèves de l'effectif global ont répondu par non, en déclarant que les problèmes sont les mêmes.

Toutefois, les données du tableau n°41 montrent que 41 élèves, soit un taux de 11% n'ont pas répondu à la question.

Graphique n°54: Réponses des élèves à la comparaison des apprenants ruraux et citadins relative aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française



11.2. Justifications des élèves relatives à la comparaison des difficultés rencontrées par les apprenants ruraux par rapport à ceux des villes lors de l'apprentissage du français

Il ressort des données du tableau n°42 ci-dessous que 155 élèves, soit un taux de 44% des élèves de notre échantillon n'ont pas justifié leurs réponses, ce qui représente un pourcentage considérable.

Par ailleurs, 20 élèves, soit un taux de 5% de l'effectif global, pensent qu'il n'y a aucune différence entre les élèves ruraux et leurs camarades urbains. Une idée partagée par ce collégien de Mendes (CMQ4.15) qui pense qu'« *il n'est pas nécessaire d'habiter la ville pour apprendre la langue française* ». D'autre part, une lycéenne de Mendes (LMQ1.5) pense que la différence réside dans la volonté de réussir quand il déclare « *peu importe l'origine de celui qui désire apprendre le français, les citadins et les paysans sont égaux dans les opportunités, il suffit d'avoir de la volonté.* »

Par ailleurs, 23 élèves, soit un taux de 6% croient que les élèves ruraux ne rencontrent pas davantage de problèmes lors de leur apprentissage du français comparativement à leurs camarades des villes, comme l'atteste un collégien de Mendes (CMQ4.2) qui déclare qu'« *il n'y a pas de raison parce que toutes les conditions sont réunies à la campagne.* ». Une affirmation appuyée par un autre collégien d'Oued Essalem (COEQ4.20) « *je ne pense pas, il y a des ruraux qui sont cultivés en français.* »

Cependant, seuls 37 élèves, soit un taux de 10% estiment que les élèves ruraux éprouvent davantage de difficultés comparativement à leurs homologues des zones urbaines, comme le prouve cette affirmation d'une élève (COEQ1.23) qui signale que « *les habitants des zones rurales éprouvent beaucoup de difficultés à cause des conditions de vie, surtout pendant l'hiver.* ». Inversement, un autre collégien (COEQ1.11) pense que les élèves citadins sont bien lotis « *au contraire des zones rurales, ceux qui habitent les grandes villes maîtrisent le français en raison de la disponibilité des moyens et des aides.* »

Tableau n°42 : Justifications des élèves relatives à la comparaison des difficultés rencontrées par les apprenants ruraux par rapport à ceux des villes, lors de l'apprentissage du français.

CLASSEMENT DES PROBLEMES		CEM Mendes	CEM Oued Essalem	Lycée Mendes	Lycée Oued Essalem	Nombre de réponses	Taux détaillés
Sans avis		51	51	26	27	155	44,28%
1. Aucune différence entre élèves ruraux et élèves urbains		10	2	3	5	20	5,71%
2. Les élèves ruraux n'éprouvent pas davantage de difficultés		8	7	6	2	23	6,57%
3. Les élèves ruraux éprouvent davantage de difficultés		8	20	6	3	37	10,57%
3.1. Manque de ressources	<i>Manque de moyens</i>	5	13	10	5	55	15,71%
	<i>Absence de cours particuliers en français</i>	1	5	1	9		
	<i>Manque de journaux et de magazines en français</i>	0	1	0	0		
	<i>Manque de bibliothèque / Librairie</i>	0	0	0	2		
	<i>Absence de connexion d'internet</i>	0	0	0	3		
3.2. Problèmes d'enclavement géographique	<i>Problème d'isolement</i>	0	0	3	4	46	13,14%
	<i>Manque d'enseignants de langue française</i>	4	3	2	0		
	<i>Les élèves ruraux n'ont pas étudié la langue française au cycle primaire</i>	1	0	0	1		
	<i>Manque des moyens de transport</i>	1	1	3	1		
	<i>Manque de communication en langue française</i>	2	1	1	9		
	<i>Langue inutilisée dans ce milieu</i>	1	1	0	1		
	<i>Les élèves ruraux manquent de temps pour bien étudier le français</i>	0	1	2	3		
3.3. Problèmes d'ordre affectif	<i>Manque de volonté</i>	5	2	5	3	17	4,85%
	<i>Les élèves ruraux n'aiment pas le français</i>	0	1	1	0		
3.4. Problèmes de compétences	<i>Les élèves ruraux ne maîtrisent pas le français</i>	1	0	1	0	4	1,14%
	<i>Les élèves ruraux ne comprennent pas le français</i>	1	0	0	0		
	<i>Les élèves ruraux éprouvent un problème de prononciation</i>	0	0	1	0		
Total						203	58%

11.3. Justifications des réponses des élèves et classement des difficultés rencontrées

Nous avons classé les problèmes rencontrés par les élèves ruraux en quatre types : le manque de ressources matérielles, les problèmes liés à l'enclavement géographique, les problèmes d'ordre affectif et enfin les difficultés ayant trait aux compétences des élèves issus des zones rurales.

11.3.1. Manque de ressources matérielles dans les zones rurales

Plus d'une cinquantaine des élèves de notre échantillon, soit un taux de 15 %, comme le montre le tableau n°42, ont cité le problème du manque de ressources matérielles et de moyens par rapport aux zones rurales, comme le confirme un collégien d'Oued Essalem (COEQ1.14) qui déclare que *« les élèves des zones rurales trouvent des difficultés, au contraire de ceux des villes, à cause de l'absence des moyens et des problèmes qui existent. »*

Par ailleurs, une vingtaine d'apprenants ont cité le manque de cours particuliers en français, des journaux et des magazines, des bibliothèques et des librairies ainsi que de la connexion internet, comme le confirme une collégienne d'Oued Essalem (COEQ2.13) qui soutient que *« nous sommes dans l'incapacité d'acheter des journaux et de magazines en français et nous ne pouvons pas accéder à des cours privés. »*

11.3.2. Problèmes d'enclavement géographique

Près d'une cinquantaine d'élèves, soit plus de 13% de l'effectif global, ont soulevé le problème de l'enclavement géographique des zones rurales comme l'assure une lycéenne de Mendes (LMQ2.20) qui affirme que les élèves ruraux sont *« isolés et dépourvus de moyens technologiques ou autres (ordinateurs, livres, bureaux) »*. A l'inverse, les élèves issus des centres urbains, d'après un collégien (COEQ1.9) , ont plus de facilités *« car dans les zones urbaines, si les élèves ne comprennent pas la leçon il peuvent contacter un professeur ou aller voir sur internet »*.

Cet isolement est également la source de plusieurs problèmes comme le manque d'enseignants de français comme le souligne un collégien (COEQ1.4) qui témoigne qu' *« il n'y a pas d'enseignants de français dans la plupart des écoles »* Une affirmation confirmée par une lycéenne (LMQ3.19) qui livre un argument surprenant quand elle déclare *« nous n'avons pas d'enseignants de français au primaire. Les profs de français ont honte d'enseigner dans une zone rurale. »* Par conséquent, un nombre

non négligeable d'élèves n'ont pas étudié le français au cycle primaire, d'où la difficulté d'apprendre la langue française en raison d'accumulation de plusieurs années de retard comme le démontre cette déclaration d'une collégienne (CMQ4.9) « *Certes il y a quelques élèves ruraux qui savent parler en français, mais rarement ceux qui la trouvent facile car ils ne l'ont pas étudiée dès les premières années.* »

Par ailleurs le manque ou l'insuffisance des moyens de transport est à l'origine d'autres contrariétés comme le retard, comme l'indique ce collégien (COEQ3.10) qui affirme « *à cause du manque de transport, nous faisons toujours du retard pour rejoindre notre établissement.* » Il y a aussi la fatigue comme l'atteste ce collégien de Mendes (CMQ4.18) qui révèle que « *les élèves ruraux se lèvent tôt et ne sont pas prêts à apprendre contrairement aux élèves citadins.* » Par conséquent, le manque de temps, est vécu, d'après nos informateurs, comme un vrai obstacle, d'autant plus que les garçons comme les filles, sont très sollicités pour les travaux agricoles ou les travaux domestiques d'où le témoignage d'une collégienne (COEQ3.22) qui reconnaît que « *les élèves ruraux ne trouvent pas du temps pour étudier.* »

De plus, dans les zones rurales, les élèves, comme l'indique un collégien (COEQ1.14), « *entendent rarement le français* » et il n'est guère pratiqué dans ces espaces comme l'explique une autre collégienne (CMQ4.1) « *ils ne veulent pas apprendre une langue qu'ils n'utilisent pas, ils veulent apprendre la langue de leurs origines.* » À l'inverse des zones urbaines où, comme le signale un élève (COEQ1.5) « *le français est très utilisé, même à la maison.* » et où « *les gens parlent cette langue couramment* » déclare un camarade de sa classe (COEQ1.19).

En effet, la raison de cette maîtrise de la langue étrangère réside, d'après quelques élèves, dans la présence et l'interaction avec des locuteurs parlant français, comme l'explique cette collégienne (CMQ2.13) « *en ville, tu peux communiquer avec des gens parlant français et autres langues étrangères* », alors que dans les campagnes, d'après un autre apprenant (COEQ1.11) les élèves ruraux « *ne rencontrent pas des francophones* ».

11.3.3. Problèmes d'ordre affectif

Une quinzaine d'élèves ont soulevé quelques problèmes d'ordre affectif, tels le manque de volonté ou d'ambition de quelques apprenants ruraux comme le confirme un collégien d'Oued Essalem (COEQ2.14) qui déclare qu'il « *y a des élèves ruraux qui*

n'aiment pas étudier le français » tandis qu'une autre (COEQ4.24) élève pense que la clé de la réussite dans l'apprentissage du français est en fonction « *de la culture et de l'ambition de l'individu.* » De plus, quelques élèves développent une attitude négative envers la langue française comme l'explique une collégienne (COEQ2.1) « *les élèves des zones rurales n'aiment pas la langue française.* »

11.3.4. Problèmes de compétences

Enfin, quelques sondés ont cité le manque de compétences des élèves ruraux par rapport aux élèves issus des zones urbaines, comme l'explique une collégienne de Mendes (CMQ4.16) qui déclare qu'« *ils ne comprennent pas le français et ne l'étudient pas souvent comme les élèves citadins.* » et qu'ils éprouvent, d'après une lycéenne (LMQ2.15) « *des difficultés de prononciation* ». Par voie de conséquence, les élèves issus des campagnes, d'après une autre lycéenne (LMQ1.12) « *ne maîtrisent pas le français.* »

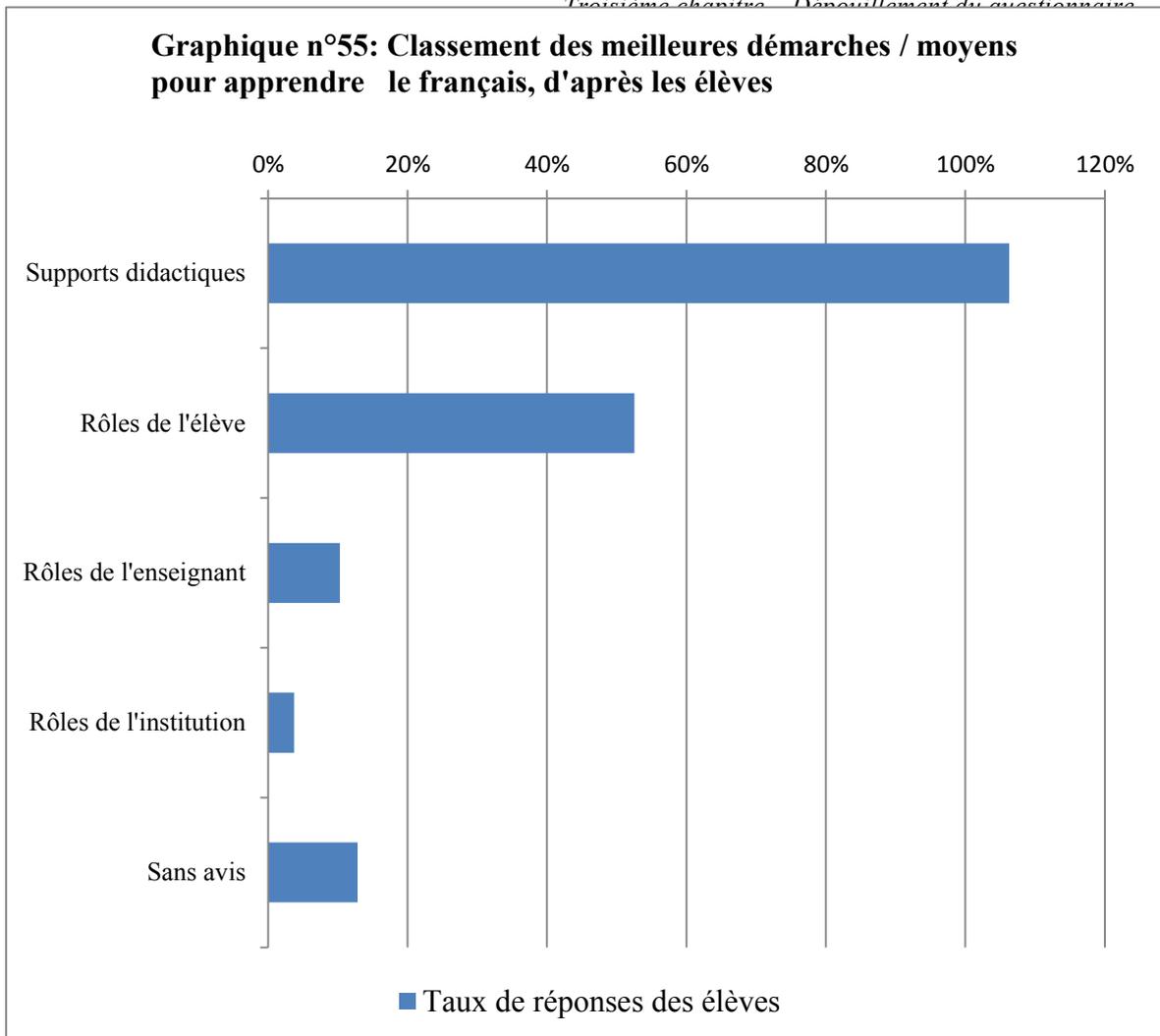
12. LES MEILLEURES DEMARCHES / MOYENS POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANCAISE D'APRES LES ELEVES

A la question « **D'après toi, quelles sont les meilleures démarches et moyens pour apprendre le français ?** », nous recueilli 596 propositions, de la part des élèves de notre échantillon, que nous avons réparties en quatre classes par ordre d'importance :

- a. Supports didactiques
- b. Rôles de l'élève
- c. Rôles de l'enseignant
- d. Rôles de l'institution

12.1. Classement des meilleures démarches et moyens pour apprendre le français d'après les élèves

Il ressort des données du graphique n°55 que le choix et l'utilisation des supports didactiques arrive en 1^{ère} position avec des choix qui ont dépassé les 100%, suivi des rôles assignés à l'élève qui recueille plus de la moitié de l'échantillon. Les rôles dévolus à l'enseignant, recueillent quant à eux environ 10% et enfin les rôles de l'institution obtiennent un taux évalué à environ 4%. Notons qu'environ 12% des élèves de l'effectif global n'ont pas donné de réponses.



12.2. Justifications des choix des élèves relatifs aux meilleures démarches et moyens pour apprendre le français

Le tableau n°43 ci-dessous reprend en détail le classement des meilleurs démarches et moyens pour apprendre le français, d'après les choix des élèves.

12.2.1. Supports didactiques

Les données du tableau n°43 indiquent que nous avons reçu 375 propositions, soit un taux de plus de 106%, relatives au choix des supports didactiques comme meilleurs moyens pour l'apprentissage du français chez les élèves ruraux.

Parmi ces supports, ceux réservés à l'écrit viennent en première position avec un large score de 246 propositions, soit un taux s'élevant à 70%. Les lycéens et collégiens de Mendes et d'Oued Essalem préconisent la lecture en français, notamment celle des livres et des journaux et à un degré moindre les revues et les magazines et enfin le recours aux dictionnaires en langue française et de traduction français-arabe.

Par ailleurs le choix des supports audio-visuels a reçu 75 propositions, soit un taux de 21%. Les élèves ont notamment opté pour les films, les émissions de télévision et les chansons en français puis, à un niveau plus faible, les C.D, les vidéos, les dessins animés et les émissions radiophoniques.

Enfin une cinquantaine de choix concernent les TICE et notamment l'utilisation de l'internet, avec un intérêt majeur pour Facebook et le tchat.

12.2.2. Rôles de l'élève

Il ressort du tableau n° 43 que plus de la moitié de l'effectif global des élèves ont cité les rôles dévolus aux apprenants comme meilleurs démarches pour apprendre le français.

Un cinquième de l'échantillon a opté pour les activités de classe dont une quarantaine d'élèves ont donné de l'importance aux explications des enseignants et une dizaine à la révision des leçons. En outre, quelques élèves ont jugé que les élèves doivent effectuer des recherches ou faire des exposés, résoudre les exercices, rédiger des productions écrites et enfin entraîner son écoute.

Par ailleurs, une cinquantaine d'élèves ont préféré la communication pour améliorer leur niveau dans la langue française, notamment avec les membres de la famille, avec des amis et même avec des gens en général, alors que presque la même proportion souhaite faire des cours particuliers ou des cours de soutien, un choix difficilement réalisable, comme nous l'avons évoqué auparavant.

Enfin, une minorité d'apprenants ont adopté l'auto-apprentissage, des aptitudes comme la concentration et le sérieux ou le voyage à l'étranger comme possibilité en vue d'un meilleur apprentissage.

12.2.3. Rôles de l'enseignant

La lecture du tableau n°43 montre que presque une quarantaine d'élèves, soit un taux de 10% de l'échantillon ont responsabilisé l'enseignant quant à l'amélioration de leurs compétences et performances en langue française, notamment en ayant recours à la langue arabe, vu leur faible niveau dans la langue française, comme le préconise un collégien de Mendes (CMQ3.4) et une douzaine d'élèves de l'échantillon car il déclare « *la meilleure façon c'est de l'enseigner en utilisant la langue arabe.* »

En outre, une quinzaine d'élèves sollicitent les enseignants à commencer par un enseignement de base et d'après les mots de ce collégien d'Oued Essalem (COEQ1.10) il avoue qu'ils doivent « *commencer de zéro et nous apprendre même l'écriture* » déclaration qui se recoupe avec celle d'un autre collégien (CMQ3.11) qui reconnaît qu'ils « *doivent nous enseigner l'alphabet.*» De plus, quelques élèves sont adeptes de la méthode syllabique à l'image de ce collégien de Mendes qui affirme que l'enseignant (CMQ2.18) doit « *écrire les lettres puis les lire*» et cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ3.1) qui recommande « *écrire des lettres puis des mots puis des phrases.* » Un autre collégien (CMQ2.6) résume bien le problème en déclarant « *mon professeur doit m'apprendre les lettres et non pas les cours.* »

Enfin, quelques élèves souhaitent que leurs enseignants utilisent un lexique facile et accessible et leur faire aimer la langue française et les inciter et les encourager à son apprentissage.

12.2.4. Rôles de l'institution

Une dizaine d'élèves pensent que le choix des enseignants de français dans les zones rurales est crucial pour assurer un enseignement de qualité à l'exemple de cette lycéenne de Mendes (LOEQ1.9) qui désire «*des enseignants expérimentés* » ou ce collégien d'Oued Essalem (COEQ1.4) qui souhaite avoir« *de bons enseignants.* » Enfin, un autre collégien (COEQ1.12) appelle la tutelle à « *recruter des enseignants spécialistes dans cette langue qui optent pour des méthodes faciles pour l'apprentissage.* »

Par ailleurs quelques élèves souhaitent que les responsables éducatifs accroissent le volume horaire réservé à la matière langue française car ils le jugent insuffisant vu leur retard accumulé depuis des années et les conditions défavorables vécues par les élèves ruraux, d'où le souhait d'un collégien de Mendes (CMQ4.18) qui espère qu'on « *réserve deux à trois heures par jour pour l'apprendre et s'y adapter.* »

Pour finir, une lycéenne de Mendes (LMQ2.6) synthétise les choix de ses camarades en déclarant « *le meilleur procédé est d'apprendre le français à partir d'un domaine qu'on aime : sport, musique...* »

Tableau n°43 : Justifications des choix des élèves relatifs aux meilleurs démarches et moyens pour apprendre le français.

	Meilleurs moyens et démarches	Établissements	CEM Mendès	CEM Oued Essalem	Lycée Mendès	Lycée Oued Essalem	Total	Totaux des réponses	Taux détaillés	Pourcentage	
1. Supports didactiques	1. Supports d'écrits	<i>Lecture</i>	16	16	9	18	59	246	70,28%	106,27%	
		<i>Livres</i>	29	22	21	15	87				
		<i>Journaux</i>	16	12	9	8	45				
		<i>Revue / magazines</i>	5	1	2	0	8				
		<i>Dictionnaires</i>	5	15	17	10	47				
	2. Supports audio-visuels	<i>Films</i>	4	5	9	7	25	75	21,42%		
		<i>Émissions de télévision</i>	2	5	7	7	21				
		<i>Chansons</i>	4	3	4	4	15				
		<i>C.D</i>	0	3	3	1	7				
		<i>Vidéos</i>	2	0	1	0	3				
		<i>Dessins animés</i>	1	0	1	0	2				
	3. TICE	<i>Internet</i>	8	5	16	18	47	51	14,57%		
		<i>TICE</i>	0	1	1	2	4				
2. Rôles de l'élève	1. Activités en classe	<i>Prêter attention à l'explication de l'enseignant</i>	12	12	6	11	41	71	20,28%		
		<i>Réviser les leçons</i>	4	2	3	2	11				
		<i>Exposés / Effectuer des recherches</i>	4	0	2	2	8				
		<i>Résoudre les exercices</i>	2	3	1	0	6				
		<i>Rédiger des productions écrites</i>	1	1	0	1	3				
	2. Communiquer en français	<i>Entraîner son écoute</i>	0	1	1	0	2	50	14,28%		
		<i>Communiquer en français</i>	4	5	6	17	32				
		<i>/ avec les membres de la famille</i>	1	1	2	3	7				
		<i>/ avec des amis</i>	0	1	0	3	4				
	3. Cours particuliers / de soutien	<i>/ avec des gens</i>	0	3	4	0	7	46	13,14%		
		<i>4. Auto-apprentissage</i>	5	18	9	14	46				
		<i>5. Aptitudes et qualités requises de l'apprenant</i>	1	1	3	2	7			8	2,28%
		<i>6. Voyager à l'étranger</i>	0	0	1	1	2				
<i>Concentration</i>		4	2	1	0	7					
<i>Sérieux</i>		0	0	1	0	1					
3. Rôles de l'enseignant	<i>1. Recours à la langue première</i>	0	0	1	1	2	36	10,28%			
	<i>2. Commencer par un enseignement de base</i>	6	6	2	0	14					
	<i>3. Apprendre à l'élève l'écriture</i>	2	2	2	2	8					
	<i>4. L'enseignant doit utiliser un lexique facile et accessible</i>	1	3	0	2	6					
	<i>5. Faire aimer le français aux élèves / les encourager</i>	1	1	1	1	4					
4. Rôles de l'institution	<i>1. Choix des enseignants</i>	0	5	1	2	8	13	3,71%			
	<i>2. Accroître le volume horaire de la matière: langue française</i>	0	2	1	2	5					
	Sans avis		19	12	5	9	45		12,85%		

13. CHOIX DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS (ORIGINE ALGERIENNE OU FRANÇAISE) D'APRES LES ELEVES

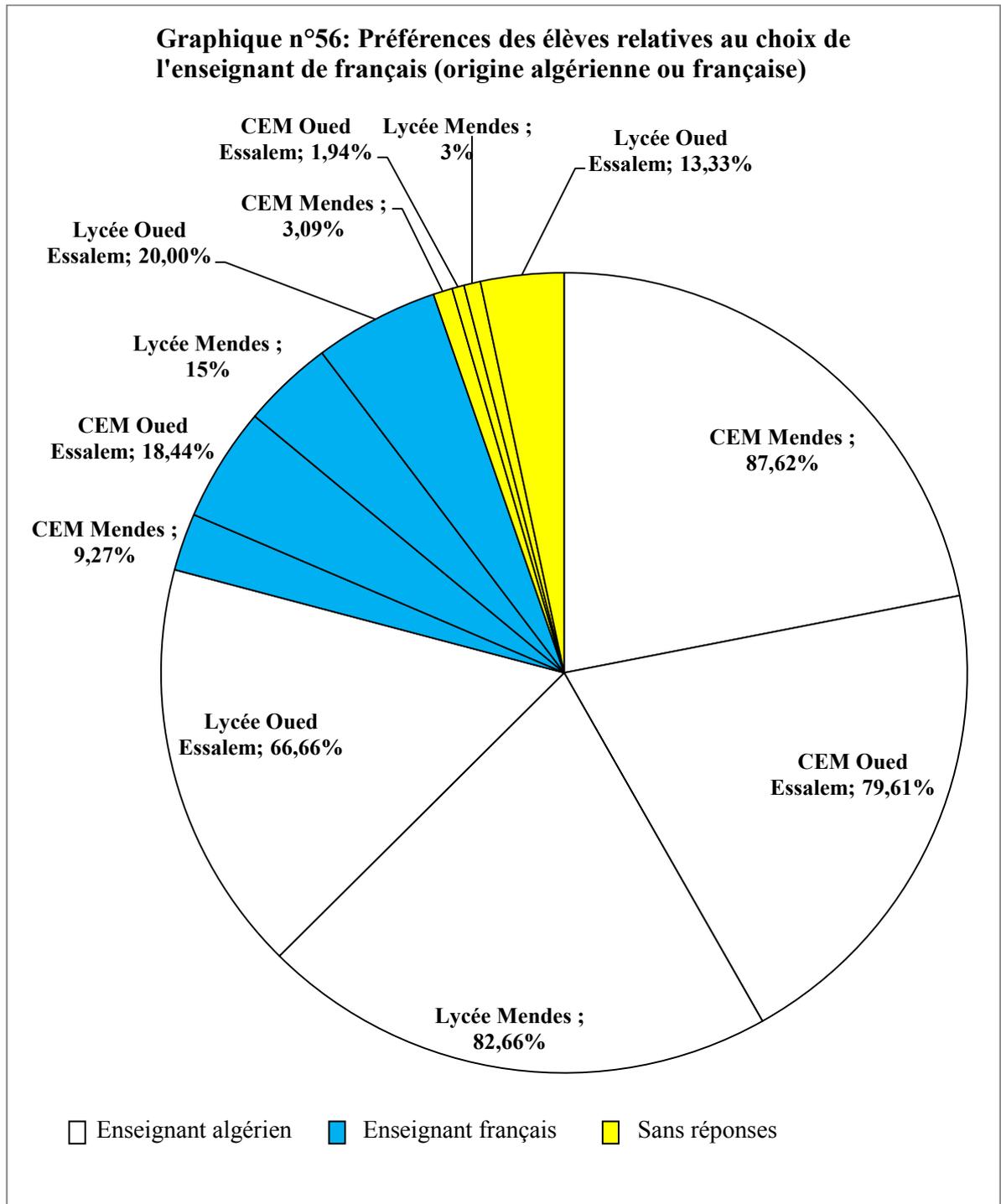
A la question « Est-ce que tu aimerais être enseigné par un professeur de français, d'origine algérienne ou française ? », nous avons reçu 279 réponses optant pour l'origine algérienne et 54 réponses des élèves qui ont préféré un enseignant d'origine française. Notons qu'il y a 17 élèves qui n'ont pas donné leurs avis, comme le montre le tableau n°44 ci-dessous.

Tableau n°44 : Préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française).

	Établissements	Total des réponses par établissement	Taux de réponses par établissement	Nombre de réponses	Totaux
enseignant algérien	CEM Mendes	85	87,62%	279	79,71%
	CEM Oued Essalem	82	79,61%		
	Lycée Mendes	62	82,66%		
	Lycée Oued Essalem	50	66,66%		
enseignant français	CEM Mendes	9	9,27%	54	15,42%
	CEM Oued Essalem	19	18,44%		
	Lycée Mendes	11	15%		
	Lycée Oued Essalem	15	20,00%		
Sans réponses	CEM Mendes	3	3,09%	17	4,85%
	CEM Oued Essalem	2	1,94%		
	Lycée Mendes	2	3%		
	Lycée Oued Essalem	10	13,33%		

13.1. Classement des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française)

Le graphique n°56 montre que plus des trois quarts des élèves de notre échantillon ont choisi enseignant de langue française d'origine algérienne et 15% seulement ont préféré un professeur d'origine française. On signale que 4% des élèves de l'effectif global n'ont pas donné leurs avis.



13.2. Justifications des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française)

Pour justifier leurs préférences, les lycéens et les collégiens de Mendes et d'Oued Essalem ont fourni 236 propositions pour le choix d'un enseignant d'origine algérienne et 61 propositions pour celui d'un enseignant d'origine française, alors que 22% de l'effectif global n'ont pas donné leurs avis comme le montre le tableau n°45 ci-dessous.

13.2.1. Justifications pour le choix d'un enseignant d'origine algérienne

Presque l'équivalent de la moitié de notre échantillon a attribué son choix à l'enseignant algérien pour des motifs pédagogiques et autres sociaux, comme le montre le tableau n°45 ci-bas.

13.2.1.1. Motifs linguistiques

Une soixantaine d'élèves ont choisi l'enseignant algérien car il a la possibilité de recourir à la langue arabe.

Le professeur algérien, comme le décrit un collégien de Mendes (CMQ1.22) « parle en français et en arabe » à l'inverse des Français qui, comme l'explique sa camarade dans le même établissement (CMQ2.7) « *ne connaissent pas l'arabe comme les Algériens.* »

La plupart des élèves ont affirmé que l'enseignant algérien utilise l'arabe pour une meilleure l'explication et une bonne compréhension, mais ils ne sont pas du même avis pour spécifier un domaine particulier ou pour quantifier l'emploi de chaque langue.

De prime abord, un collégien d'Oued Essalem (COEQ4.19) affirme que l'enseignant algérien « *alterne les deux langues lors de l'explication* » ; tandis qu'une autre collégienne (CMQ4.27) réduit l'aide de l'arabe à l'explication du lexique « *c'est pour nous expliquer les mots difficiles avec la langue que nous comprenons : langue arabe* ». Un troisième collégien (CMQ4.18) restreint la langue maternelle à la sémantique « *car il nous donne le sens en français et il l'explique en arabe, donc je suis habitué à comprendre tout ce qu'il dit.* »

Par contre d'autres élèves utilisent des expressions élastiques comme cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.27) qui affirme, à propos de l'enseignant algérien « *il peut nous expliquer ce que nous ne comprenons pas en arabe* » ou cet autre collégien (COEQ1.4) « *il m'explique en arabe quand c'est nécessaire* » ou cette autre lycéenne

(LMQ3.19) « *il sait qu'on ne comprend pas le français. C'est pourquoi il parle et explique en arabe dans les moments difficiles.* »

Par ailleurs, un collégien de Mendes (CMQ1.4) a motivé son choix par le fait qu'il peut s'exprimer en langue arabe car il affirme que « *quand j'ai un problème, je peux parler en langue arabe.* »

En outre, une cinquantaine d'élèves ont affirmé que l'enseignant algérien comprend mieux l'apprenant algérien que l'enseignant français, car il y a avant tout un phénomène d'empathie comme l'explique ce lycéen de Mendes (LOEQ1.10) « *il va te faire comprendre quand tu trouveras des difficultés, parce qu'il il est passé par les mêmes étapes que toi* ». Cette assertion confirmée par un autre lycéen (LOEQ1.16) qui témoigne que « *l'enseignant algérien a appris le français au fil du temps et ce n'est pas sa langue maternelle.* »

Cette faculté d'empathie de la part de l'enseignant algérien permet, d'après certains élèves, comme le signale une collégienne (CMQ4.5), de mieux « *connaître les difficultés qu'on rencontre ici en Algérie dans la compréhension de la langue française* » et par conséquent comme l'indique une autre collégienne (CMQ2.3) de « *me comprendre et de m'aider à apprendre le français.* »

De plus, le professeur algérien connaît déjà le diagnostic et les lacunes de ses élèves, à l'instar d'une collégienne (COEQ2.6) qui déclare que celui-ci « *connaît le niveau des Algériens* » et d'une autre lycéenne (LMQ1.4) qui affirme qu'il « *sait que le français est difficile à apprendre et à prononcer.* »

Cette proximité avec l'enseignant algérien permet aux élèves, d'après eux, de mieux comprendre les cours par rapport à son homologue français, comme le confirme une collégienne (CMQ1.16) « *car c'est notre concitoyen et il nous aide à expliquer des choses que le Français ne peut pas faire.* » Cette confirmation relayée par un autre collégien (COEQ3.19) qui révèle que l'Algérien « *utilise une méthode plus simple et plus facile par rapport au professeur français.* »

D'après une dizaine d'élèves, l'enseignant algérien se distingue, selon eux, par un bon comportement, car il possède plusieurs qualités comme la tolérance, d'après un collégien de Mendes (CMQ3.3) « *il est plus tolérant qu'un étranger d'origine française* » ; le respect, selon une autre collégienne d'Oued Essalem (COEQ3.22) « *car*

il me respecte et sait nous faire comprendre contrairement au professeur étranger ». Enfin, il sait communiquer avec ses apprenants, d'après un autre collégien de Mendes (CMQ4.12) « *parce qu'il est issu de notre pays et il connaît notre langue et sais comment nous parler.* »

Enfin quelques élèves pensent que l'enseignant algérien n'est pas avare en encouragements et conseils dans le but d'apprendre et de maîtriser la langue française comme l'indique une lycéenne (LMQ2.9) « *il nous inculque une envie d'apprendre le français afin d'atteindre son niveau* » déclaration confirmée par une autre lycéenne (LMQ2.16) qui avoue « *on comprend chez lui, il nous donne des conseils pour devenir comme lui.* »

13.2.1.2. Motifs pédagogiques

Une soixantaine d'élèves optent pour l'enseignant algérien pour des motifs sociaux et dès fois idéologiques, comme l'atteste cette collégienne de Mendes (CMQ2.23) qui déclare « *j'aime l'Algérie et mon origine est algérienne et j'aime être enseigné par un professeur d'Algérie* » tandis que d'autres fournissent des arguments liés à la proximité et à l'environnement immédiat comme l'explique un autre collégien de Mendes (CMQ1.8) « *il est de notre pays et habite près de chez nous.*»

De plus, cette cohabitation permet également au professeur algérien de mieux connaître les conditions socio-économiques et même culturelles dans lesquelles vivent ses élèves comme l'atteste une collégienne (CMQ3.25) « *il connaît mes conditions et sait se comporter avec des gens qui lui sont proches.* » Une attestation qui rejoint le témoignage d'une autre collégienne (COEQ1.22) « *il est au courant de notre situation et de celle de notre société* » et enfin la déclaration d'une troisième collégienne (CMQ1.24) « *parce qu'il connaît nos traditions, c'est mieux qu'un étranger.* »

13.2.2. Justifications pour le choix d'un enseignant d'origine française

Il ressort des données du tableau n°45 ci-dessous qu'une soixantaine d'élèves, soit un taux de 17% de notre échantillon, ont opté pour un enseignant d'origine française pour des raisons linguistiques ou pédagogiques.

13.2.2.1. Motifs linguistiques

Une quarantaine d'étudiants ont préféré être enseignés par un professeur français pour des motifs purement linguistiques, dont une vingtaine pour sa maîtrise parfaite de la langue française en compréhension, puisque selon une collégienne (CMQ2.13) « *le professeur français comprend la langue française mieux qu'un Algérien.*» En se référant

à d'autres apprenants, le Français est à l'aise également en production, car d'après respectivement une lycéenne (LOEQ3.5) « *il la parle couramment* » et une collégienne (COEQ4.4) « *il la prononce correctement* » et enfin selon un autre collégien (COEQ4.15) « *il a de l'éloquence.* »

De plus, une vingtaine d'élèves ont opté pour l'enseignant « natif » car comme l'explique un collégien (CMQ2.17) « *pour le Français c'est sa langue maternelle* » Cela permet, selon quelques apprenants, un meilleur apprentissage du français, car il n'y a pas d'interférences avec la langue arabe, comme le signale une lycéenne d'Oued Essalem (LOEQ1.2) qui avoue « *il ne peut pas parler en arabe, donc cela nous pousse à mieux apprendre en français.* Cette affirmation rejoint celle d'une autre collégienne (CMQ4.9) qui justifie son choix du Français « *qui parle seulement en langue française et non la langue arabe et on comprend sans problèmes.*»

En outre, être enseigné par un Français qui parle exclusivement la langue française est un gage d'une connaissance parfaite de cette langue étrangère et même de réussite selon certains qui, comme cette collégienne de Mendes (CMQ3.23) rêve de « *devenir professeure de français* » et une autre collégienne d'Oued Essalem (COEQ2.2) qui ambitionne de « *bien parler cette langue quand je vais voyager en France.* »

13.2.2.2. Motifs pédagogiques

Une vingtaine d'élèves ont choisi un enseignant d'origine française pour des raisons pédagogiques, car selon une dizaine d'apprenants il possède des compétences que l'algérien n'a pas comme l'indique un collégien (COEQ1.19) « *il maîtrise la langue et peut enseigner mieux qu'un algérien* » des propos confirmés par une autre collégienne (COEQ1.27) qui déclare « *il a de bonnes compétences et il maîtrise le français mieux qu'un enseignant algérien.* »

Le professeur français est considéré également par les élèves de Mendes et d'Oued Essalem comme disposant d'une grande culture, comparativement à son homologue algérien, comme le soutient une collégienne (CMQ4.20) « *il est plus cultivé qu'un Algérien* » et une autre lycéenne (LMQ1.25) qui affirme « *c'est sa langue maternelle et il possède beaucoup de connaissances sur sa culture.* » Par conséquent, cet avantage conduit inéluctablement à la réussite, d'après cette élève (LOEQ3.17) qui explique « *un professeur français connaît bien la langue et aussi le taux de réussite sera élevé.* »

Enfin, quelques apprenants jugent que l'enseignant français est meilleur dans la compréhension et l'explication des cours ainsi que la phonétique, comme cette collégienne d'Oued Essalem (COEQ4.7), qui pense qu'avec l'enseignant français « *on comprend bien* » et selon une collégienne de Mendes (CMQ2.5) « *il nous fait comprendre la leçon et l'explique* » et enfin d'après une lycéenne de Mendes (LMQ2.15) « *il nous permet d'apprendre à prononcer correctement le français.* »

Pour finir, et indépendamment de la nationalité de l'enseignant de français, une lycéenne de Mendes (LMQ2.14) résume la finalité de la problématique « *l'essentiel c'est de mieux apprendre, peu importe l'origine du professeur* »

Tableau n°45 : Justifications des préférences des élèves relatives au choix de l'enseignant de français (origine algérienne ou française).

Propositions des élèves		CEM Mendes	CEM Oued Essalem	Lycée Mendes	Lycée Oued Essalem	Total des réponses	Taux détaillés	Taux globaux
Sans avis		26	20	21	12	79		22,57 %
Choix d'un enseignant d'origine algérienne								
Motifs pédagogiques	1. Recourir à la langue arabe	24	18	8	12	62	47,12 %	67,40 %
	2. Il comprend mieux l'élève algérien	3	10	19	23	55		
	3. Il facilite l'explication /la compréhension	13	14	5	3	35		
	4. Il a un bon comportement avec nous	2	4	4	0	10		
	5. il nous donne envie d'apprendre	0	0	2	1	3		
Motifs sociaux	1. Il est issu de mon pays / de ma patrie	21	26	9	7	63	20,28 %	
	2. Il connaît nos traditions / nos conditions	2	3	0	3	8		
Choix d'un enseignant d'origine française								
Motifs linguistiques	1. Il maîtrise la langue française mieux qu'un enseignant algérien	3	9	3	10	25	12,28 %	17,42 %
	2. La langue française est sa langue maternelle /Il parle exclusivement en français	2	3	8	4	18		
Motifs pédagogiques	1. Il est compétent / expert	0	5	1	6	12	5,14%	
	2. Il facilite l'explication /la compréhension	3	2	0	1	6		

Conclusion partielle du chapitre

Les collégiens et lycéens ruraux de Mendes et Oued Essalem éprouvent des attitudes favorables à l'égard de la langue française au même titre que la langue anglaise, mais davantage pour la langue arabe. Toutefois, ils trouvent le français difficile, incompréhensible, compliquée ou complexe. Une représentation souvent renforcée par l'emprise des influences idéologiques qui imaginent le français comme langue du colonialisme ou comme opposé à la religion islamique.

En outre, plus de la moitié des élèves de l'échantillon éprouvent un sentiment de joie, de fierté et de supériorité lorsqu'ils parlent le français, même si certains expriment des réticences, car ils avouent être dans l'incapacité de l'apprendre. De plus, un tiers des élèves de l'effectif global éprouvent des sentiments favorables envers le locuteur s'exprimant en français et près de la moitié considère l'enseignant de français comme le locuteur idéal, au lieu d'un cinquième des élèves qui plébiscitent le Français natif.

Par ailleurs, près de la moitié de l'échantillon jugent la langue française utile à des fins de communication, pour s'assurer un bel avenir professionnel ou bien se cultiver et s'instruire. Or, seul un tiers des apprenants comptent poursuivre leurs études universitaires dans la langue française ou associée avec l'arabe ou l'anglais et sont prédisposés à apprendre une autre langue étrangère, mis à part le français et l'anglais. Les langues préférées des élèves sont l'espagnol qui devance largement l'allemand, le turc et l'hindi et leurs motivations s'appuient sur des objectifs ayant trait à la communication et l'établissement de contacts avec les étrangers, les voyages, les loisirs et l'acquisition d'une culture dans ces langues étrangères.

D'autre part, d'après les données recueillies, deux tiers des élèves de l'effectif global perçoivent leurs performances scolaires comme étant moyennes ou faibles en langue française, en raison de la difficulté de cette matière. Parmi les difficultés rencontrées dans son apprentissage, plus de la moitié des apprenants de l'échantillon ont cité les points de langue, la prononciation, la lecture, l'écriture et le discours exclusif des enseignants dans la langue française. En effet, un nombre non négligeable d'élèves proposent le recours à l'arabe pour une meilleure explication et une bonne compréhension. De plus, un tiers des élèves questionnés avouent trouver des obstacles dans l'apprentissage des quatre compétences : Compréhension (orale/écrite) et

Production (orale / écrite.) les élèves ont justifié leurs réponses par un manque flagrant de moyens et de ressources et des problèmes liés à l'enclavement géographique.

Pour résoudre ces problèmes, les meilleures démarches et les moyens efficaces préconisés par les élèves questionnés pour apprendre la langue française résident dans l'utilisation des supports d'écrits, audio-visuels et les TICE ; la multiplication des activités en classe comme la communication en français ; l'encouragement de l'autonomie de l'apprenant en effectuant des recherches ou en s'inscrivant à cours particuliers. De plus, ils invitent les enseignants, vu leurs faibles performances scolaires, à commencer par des enseignements de base, et à l'utilisation d'un lexique facile et accessible et les autorités à faire un bon choix des professeurs qui sont affectés dans les zones rurales et à accroître le volume horaire de la matière : langue française.

Enfin, les élèves de notre échantillon ont choisi, dans leur grande majorité, l'enseignant de français d'origine algérienne et non pas française, puisque d'après eux, il comprend mieux le contexte algérien et peut recourir à la langue arabe quand la nécessité se fait sentir.

QUATRIEME CHAPITRE
DEPOUILLEMENT DU TEST
ASSOCIATIF

Introduction

Dans ce chapitre, nous procéderons à une étude statistique puis qualitative des données du test associatif⁵⁹ effectué au sein des lycées polyvalent et Boussehaba Ahmed et les collèges Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem, Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg et Belmenaouer Aoued de Kenanda. Ces établissements sont situés dans les territoires des daïras de Mendes et d'Oued Essalem.

Dans notre étude statistique, et après un recensement des thèmes contenus dans les mots fournis par les élèves de notre échantillon, nous effectuerons un classement de ces termes selon les catégories de représentations que nous avons défini auparavant puis nous procéderons à des comparaisons :

- a. Selon les modes : avant et après réflexion
- b. Selon les classes et les établissements scolaires
- c. Selon les niveaux (Lycées / Collèges)
- d. Selon les régions (Mendes / Oued Essalem)

Par ailleurs, dans notre étude qualitative, nous procéderons à une étude exhaustive de chaque répertoire élaboré par chaque classe d'élèves, de manière à recenser les thèmes importants et cela selon les deux modes : avant et après réflexion. Notre but est également de savoir quels sont les thèmes qui apparaissent, ou au contraire qui disparaissent, après chaque mode de réflexion. Toutefois, d'autres thèmes demeurent stables, quel que soit le mode de réflexion.

Enfin, dans la conclusion générale, nous passerons en revue tous les thèmes récurrents et importants cités par les élèves de notre échantillon, dans le but de les exploiter sur le plan didactique.

⁵⁹Voir en annexes le formulaire vierge rédigé en langue française (p. XI) et le formulaire en langue arabe rempli par un élève (p. XII)

1. RECUEIL DES DONNEES

Nous avons soumis notre test associatif aux élèves de cinq établissements scolaires :

- Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem
- Lycée polyvalent de Mendes
- Collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem
- Collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg
- Collège Belmenaouer Aoued de Kenanda

Par ailleurs, le tableau n°46 montre que 209 élèves ont répondu à notre test, soit un total de 3135 mots rédigés par les élèves sans réflexion, à raison de 05 mots par élève et idem pour le classement d'après réflexion.

Notre conseiller d'orientation a choisi des établissements représentatifs de Mendes et Oued Essalem ainsi que tous les niveaux, que ce soit aux lycées ou aux collèges.

On remarque également que c'est au lycée et au collège d'Oued Essalem où il y a eu le plus de nombre d'élèves participant à notre test, car ils dépassent la trentaine. Inversement, c'est au lycée de Mendes et au collège de Kenanda où il y a eu moins de participation au sondage, car ils ne dépassent pas la vingtaine.

Tableau n°46 : Répartition des élèves de l'échantillon par établissements scolaires.

		Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	Lycée polyvalent de Mendes	CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem	CEM Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg	CEM Belmenaouer Aoued de Kenanda
1^{ère} année (AS ou AM)	Sans réflexion		31 élèves	39 élèves		
	Après réflexion					
2^{ème} année (AS ou AM)	Sans réflexion	38 élèves				24 élèves
	Après réflexion					
3^{ème} année (AS ou AM)	Sans réflexion		22 élèves		26 élèves	
	Après réflexion					
4^{ème} année (AM)	Sans réflexion	/	/	29 élèves		
	Après réflexion	/	/			
Total		209 élèves				

2. ETUDE STATISTIQUE DES DONNEES DU TEST ASSOCIATIF

Après traitement des données du test associatif, nous avons réparti les mots recueillis en sept catégories dans le tableau suivant n°47 :

- a. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française
- b. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française
- c. Les attitudes à l'égard la langue française
- d. Représentations du statut de la langue française
- e. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française
- f. Stéréotypes relatifs à la France
- g. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)

Tableau n°47: Classement des catégories de représentations, à partir des données du test associatif.

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	MODE DE CLASSEMENT	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	Lycée polyvalent de Mendès		CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem		CEM Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg	CEM Belmenaouer Aoued de Kenanda
		Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	1ère A.S	3ème A.S	1ère A.M	4ème A.M	3ème A.M	2ème A.M
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Sans réflexion	42.80%	06.66%	20.30%	04.10%	14.71%	09.74%	10%
	Après réflexion	34.38%	06.02%	16.66%	09.91%	14.71	09.74%	07.77%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Sans réflexion	8.59%	0.21%	09.69%	01.53%	01.14%	03.07%	04.44%
	Après réflexion	8.59%	00.64%	09.09%	02.05%	01.37%	01.02%	06.11%
3. Les attitudes à l'égard la langue française	Sans réflexion	2.80%	15.26%	13.33%	00.68%	0%	02.56%	0%
	Après réflexion	2.28%	18.92%	14.54%	01.02%	0%	02.05%	0%
4. Représentations du statut de la langue française	Sans réflexion	5.61%	23.01%	10.30%	01.19%	02.06%	12.30%	01.38%
	Après réflexion	8.24%	23.01%	10.90%	01.53%	01.60%	12.82%	01.66%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Sans réflexion	32.98%	52.90%	31.51%	72.64%	57.24%	60.76%	62.50%
	Après réflexion	37.71%	48.81%	31.81%	71.45%	56.32%	66.92%	67.22%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Sans réflexion	5.61%	1.93%	11.81%	14.87%	16.32%	06.15%	08.05%
	Après réflexion	7.36%	2.58%	13.63%	09.40%	15.63%	04.10%	09.16%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)	Sans réflexion	1.57%	0%	03.03%	04.95%	08.50%	05.38%	13.05%
	Après réflexion	1.40%	0%	3.33%	04.61%	10.34%	03.33%	08.05%

2.1. Comparaison des catégories de représentations selon les classements des mots, avant et après réflexion

Il ressort des données du tableau n°48 et du graphique n°57 situés ci-dessous que la catégorie des représentations relatives à l'apprentissage de la langue française recueille un nombre considérable de réponses, qui dépasse la moitié des réponses des élèves de l'échantillon, suivie de loin par la catégorie des représentations ayant trait à l'intérêt de la langue française aux alentours de 15%.

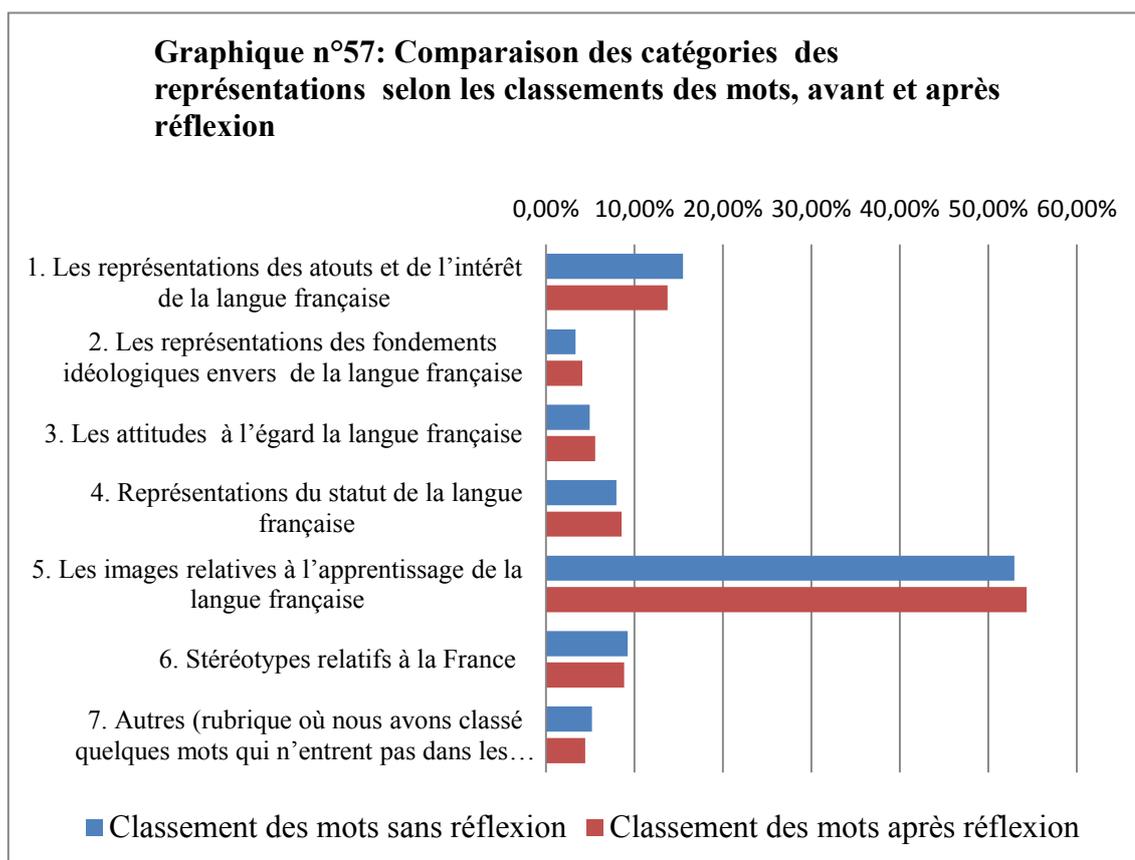
Les catégories relatives aux stéréotypes puis aux représentations des élèves du statut de la langue française se situent aux environs de 9% à 8%. Viennent ensuite les catégories liées aux attitudes et les représentations des fondements idéologiques envers le français qui gravitent autour 5% à 3%.

Enfin, les mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes ne dépassent pas le taux des 5% des réponses de l'échantillon.

On remarque également que le classement des mots après réflexion ne bouleverse pas les données du tableau ou du graphique ci-dessous et les taux sont soit similaires, soit la différence est négligeable.

Tableau n°48 : Comparaison des catégories de représentations selon les classements des mots, avant et après réflexion.

Les catégories des représentations	Classement des mots sans réflexion	Classement des mots après réflexion
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	15,47%	13,76%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	3,35%	4,12%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	4,94%	5,54%
4. Représentations du statut de la langue française	7,98%	8,54%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	52,93%	54,33%
6. Stéréotypes relatifs à la France	9,25%	8,84%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)	5,21%	4,44%



2.2. Comparaison des catégories de représentations selon les classes et les établissements

Les données du graphique n°58 révèlent que la catégorie des représentations des élèves relative à l'apprentissage du français se détache du lot et connaît un pic qui dépasse les 70% chez les collégiens de 1^{ère} année d'Oued Essalem. Des statistiques obtenues des réponses des élèves, sans réflexion. On observe également que les barres liées à cette catégorie avoisinent ou dépassent les 60% chez les collégiens de tous les établissements, tandis que chez les lycéens, elles sont instables et varient entre 30 et 50%

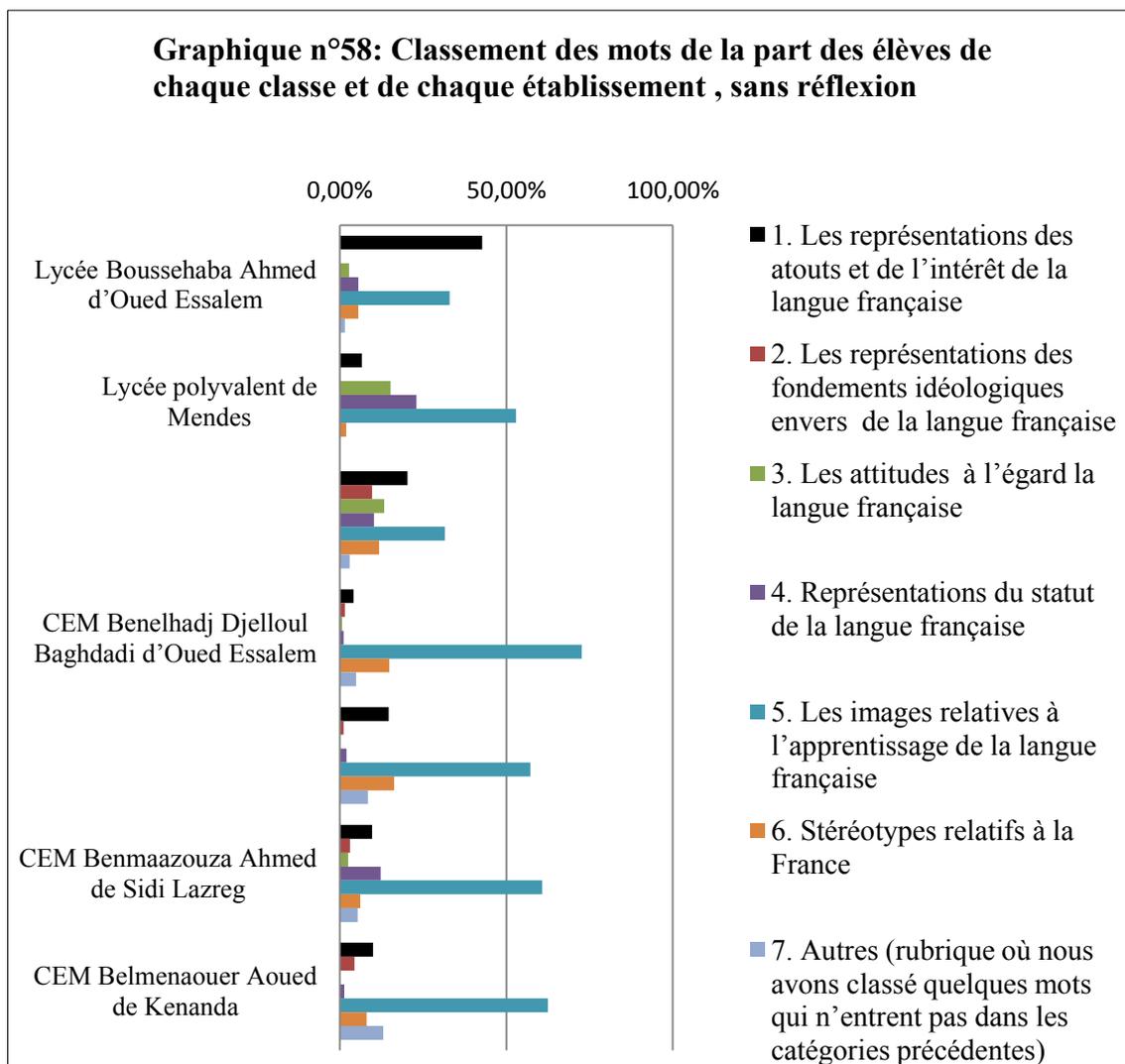
Par ailleurs, on note un taux significatif de la catégorie liée aux représentations de l'intérêt du français chez les lycéens d'Oued Essalem, mais ce pourcentage n'est pas confirmé par les autres lycéens ou collégiens.

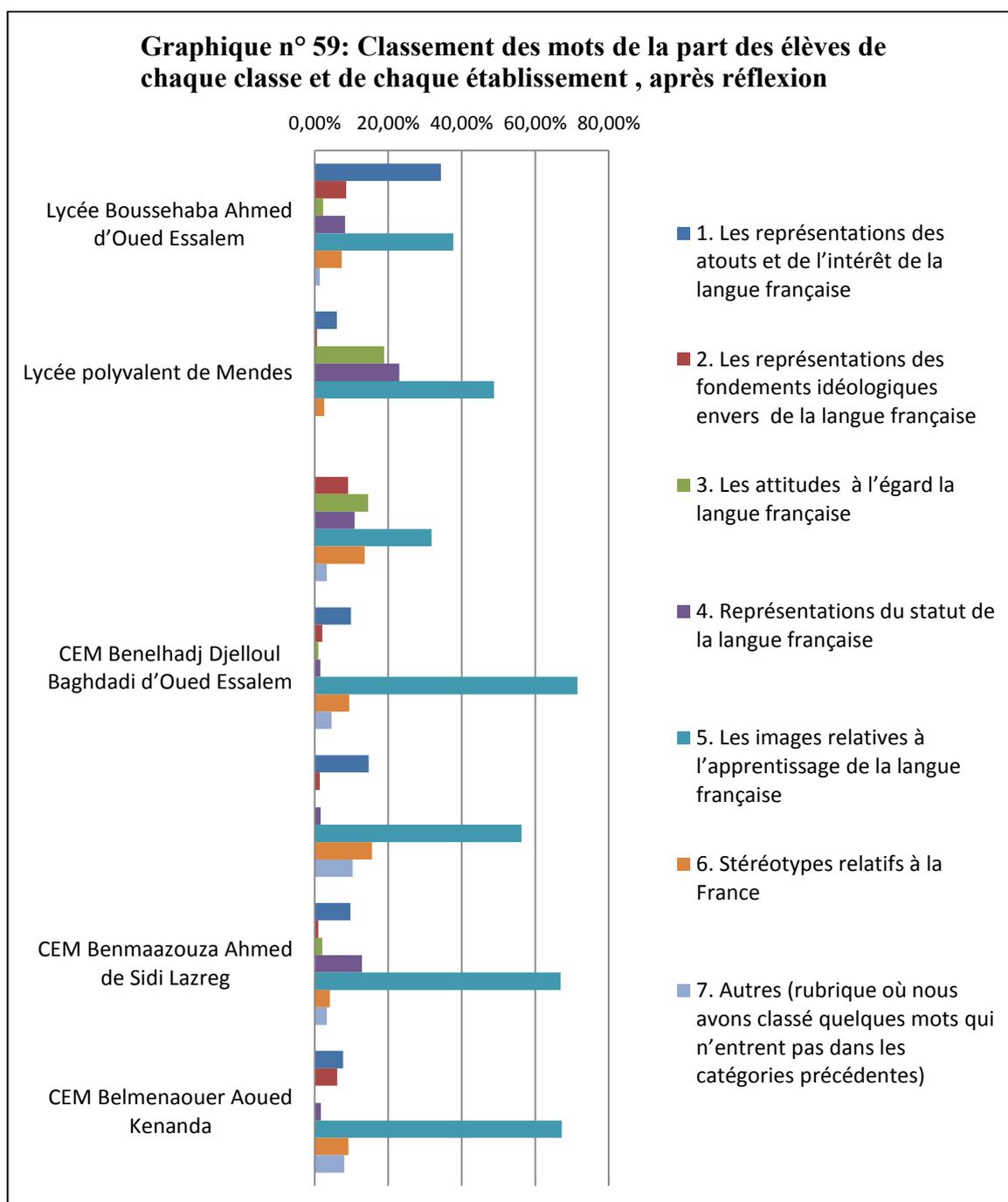
Enfin, on voit que la barre désignant les attitudes des élèves envers le français connaît un taux avoisinant les 15% chez les lycéens de 1^{ère} année et 3^{ème} année de Mendes, mais elle est insignifiante chez les autres classes et établissements.

Même après réflexion, on remarque que la catégorie relative aux représentations ayant trait à l'apprentissage de la langue française occupe, de loin la première position, avec des taux situés entre 60 et 70% chez les collégiens et entre 30% et 50% chez les lycéens.

On remarque aussi que la barre désignant les représentations de l'intérêt du français connaît certes un taux significatif de plus de 30% chez les lycéens d'Oued Essalem, mais elle n'apparaît pas chez les autres lycéens ou collégiens.

Enfin, on note également que la barre désignant les attitudes des élèves à l'égard du français représente un taux avoisinant les 20% chez les apprenants de 1^{ère} année et plus de 15% chez les élèves de 3^{ème} année de Mendes, toutefois elle demeure négligeable chez les autres classes et établissements.





2.3. Comparaison des catégories de représentations selon les niveaux (Lycées / Collèges)

Les données du tableau n°49 et du graphique n°60 ci-dessous montrent que la catégorie relative aux représentations liées à l'apprentissage du français se détache du reste des catégories. On observe toutefois que les préoccupations liées à l'apprentissage sont plus visibles et plus prégnantes chez les collégiens par rapport aux lycéens, car elles représentent un taux de plus de 60% par rapport à 40%.

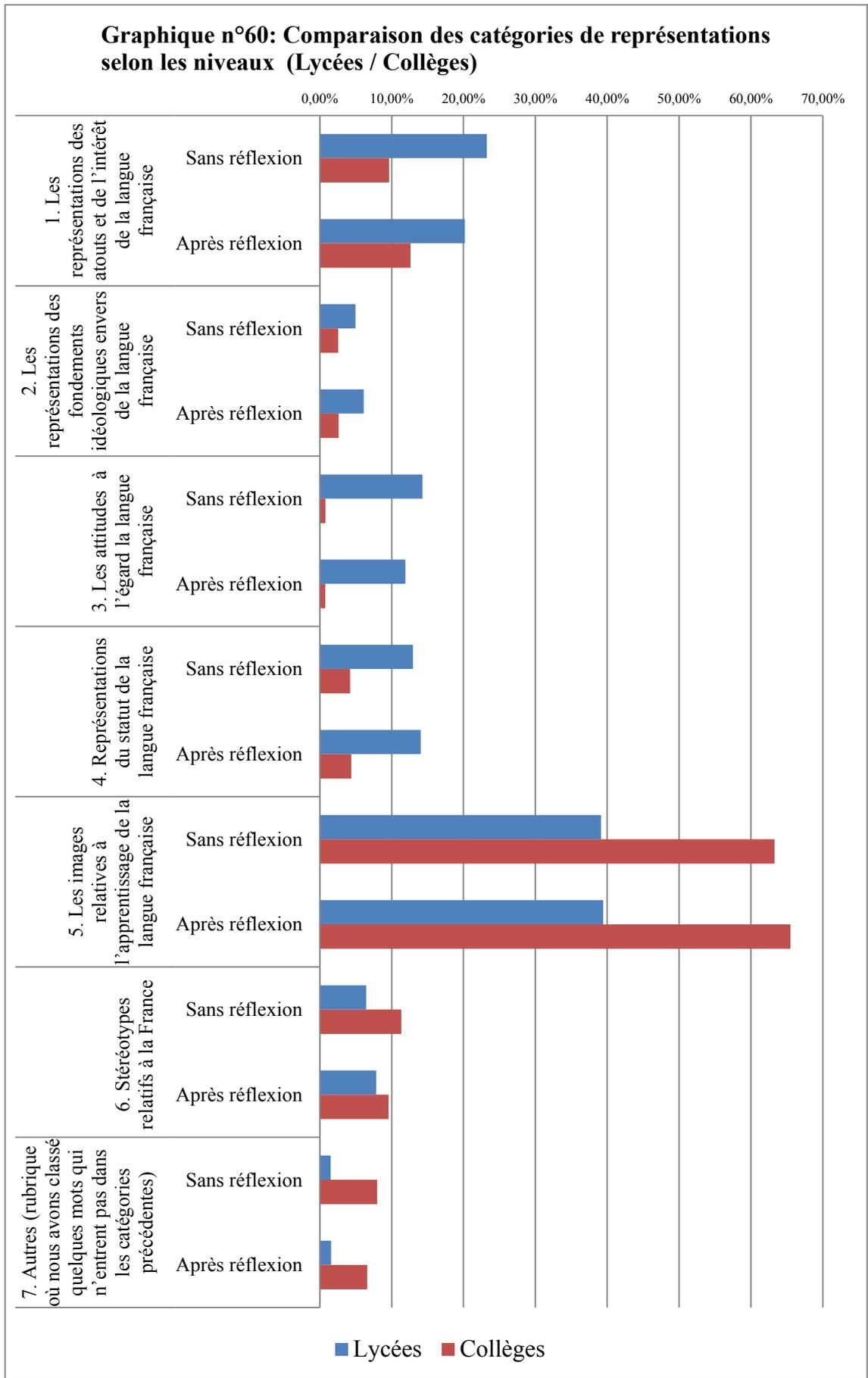
Par contre, la catégorie relative aux représentations de l'intérêt du français, quoique moins importante que la première citée, elle occupe quand même un taux de 20% chez les lycéens, cette fois-ci, presque le double constaté chez les collégiens, évalué à 10%.

On constate, en outre, que les catégories relatives aux attitudes ou aux représentations du statut du français recueillent un taux d'environ 15% chez les lycéens, alors qu'il est presque négligeable chez les collégiens.

Enfin, on voit que les stéréotypes relatifs au français et à la France sont légèrement supérieurs chez les collégiens par rapport aux lycéens, même si les taux sont négligeables et se situent aux environs de 10%.

Tableau n°49 : Comparaison des catégories de représentations selon les niveaux (Lycées / Collèges).

Les catégories de représentations	Mode de classement des mots	Lycées	Collèges
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Sans réflexion	23,25%	9,64%
	Après réflexion	20,20%	12,61%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Sans réflexion	4,95%	2,55%
	Après réflexion	6,11%	2,64%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Sans réflexion	14,30%	0,80%
	Après réflexion	11,91%	0,77%
4. Représentations du statut de la langue française	Sans réflexion	12,97%	4,23%
	Après réflexion	14,05%	4,40%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Sans réflexion	39,13%	63,29%
	Après réflexion	39,44%	65,50%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Sans réflexion	6,45%	11,35%
	Après réflexion	7,86%	9,57%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)	Sans réflexion	1,52%	7,97%
	Après réflexion	1,58%	6,58%



2. 4. Comparaison des catégories de représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem)

Il ressort des données du tableau n°50 et du graphique n°61 que la catégorie qui récolte le maximum de points est celle relative aux représentations concernant l'apprentissage du français. Cela confirme nos résultats précédents. En effet, cette catégorie recueille plus de 50% de points, avec une hausse minime des élèves d'Oued Essalem, par rapport à ceux de Mendes, presque sans changement, sans ou avec réflexion des élèves.

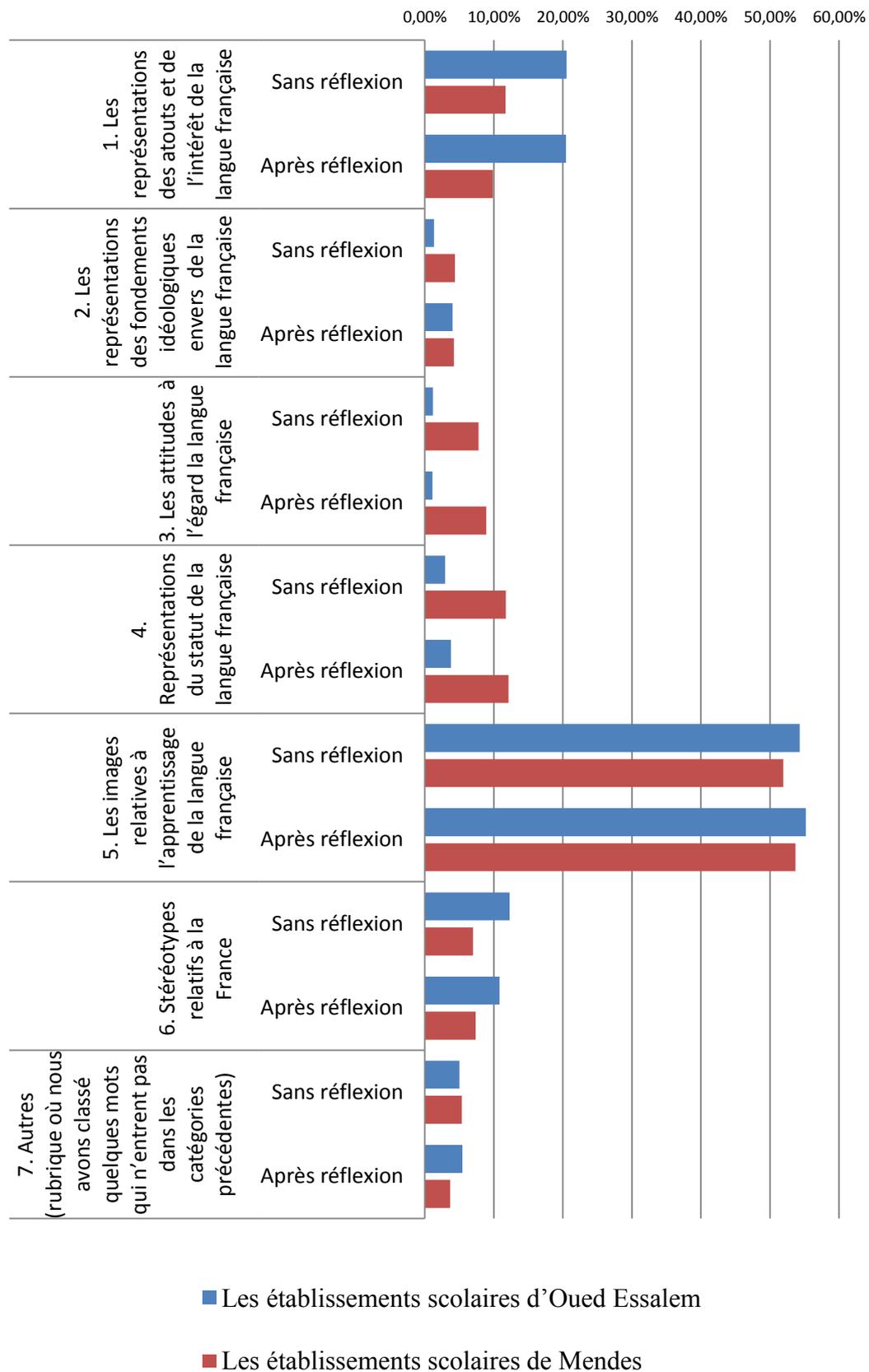
La deuxième position est également confortée, c'est celle relative aux représentations liées à l'intérêt de la langue française qui recueille un taux de 20% chez les élèves d'Oued Essalem comparativement à ceux de Mendes qui ne recueille que la moitié, soit 10%. Là encore, on ne remarque aucun changement en passant du mode sans réflexion au mode avec réflexion, chez les élèves d'Oued Essalem et un changement insignifiant, en passant du premier mode au second, chez les élèves de Mendes.

La troisième catégorie qui dépasse les 10% c'est celle liée aux stéréotypes ayant trait à la France et à la langue française mais seulement chez les élèves de la région d'Oued Essalem car chez les élèves de Mendes, elle ne dépasse pas les 6%. Inversement, la catégorie relative aux représentations du statut du français dépasse les 10% chez les élèves de Mendes mais elle est minime chez les élèves d'Oued Essalem. On note aussi sur les deux catégories aucun changement notable, en passant du mode sans réflexion au mode réflexif.

Tableau n°50 : Comparaison des catégories des représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem).

Les catégories de représentations	Mode de classement des mots	Les établissements scolaires d'Oued Essalem	Les établissements scolaires de Mendes
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Sans réflexion	20,54%	11,68%
	Après réflexion	20,45%	9,84%
2. Les représentations des fondements idéologiques de la langue française	Sans réflexion	1,34%	4,35%
	Après réflexion	4,00%	4,22%
3. Les attitudes à l'égard la langue française	Sans réflexion	1,16%	7,77%
	Après réflexion	1,10%	8,88%
4. Représentations du statut de la langue française	Sans réflexion	2,95%	11,75%
	Après réflexion	3,79%	12,10%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Sans réflexion	54,29%	51,92%
	Après réflexion	55,19%	53,69%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Sans réflexion	12,27%	6,99%
	Après réflexion	10,80%	7,37%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)	Sans réflexion	5,01%	5,37%
	Après réflexion	5,45%	3,68%

Graphique n°61: Comparaison des catégories de représentations selon les régions (Mendes / Oued Essalem)



3. ETUDE QUALITATIVE DES DONNEES DU TEST ASSOCIATIF

Après l'étude quantitative, nous passons à l'étude qualitative dans le but de bien examiner les mots récurrents chez les élèves et ceux qui obtiennent un taux élevé, afin d'en tirer des conclusions sur le plan didactique.

3.1. Dépouillement des données du test associatif du lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem (2ème année secondaire)

La classe de 2ème année secondaire du lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem se compose de 38 élèves, soit un total de 190 mots et 570 points pour chaque mode.

3.1.1. Mode: Sans réflexion

Nous remarquons que les mots **connaissance**, **enseignement** et **médecine**⁶⁰, dans la catégorie relative aux représentations de l'intérêt de la langue française, contenus dans le tableau n°51 ci-dessous, dépassent les 20 points, ce qui démontre leur importance aux yeux des élèves. Les deux premiers mots, même s'ils représentent des noms génériques, ils révèlent, d'après les représentations des élèves, que le français est un passage obligé pour acquérir le savoir en Algérie, en particulier à un niveau élevé comme à l'université. De plus, le français est la langue des médecins, d'après une représentation des élèves ruraux qu'on trouvera dans les données des autres tests, sachant également que la filière médecine en Algérie est entièrement francophone.

En outre, les mots **astronomie**, **science(s)** et **vie professionnelle** recueillent plus de dix points chacun ce qui démontre pour les deux premiers mots que l'accès à la science se fait toujours en langue française et que cette langue est la clé pour trouver un emploi confortable et bien rémunéré.

Dans la deuxième catégorie des représentations, le mot **colonisation** qui avoisine les 20 points révèle une perception qui existe chez quelques élèves et qui représente un frein pour la poursuite de leurs études dans la langue française, c'est que celle-ci est toujours considérée comme une langue appartenant au colonisateur français, donc à éviter ou à combattre.

⁶⁰Il indique ici le terme principal mis en en gras. Nous avons également mis en gras et en italique le(s) terme(s) synonyme(s) ou appartenant au même champ lexical que le terme principal. Le même procédé sera adopté tout au long de ce chapitre, sans le mentionner à chaque fois, afin de ne pas alourdir le corps du texte.

Dans la cinquième catégorie relative aux représentations liées à l'apprentissage du FLE, le mot **difficile** qui recueille 16 points, est aussi une représentation qu'on trouvera dans les données des autres tests et montre que le français est une langue considérée comme difficile à apprendre chez beaucoup d'élèves ruraux. Parmi ces difficultés, les mots **lecture** à 23 points, **Conjugaison / Conjuguer** à 17 points et **l'écriture** à 11 points. Le mot **nom** qui recueille 15 points révèle, à notre avis, l'insistance de quelques enseignants, à demander à leurs élèves de bien écrire leurs noms : soit sur leurs cahiers, soit sur leurs doubles-feuilles lors des devoirs et des compositions.

Tableau n°51 : Données du test associatif du lycée d'Oued Essalem (2ème année secondaire / mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amis 05 Argent 04 Astronomie 12 Avion 02 Civilisation 05 Communication 12 Connaissance 22 Culture 05 Développement 03	Diplôme 03 Economie 04 Education 06 Enseignement 29 Espagne 08 Etude (s) 07 Etudes universitaires 03 Football 02 Ingénierie / Ingénieur 06	Mass médias Médecine 23 Médicaments 03 Moto Pharmacie 04 Profession 02 Recherche 03 S'amuser 03 S'entendre avec les autres	Santé 03 Science (s) 13 Sport 04 Technologie 09 Tourisme 02 Travail 03 Université 03 Vie professionnelle 12 Voyage vers d'autres pays	244	42.80%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Allah 05 Aucune morale 03 Colonisation 19	Ennemi Evènements historiques 05 Haine	Hostilité 02 Injustice 04 Jésus 05	Prière 04 Ségrégation raciale Terrorisme	49	8.59%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Je l'aime 05 Meilleure 04	Préférée 04 Zéro 03			16	2.80%
4. Représentations du statut de la langue française	Français 02 France 06 Langue 06	Langue intéressante Langue moderne 06 Langue mondiale 02	Moderne Pays développé Politique 05	Rayonnement Répandue 04 Société	32	5.61%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activité 03 Age 03 Apprentissage 04 Bonne conscience 05 Conjugaison / Conjuguer 17 Convocation 02 Devoirs Difficile 16 Ecriture 11	Education 05 Elles 02 Expression écrite 2 Facile /Facilité 07 Grammaire 03 Je 05 La moyenne Lecture 23 Lycée 03 Matière étrangère 05	Matière importante Néant 05 Nom 15 Observation 03 Oral 07 Orthographe 03 Parents 03 Prénom 04 Production 02 Production écrite 03 Professeur 05	Professeur de français 02 Prononciation 03 Rapport Réussi 06 Sérieux Texte 03 Tu 04 Vous	188	32.98%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Amour Beauté 03 Chocolat 02 Comique	Maison 02 Manger 02 Parfums Paris 02	Plante 03 Toulouse 03 Tour Eiffel 07 Tourisme 2	Victoire 05 (triomphe)	32	5.61%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui n'entrent pas dans les catégories précédentes)	Reconnaissance 03 Animal 02	Entrée 02 Justement 02			09	1.57%

3.1.2. Mode: Après réflexion

Nous remarquons qu'après réflexion, les élèves de la 2^{ème} année secondaire d'Oued Essalem, d'après les données du tableau n°52 ont gardé les mêmes mots de la première catégorie relative aux représentations liées à l'intérêt du français et avec des points élevés (dix points et plus) presque similaires, exception faite du mot **astronomie** qui ne recueille que 07 points. On observe aussi que le mot **santé** fait son entrée avec 10 points, ce qui confirme la représentation qu'on a traitée précédemment et qui perçoit le français comme la langue des médecins.

Tableau n°52 : Données du test associatif du lycée d'Oued Essalem (2ème année secondaire / mode : Après réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amis 02 Argent 02 Astronomie 07 Avion 04 Civilisation Communication 05 Connaissance 17 Culture 08 Développement Diplôme 04	Economie 02 Education 20 Enseignement 22 Espagne Etude (s) Etudes universitaires Football 05 Ingénieur / Ingénierie 07 Mass médias 02	Médecine 19 Médicaments 03 Moto 02 Pharmacie 06 Profession 04 Recherche 02 S'amuser 02 S'entendre avec les autres Santé 10 Science (s) 12	Sport 06 Technologie 08 Tourisme Travail 05 Université 05 Vie professionnelle 11 Voyages vers d'autres pays	196	34.38%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Allah 05 Aucune morale 03 Colonisation 16	Ennemi Evènements historiques 05 Haine	Hostilité 02 Injustice 03 Jésus 04 Prière 04	Ségrégation raciale 03 Terrorisme 02	49	8.59%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Je l'aime 03 Meilleure 03	Préférée 04 Zéro03			13	2.28%
4. Représentations du statut de la langue française	Français 05 France 07 Langue 07 Langue	Intéressante 04 Langue moderne Langue mondiale 05	Moderne 03 Pays développé 05 Politique 03	Rayonnement Répandue 03 Société 03	47	8.24%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activité 03 Age 03 Apprentissage 04 Bonne conscience 03 Conjugaison / conjuguer 08 Connaissance 02 Convocation 03 Devoirs 02 Difficile 10 Ecriture 15 Education	Elles 02 Enseignement 06 Etude (s) 08 Expression écrite Facile / facilité 07 Grammaire 04 Je 05 La moyenne 05 Lecture 15 Lycée 02 Matière Etrangère 02	Matière importante 03 Néant 05 Nom 09 Observation Oral 05 Orthographe 04 Parents 04 Prénom 07 Production 03 Production écrite 04	Professeur 05 Professeur de français Prononciation 11 Rapport 04 Réussi 05 Sérieux 02 Texte 07 Tu 04 Vous	215	37.71%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Amour 02 Beauté 05 Chocolat 03 Comique 05	Maison Manger 02 Parfums 02 Paris 04	Plante Toulouse Tour Eiffel 09 Tourisme	Victoire (triomphe) 03	42	7.36%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Animal 02 Entrée	Justement 04 Reconnaissance			08	1.40%

On note également que les élèves ont gardé le mot **colonisation** dans la deuxième catégorie des représentations, même le nombre de points connaît une légère diminution, 16 points par rapport à 19.

Dans la catégorie relative à l'apprentissage du français, on remarque que les mêmes mots reviennent, même si la **conjugaison** n'atteint pas les dix points, mais en ajoutant une autre difficulté concernant l'acquisition du français, c'est la **prononciation** qui recueille 11 points.

3.2. Dépouillement des données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1^{ère} année secondaire)

La classe de la 1^{ère} année secondaire du lycée polyvalent de Mendes se compose de 31 élèves, soit un total de 155 mots et 465 points.

3.2.1. Mode : Sans réflexion

C'est dans la troisième catégorie relative aux attitudes à l'égard du français, contenue dans le tableau n°53 que nous relevons deux expressions antinomiques qui totalisent chacune 14 points : **je l'aime** et **je la déteste**. En effet, ces deux expressions reflètent deux attitudes et deux représentations ambivalentes à l'égard du français, lesquelles nous les retrouverons dans les données des autres tests à venir.

De même, les mots relatifs à **la vie** qui totalisent 13 points et **langue étrangère** à 43 points dans la catégorie liée aux représentations des élèves du statut de la langue française, reflètent le statut ambiguë du français en Algérie : langue vivante et très utilisée au sein des rouages de l'Etat et dans les sphères économiques, culturels et dans l'enseignement supérieur et même dans la vie quotidienne, mais elle est considérée comme une langue étrangère.

Dans la catégorie relative l'apprentissage, la matière langue française est perçue comme **difficile, complexe, compliquée** et parmi ces difficultés figurent la **grammaire** et la **conjugaison**. De plus, le mot **professeur (e)** recueille chez les lycéens de Mendes un nombre considérable de points, eu égard à l'image qu'ils ont de leurs enseignants, sur les plans pédagogique ou personnel, de fait une représentation également récurrente dans les données des tests à venir.

Tableau n°53 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1ère année secondaire / mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Avenir Bénéfique 4 Bien	Ecrivain Mohamed Dib 3 Evolution 4	Langue du savoir Métier 8	Travail 4 Université 5	31	06.66%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Trahison 1				01	0.21%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	<i>Affection</i> 7 Belle 9 Belle langue 4 Elle n'intéresse pas les Algériens 3	Ennui 2 Géniale 2 Intéressante 3 Je l'aime 14	Je la déteste 11 Je la préfère 2 Je ne la supporte pas 3 Langue préférée	Les algériens s'y intéressent 2 Ma langue préférée 2 Spéciale 3	71	15.26%
4. Représentations du statut de la langue française	<i>1ère langue étrangère</i> 7 2 ^{ème} langue 7 Administrative 2 Algérie 2 Environnement	<i>Etrangère</i> 7 Français 4 France 4 La vie 12 Langue de l'actuelle génération 3	Langue de la vie Langue de plusieurs pays Langue étrangère 36 Langue française 5	Langue utilisée 7 Non officielle Parlée par les gens Temps Utilisée	107	23.01%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	<i>Amour du professeur du français</i> 2 B.F (professeur) 11 Belle matière 2 Bonjour 3 Bonne prononciation 4 Classe 4 Complexe 10 Compliquée 3 Conjugaison 14 Correction des exercices 2 Cours de français 4 Difficile 15	Difficile à comprendre 12 Ecrire la date sur le tableau 4 Etude 3 Facile 4 Grammaire 12 Je ne la comprends pas 4 Je ne la connais pas 4 Je ne la connais pas bien 2 La manière de la parler 3 La professeure de français 6 Langue difficile 12 Langue étrangère	Langue facile 8 Lecture des textes 5 Matière aimée 1 Matière claire 5 Matière difficile 2 Matière étrangère 8 Matière intéressante 7 Matière principale 4 Matière simple 4 Mort 4 Mots bien assimilés 3 Moyenne de français 1	Nom du professeur 7 Nom et prénom 2 On utilise ses mots 1 Paragraphe 8 Professeur 10 Professeure de la matière 9 Trop difficile 4 Un peu difficile 3 Une bonne professeure 6	246	52.90%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Amour 4 Ambiance 3	Liberté 2			09	1.93%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	/	/	/	/	00	00%

3.2.2. Mode: Après réflexion

On remarque que, dans la catégorie relative aux attitudes envers le français, contenue dans le tableau n°54, la persistance de l'ambivalence de la représentation à l'égard de la langue française, sauf qu'après réflexion, les élèves ont remplacé l'expression je **l'aime** par **belle langue** qui totalise 16 points. On constate donc que les lycéens de Mendes opposent la beauté de la langue française à sa répugnance.

De plus, on note une consolidation et une augmentation du nombre de points opposant **langue vivante** à **langue étrangère** dans la catégorie relative aux représentations du statut du français, après la réflexion des élèves. En effet, la première représentation recueille 16 points, alors que la seconde totalise 51 points.

Enfin, dans la catégorie relative à l'apprentissage du FLE, le français est toujours perçu comme une langue et une matière **difficile, complexe** et parmi les difficultés, il y a toujours les obstacles constitués par la **conjugaison** et la **grammaire**. De plus, le mot **professeur(e)** est toujours cité par les élèves, même s'il totalise un nombre de points inférieur au premier mode.

Notons que l'expression **écrire la date au tableau** fait son entrée dans ce tableau, ce qui révèle, d'après nos informateurs, la peur ressentie par quelques élèves à exécuter cette tâche, par tour de rôle et exigée par quelques enseignants.

Tableau n°54 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (1ère année secondaire / mode : Après réflexion).

ATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Avenir 02 Bien 03 Bénéfique 5	Ecrivain Mohamed Dib 02 Evolution	Langue du savoir 02 Métier 07	Travail Université 05	28	06.02%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	La trahison 03				03	00.64%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Affection 05 Belle langue 11 Belle 05 Elle n'intéresse pas les Algériens	Ennui 02 Géniale 2 Intéressante 09 Je l'aime 17	Je la déteste 12 Je la préfère 03 Je ne la supporte pas 04 Langue préférée 3	Les algériens s'y intéressent 02 Ma langue préférée 04 Spéciale 03	88	18.92%

4. Représentations du statut de la langue française	1 ^{ère} langue étrangère 05 2 ^{ème} langue 04 Administrative 05 Etrangère 05 Environnement Etrangère 03	Français France 10 La vie 14 Langue de l'actuelle génération 3 Langue de la vie 02	Langue de plusieurs pays 03 Langue étrangère 38 Langue française Langue seconde après l'anglais 03	Langue utilisée Non officielle Langue parlée par les gens 03 Temps 02 Utilisée 04	107	23.01%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Complexe 16 Compliqué 04 Conjugaison 10 Correction des exercices 5 Cours de français 6 Difficile 05 Difficile à comprendre 08 Ecrire la date sur le tableau 16 Etudes 03 Facile 07 Grammaire 13 Je ne la comprends pas 03	Je ne la connais pas 04 Je ne la maîtrise pas bien 03 La manière de la parler 3 La professeure de français 03 Langue difficile 15 Langue facile 06 Lecture des textes 06 Matière aimée 03 Matière claire 03	Matière difficile 03 Matière étrangère 08 Matière intéressante 2 Matière principale 05 Matière simple 08 Mort 03 Mots bien transmis Moyenne de français 03	Nom du professeur 03 Nom et prénom 06 On utilise ses mots 04 Paragraphe 05 Professeur 04 Professeure 09 Professeure dematière 06 Trop difficile Un peu difficile Une bonne professeure 05	227	48.81%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Liberté 04 Ambiance	L'amour 07			12	2.58%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	/	/	/	/	00	00%

3.3. Dépouillement des données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3^{ème} année secondaire)

La classe de la 3^{ème} année secondaire du lycée polyvalent de Mendes se compose de 22 élèves, soit un total de 110 mots et 330 points.

3.3.1. Mode : Sans réflexion

Il ressort du tableau n°55 que le mot **amitié** (11 points) apparaît comme être un terme important cité par les lycéens de la 3^{ème} A.S de Mendes dans la catégorie relative aux représentations liées à l'intérêt du français et qui contraste avec le mot **colonisation** qui totalise 14 points, dans la catégorie relative aux fondements idéologiques envers le français. Notons que l'importance du français comme vecteur d'amitié entre les individus et les peuples est aussi un thème central des représentations des élèves qu'on trouvera dans les données des tests à venir.

Par ailleurs, dans la catégorie relative aux attitudes envers le français, le mot **heureux** totalise 20 points. Un autre thème qu'on verra dans les données des tests postérieurs.

De plus, dans la catégorie des représentations liées à l'apprentissage du français, nous remarquons la récurrence du mot **difficile** (37 mots) et les difficultés de **prononciation** (14 points) ressenties par les élèves de Mendes.

Enfin, dans la catégorie des stéréotypes relatifs à la langue française et à la France, un nouveau mot fait son apparition. Il s'agit de **rêve** qui totalise 11 points et qui fait allusion au mode de vie français qui est vécu comme un rêve par quelques élèves ruraux.

Tableau n°55 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3^{ème} année secondaire / mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amitié 11 Avenir 7, Bel avenir, Belle vie 3,	Confortable 5, Culture 9 Développement 6 Education 3,	Evolution 5, Important 2, Mon but 2 Santé 5,	Sport 5, Université 3,	67	20.30%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Colonisateur 3, Colonisation 10,	Droit 5, Force 3,	Guerre 5, Histoire 4,	Révolution algérienne 2,	32	09.69%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Enthousiasme 2, Espoir 4, Heureux 11	J'aime le français 2, Je l'aime beaucoup 5,	Joie 07 L'amour de la langue 2, La beauté de la langue 5	Temps agréable, Tendresse 5,	44	13.33%
4. Représentations du statut de la langue française	Elle a une relation avec l'espagnol, Génération 2,	La vie 05 Langue 9 Langue des riches	Langue mondiale 02 Langue nationale seconde 8,	Langue nationale Les autres 4,	34	10.30%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activement Aider 2 Apprentissage de la langue, 02 Claire 4, Complexe 09 Conjugaison 5 Courage	Difficile 23 Facile 4, Jalousie La Volonté, Langue facile 4, Lecture 4 Matière principale 3,	Etablissement 3, Mère 2, Mes frères 2, Mes parents 4, Mort, la mort, 3 Mots difficiles 5 Phonétique 4,	Problème 07 Prononciation 5, Prononciation difficile 05, Syntaxe 4, Vocabulaire 5,	104	31.51%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Beauté 8 Fromage 5, Imaginaire 2	Incroyable, Le bonheur 02 Liberté	Libre 3, Parfums 2, Repos 4,	Rêve 8, Tour Eiffel 3,	39	11.81%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Enfance 8 Augmenter 2,				10	03.03%

3.3.2. Mode: Après réflexion

Les élèves de la 3^{ème} année secondaire du lycée de Mendes, après réflexion, et d'après les données du tableau n°56, ont placé les mots **développement** (10 points) et **important** (11 points) comme représentant un intérêt certain pour la langue française, au lieu du mot **amitié** qui ne recueille, cette fois-ci que six points. En effet, le français comme langue **importante** et vecteur de **développement** de l'individu et du pays est une autre représentation des élèves ruraux qu'on verra dans les tests à venir.

En outre, les élèves ont repris le mot **colonisation** dans la catégorie des représentations des fondements idéologiques et le mot **joie** (qui remplace **heureux**) et qui totalise 15 points, dans la catégorie relative aux attitudes envers le français. Or, une nouvelle expression et un nouveau thème fait son entrée dans cette catégorie c'est **j'aime le français** qui totalise 11 points.

Par ailleurs, dans la catégorie liée à l'apprentissage, les élèves ont repris les mots **difficile** et **prononciation** et dans la catégorie ayant trait aux stéréotypes, ils ont aussi répété le mot **imaginaire**.

Tableau n°56 : Données du test associatif du lycée polyvalent de Mendes (3^{ème} année secondaire / mode : Après réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amitié 6 Avenir 5 Bel avenir 1 Belle vie 4	Confortable Culture 7 Développement 10 Education	Evolution 4 Important 11 Mon but	Santé 4 Sport1 Université2	55	16.66%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	<i>Colonisateur</i> 7 <i>Colonisation</i> 5 Droit 1	Force 5 Guerre 6 Histoire 2	Révolution algérienne 4		30	09.09%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	<i>Enthousiasme</i> 4 Espoir 9 <i>Heureux</i>	<i>J'aime le français</i> 5 <i>Je l'aime beaucoup</i> 1 Joie 10	<i>L'amour de la langue</i> 5 La beauté de la langue 9	Temps agréable 02 La tendresse 2	48	14.54%
4. Représentations du statut de la langue française	Elle a relation avec l'espagnol 4 Génération 4 La vie 7	Langue 3 Langue des riches 4 Langue mondiale 5	Langue nationale seconde 3 Langue seconde 3	Les autres 2 Nationale 1	36	10.90%

5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activement 1 Aider 3 Apprentissage de la langue 3 Claire 4 Complexe 11 Conjugaison 4 Courage 3	Difficile 17 Etablissement 3 Facile 2 La jalousie 1 Volonté 4 Langue facile 1 Lecture 3	Matière principale 2 Mère 5 Mes frères 4 Mes parents 4 Mon but 4 Mort ; la mort 5 Phonétique	Problème 8 Prononciation difficile 3 Prononciation 3 Syntaxe 1 Vocabulaire 5	105	31.81%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Beauté 5 Bonheur 4 Fromage 2	Imaginaire 2 Incroyable 4 Liberté 3	Libre Parfums 9 Repos 1	Rêve 7 Tour Eiffel 7	45	13.63%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Enfance 7 Augmenter 4				11	3.33%

3.4. Dépouillement des données du test associatif du collège Benelhadj

Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (1^{ère} année moyenne)

La classe de la 1^{ère} année moyenne du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem se compose de 39 élèves, soit un total de 195 mots et 585 points.

3.4.1. Mode : Sans réflexion

Il apparaît, à partir des données du tableau n°57, que la préoccupation majeure des élèves de 1^{ère} année du collège d'Oued Essalem se situe au niveau de la catégorie des représentations relatives à l'apprentissage du français. En effet, 12 mots dépassent le nombre de 10 points chacun et la part de cette catégorie, par rapport aux autres, représente près des trois quarts.

Trois thèmes importants se dégagent des mots relevés. Il s'agit, de prime abord de l'environnement scolaire et plus particulièrement la salle de classe qui réunit, par ordre décroissant : **Tableau 92, Bureau 66, Chaise 27, Porte 27, Table 24, Classe 18 et Fenêtre 16** points. Il y a, ensuite, les fournitures scolaires composées de : **Cahier 18, Stylo 17, Brosse 10 et Livres 10** points. Enfin, le troisième thème, vu précédemment, désigne le mot **Maîtresse (11 points)**

On remarque également que, dans la catégorie des stéréotypes ayant trait à la France et à la langue française, le verbe manger conjugué à l'impératif **Mange** recueille 31 points et si on totalise les mots appartenant à son champ lexical, on obtient 62 points.

Tableau n°57 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (1ère année moyenne/ mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Affaires 02 Changer 04	Micro Moto 03	Savoir 05 Télévision 02	Travail 03 Voiture 04	24	04.10%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Soldat 05 Prière 04				9	01.53%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Belle 02 Sourire	Ridicule			4	00.68%
4. Représentations du statut de la langue française	Français 06 France				7	01.19%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activer 02 Brosse 10 Bureau 66 Cahier 18 Chaise 27 Classe 18 Classer 03 Courageux 03 Crayon 07 Date	Ecrire Elèves 04 Enfant 07 Etude Fenêtre 16 Former 03 Il 03 Lecture 02 Livres 10 Madame 07	Maitresse 11 Maman 08 Maths Mère 06 Monsieur 03 Papa 05 Père 02 Porte 27 Professeure 02 Projet 04	Ramasser 05 Scolaire Règle 03 Silence Stylo 17 Table 24 Tableau 92 Vocabulaire 03	425	72.64%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Corbeau 02 Drapeau 07 Fleur 08	Fromage 07 Mange 31 Nourriture 07	Pizza 09 Restaurant 3	Se balader 07 Soda 05	87	14.87%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Fouiller 02 Garçon 04 Grand 09	Petite 07 Poteau 04	Soir Visible 03		29	04.95%

3.4.2. Mode: Après réflexion

Après réflexion, on constate que les élèves de 1ère année du collège d'Oued Essalem, d'après le tableau n°58, ont mis en évidence quelques thèmes qu'ils n'ont pas choisis auparavant comme les sports et le savoir dans la catégorie relative aux représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française. Les élèves ont effectivement plébiscité dans cette catégorie les mots **Voiture** à 14 points et **Moto** à 10 points pour montrer leurs préférences des sports mécaniques. En plus, le français comme moyen d'accès au **savoir** recueille 12 points.

Par ailleurs, dans la catégorie des images relatives à l'apprentissage de la langue française, les trois thèmes vus précédemment reviennent avec l'ajout d'un quatrième qui

représente les parents. En effet, **Maman** à 15 points entraine des mots comme **Mère** 11, **Père** 4 et **Papa** 3 points. On voit, qu’après réflexion, les élèves d’Oued Essalem qui ont des parents ayant un certain un niveau scolaire, ont mis en évidence leurs pères et mères dans le but de montrer leurs aides précieuses pour un meilleur apprentissage du français.

Enfin, dans la catégorie relative aux stéréotypes, le même thème lié au champ lexical de **manger** qui est répété.

Tableau n°58 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d’Oued Essalem (1^{ère} année moyenne/ mode : Après réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l’intérêt de la langue française	Affaires 3 Changer 7	Micro 5 Moto 10	Savoir 12 Télévision 4	Travail 3 Voiture 14	58	09.91%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Prière 7 Soldat 5				12	02.05%
3. Les attitudes à l’égard de la langue française	Belle Ridicule 2	Sourire 3			6	01.02%
4. Représentations du statut de la langue française	Français 07 France 02				9	01.53%
5. Les images relatives à l’apprentissage de la langue française	Activer Brosse 11 Bureau 62 Cahier 20 Chaise 23 Classe 25 Classer Courageux 2 Crayon 02 Date 3	Ecrire 07 Elèves 3 Enfant 02 Etude 4 Fenêtre 12 Former Il 5 Lecture 06 Livre 18 Madame 17	Maitresse 09 Maman 15 Maths, Mère 11 Monsieur 4 Papa 3 Père 4 Porte 20 Professeure 7 Projet 4	Ramasser 06 Règle Scolaire 4 Silence 5 Stylo 14 Table 22 Tableau 61 Vocabulaire	418	71.45%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Corbeau 03 Drapeau 6 Fleur 7	Fromage Manger 17 Nourriture 4	Pizza 5 Restaurant 6	Se balader 2 Soda 3	55	09.40%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Fouiller 3 Garçon 4, Grand 04	Petite 08 Poteau 2	Soir 2 Visible 4		27	04.61%

3.5. Dépouillement des données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4^{ème} année moyenne)

La classe de la 4^{ème} année moyenne du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem se compose de 29 élèves, soit un total de 145 mots et 435 points.

3.5.1. Mode : Sans réflexion

Les données du tableau n°59 montrent que les mots **Voiture** à 14 points et **Sport** à 14 points également, ainsi que les autres mots appartenant au même champ lexical, révèlent le choix du thème du sport par les élèves de la 4^{ème} année moyenne du collège d'Oued Essalem, dans la catégorie en relation avec les représentations de l'intérêt du français.

De plus, les thèmes relatifs à l'environnement de la salle de classe et des fournitures scolaires réapparaissent dans la catégorie relative à l'apprentissage du français, quoique de moindre importance, par rapport à leurs cadets de la 1^{ère} année, avec respectivement **Classe** 14, **Elèves** 11, **Table** 13 et **Tableau** 19 points pour le premier thème et **Livre** à 20 points pour le second thème. On remarque également, dans la même catégorie, la répétition du thème des parents, mais aussi la disparition du thème lié à l'enseignant car **Maitresse** et **Professeur** ne recueillent tous les deux que 07 points seulement.

Pour finir, on note, dans la catégorie ayant trait aux stéréotypes, l'apparition pour la première fois du thème de la nature, car un champ lexical élargi ayant comme noyau **Nature** (14 points) attire d'autres mots **Arbre** 6, **Mer** 4, **Chasse** 4 et **Reboisement** à 1 point et la récurrence du thème lié à l'alimentation, même s'il est sous-représenté ici, puisqu'il ne contient que deux mots **Manger** 18 et **Nourriture** à 5 points.

Tableau n°59 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4^{ème} année moyenne/ mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amies 1 Avenir 9 Ballon 4 Développement 2	Docteur 4 Médecin 1 Sport 14	Sportive 2 Stade 4 Train 07	Travail Vapeur 3 Voiture 14	64	14.71%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Gendarme 4 Novembre 1				5	01.14%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française					0	00%
4. Représentations du statut de la langue française	Afrique 4 Europe 3 Français 2				9	02.06%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Cahier 4 Car 1 Classe 14 Déchets 4 École 6 Education 2 Elèves 11 Energie 4 Etude 1	Expérience 5 <i>Fenêtre 1</i> Livre 20 Ma mère 3 Maitresse 4 Maman 48 Manier 08 Mercredi 1 Mère 07	Mon frère 7 Mon père 10 Mon stylo 4 Nom 4 Papa 14 Père 10 Phrase 4 Porte 1 Pour 4	Professeur 3 Respecter 3 Soixante 2 Sommaire 4 Table 13 Tableau 19 Voudras 3	249	57.24%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Arbre 6 Chasse 4 Chat	Drapeau 2 Environnement 9 Liberté	Maison 06 Manger 18 Mer 4	Nature 14 Nourriture 5 Reboisement	71	16.32%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Aller 2 Amérique 2 Animaux 4	Asie 5 Australie 1 Grand-mère 1	Militer 5 Par jour 2 Protection civile 3	Protéger 3 Robinet 4 Sur ma route 5	37	08.50%

3.5.2. Mode: Après réflexion

Les données du test associatif relevées du tableau n°60, appartenant aux élèves de la 4^{ème} année moyenne du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem, après réflexion, indiquent que ces apprenants sont toujours adeptes des sports, thème situé dans la catégorie des représentations relatives à l'«intérêt du français».

Par ailleurs, la catégorie traitant des représentations liées à l'apprentissage du français, on note la réitération des thèmes relatifs aux parents et à l'environnement de la salle de classe, même si ce dernier ne récolte pas beaucoup de points et ne regroupe pas beaucoup de mots appartenant à son champ lexical. On remarque également la disparition du thème relatif aux fournitures scolaires.

Enfin, dans la catégorie relative aux stéréotypes, on voit que nos élèves, même après réflexion, ont gardé les thèmes de la nature et de l'alimentation, mais ont fait apparaître un autre pour la première fois c'est ce lui de **Maison** à 14 points. C'est une représentation qui apparaîtra dans les données des tests postérieurs, car les élèves ruraux se représentent de grandes maisons en France, dotées de plusieurs étages et entourées de jardins.

Tableau n°60 : Données du test associatif du collège Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem (4^{ème} année moyenne/ mode : Après réflexion)

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Amies 4 Avenir 9 Ballon 2 Développement	Docteur 5 Médecin Sport 13	Sportive 2 Stade 6 Train 6	Travail Vapeur 3 Voiture 15	64	14.71
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Gendarme 5 Novembre				6	01.37%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française					00	00%
4. Représentations du statut de la langue française	Afrique 3 Europe Français 3				7	01.60%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Cahier 3 Car Classe 22 Déchets 5 École 9 Education 2 Elèves 8 Energie 2 Etude	Expérience 5 Fenêtre Livre 20 Ma mère 10 Maitresse 2 Maman 40 Manier 3 Mercredi Mère 22	Mon frère 9 Mon père Mon stylo Nom 5 Papa 16 Père 27 Phrase Porte 2 Pour	Professeur 6 Respecter 2 Soixante 2 Sommaire Table 5 Tableau 6 Voudras 3	245	56.32%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Arbres 4 Chasse 4 Chat 2	Drapeau 2 Environnement 7 Liberté 3	Maison 14 Manger 14 Mer	Nature 12 Nourriture 3 Reboisement 2	68	15.63%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Aller 5 Amérique 5 Animaux 4	Asie 2 Australie 4 Grand-mère 5	Militer 4 Par jour Protection civile 5	Protéger 3 Robinet 2 Sur ma route 5	45	10.34%

3.6. Dépouillement des données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3^{ème} année moyenne)

La classe de la 3^{ème} année moyenne du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg se compose de 26 élèves, soit un total de 130 mots et 390 points.

3.6.1. Mode : Sans réflexion

Le classement, sans réflexion, des mots du test associatif des élèves de la 3^{ème} A.M du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg, contenu dans le tableau n°61, indique qu'ils ont mis en évidence le thème du sport, car pas moins de sept termes gravitent autour du mot noyau **Football** à 10 points (**Handball** 5, **Moto** 4, **Stade** 4, **Automobile Ballon**, **Basket-ball**, **Sport** et **Joueur** à un point chacun). Notons que c'est un thème qui revient souvent dans les classements des élèves et qui appartient à la catégorie des représentations relatives à l'intérêt de la langue française.

En outre, dans la catégorie dépendant des représentations du statut du français, on note la réapparition du thème de **langue étrangère** (15 points) qui totalise 24 points, en comptant les termes qui gravitent autour de son champ lexical **Étrangère** 4, **Langue** 3 et **Les français** à 2 points.

De plus, dans la catégorie se rapportant aux représentations de l'apprentissage de la langue française, on constate une nette préoccupation des élèves pour les points de langue en français comme la (**Conjugaison** 16 points + **Conjuguer** 6 pts + **Rit** 4 pts), la (**Grammaire** 11 points + **Subordonnée** 4 pts + **Syntaxe** 4 pts + **Qui** 2 pts) et le **Vocabulaire** à 10 points.

Dans la même catégorie citée, on observe la répétition des trois thèmes vus précédemment comme : l'environnement de la salle de classe (**Tableau** 18 **Table** 12) ; les fournitures scolaires (**Cahier** 15 et **Stylo** 12) et l'enseignant (**Monsieur** 21.)

Enfin, dans la catégorie relative aux stéréotypes, on remarque que le thème de **Jardin** (à 15 points) fait son apparition pour la première dans ce test et dont il sera question dans les données des tests suivants, car les élèves se représentent les maisons en France entourées de grands jardins et où poussent beaucoup de fleurs. Des jardins se situant également en ville ou en dehors des agglomérations.

Tableau n°61 : Données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3^{ème} année moyenne/ mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	<i>Automobile</i> <i>Ballon</i> <i>Basketball</i>	Enseignement supérieur 4 Football 10 <i>Handball 5</i> <i>Joueur</i>	Journal 5 <i>Moto 4</i> Relation amicale	<i>Sport</i> <i>Stade 4</i>	38	09.74%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Armée3 Béquille	Colonisation française 4 Je suis algérien 4			12	03.07%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Joie 2 Langue préférée	Magnifique 4 Très belle 3			10	02.56%
4. Représentations du statut de la langue française	<i>Etrangère 4</i> Importante Je la parle 5	La vie 5 Langue développée 2 Langue étrangère 15	Langue mondiale Langue parlée par mon père 3 Langue principale 3	Langue vivante 4 Langue 3 <i>Les français 2</i>	48	12.30%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activité2 Cahier 15 Chanson française 2 Compréhension de l'écrit 5 Conjugaison 16 <i>Conjuguer 6</i> Devoir Dictée 4 Dictionnaire 3 Difficile à comprendre École 6	Ecrite 3 Exercice Expression orale 2 Expression 2 Grammaire 11 Idées principales 3 J'apprends son écriture 4 Justification 5 Langue facile 7 Leçon Lecture 3	Lectures des textes 4 Légende <i>Livre 7</i> <i>Livre de français 3</i> Monsieur 21 Nom 5 Orthographe 4 Place 4 Pollution 3 Prends le dictionnaire Prénom	Production écrite 3 <i>Professeur 7</i> <i>Qui 2</i> <i>Rit 4</i> Stylo 12 <i>Subordonnée 4</i> Syntaxe 4 Table 12 Tableau 18 Timgad 5 Verbe 2 Vocabulaire 10	237	60.76%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Blanc 2 Confort 3	Méditerranée 4 Jardin 15			24	06.15%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Elle est partie 3 Fermé 4 Joueur 3 Kangourou 5	Miel 2 Soir 3 Village			21	05.38%

3.6.2. Mode: Après réflexion

Même, après réflexion, on remarque que les élèves de la 3^{ème} année moyenne du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg, comme le montre le tableau n°62 ont toujours gardé le même thème traitant du **sport**, dans la catégorie relevant des représentations relatives aux atouts et à l'intérêt de la langue française. On note également que le même thème concernant le français comme **langue étrangère** est répété dans la catégorie désignant les représentations relatives au statut du français.

De plus, les thèmes ayant trait respectivement : aux points de langue (**Grammaire, Conjugaison et Vocabulaire**), aux **fournitures scolaires**, à l'**environnement de la salle de classe** et à l'**enseignant** sont cités par les élèves, même après réflexion, quoiqu'avec des totaux de points de moindre importance par rapport au mode dénué de réflexion.

Enfin, dans la catégorie des stéréotypes, le même thème relatif au **jardin** est répété également.

Tableau n°62 : Données du test associatif du collège Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg (3^{ème} année moyenne/ mode : Après réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	<i>Automobile 2</i> <i>Ballon</i> <i>Basketball</i>	Enseignement supérieur Football 15 <i>Handball</i>	Journal <i>Joueur</i> <i>Moto 6</i> Relation amicale	<i>Sport</i> <i>Stade 7</i>	38	09.74%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Armée Béquille	Colonisation française	Je suis algérien		4	01.02%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	Joie 3 Langue préférée	Magnifique 3 Très belle			8	02.05%
4. Représentations du statut de la langue française	<i>Etrangère 03</i> Importante Je la parle 4 La vie 4 <i>Langue</i>	Langue développée 03 Langue étrangère 14 Langue mondiale	Langue parlée par mon père 4 Langue principale 5	Langue vivante <i>Les français 09</i>	50	12.82%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Activité 06 Cahier 20 Chanson française 03 Compréhension de l'écrit 08 Conjugaison 12 <i>Conjuguer 05</i> Devoir 8 Dictée 5 Dictionnaire 4 Difficile à comprendre École 15 Ecrit 04 Exercice 2	Expression 2 Expression orale 04 Grammaire 16 Idées principales 03 J'apprends son écriture 05 Justification Langue facile 6 Leçon 05 Lecture 09 Lectures des textes 07 Légende	Livre 16 Livre de français 03 Monsieur 21 Nom 03 Orthographe 02 Place 05 Pollution Prends le dictionnaire Prénom Production écrite 4 <i>Professeur 5</i> Qui	<i>Rit</i> Stylo 12 <i>Subordonnée</i> <i>Syntaxe</i> Table 06 Tableau 11 Timgad 02 Verbe Vocabulaire 10	261	66.92%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Blanc 03 Confort	Jardin 10 Méditerranée 02			16	04.10%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Elle est partie Fermé Kangourou	Miel 2 Soir 04 Village 04			13	03.33%

3.7. Dépouillement des données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2^{ème} année moyenne)

La classe de la 2^{ème} année moyenne du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda se compose de 24 élèves, soit un total de 120 mots et 360 points.

3.7.1. Mode : Sans réflexion

Il ressort des données du tableau n°63, qu'après avoir subi le test associatif, sans réflexion, les élèves de la 2^{ème} année du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda ont plébiscité le mot **Caméra** à 11 points, montrant ainsi que la langue française peut être un atout pour l'accès à la technologie, appartenant de fait à la première catégorie des représentations.

En outre, on remarque que dans la catégorie contenant les représentations ayant trait à l'apprentissage du FLE, les élèves ont repris les thèmes vus précédemment, tels l'environnement de la classe (**Tableau 24** et **Classe 22** points) ; les fournitures scolaires tels (Stylo 36 et Cahier 26 points ; les points de langue (**Conjugaison 22** points) et l'enseignant (**Maitresse 27** et **Monsieur 17** points.)

Tableau n°63 : Données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2^{ème} année moyenne / mode : Sans réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Avancer 04 Camera 11	<i>Camion 01</i> Cuisinière 05	Facebook 08 Lavabo 03	<i>Television 04</i>	36	10%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Algérien 05 Mohamed Nationalité 04	Police 07 Vert 01			16	04.44%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	/	/	/	/	00	00%
4. Représentations du statut de la langue française	Fauteuil 04 Français 01				5	01.38%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Cahier 26 Cartable 09 Clair 04 Classe 22 Conjugaison 22	<i>École 03</i> Jour 05 Lecture 03 <i>Livre 06</i> Maitresse 27	Maman 01 Monsieur 17 Orthographe 02 Réviser 02 Rire 05	Souligner 05 Stylo 36 Tableau 24 Test 02 Verbe 04	225	62.50%
4.44 6. Stéréotypes relatifs à la France	Assiette 02 Auteur 03 Bleu 02	Crocodile 04 Fleur 08 Fourchette 01	Fruit 05 Pain 01 Roses 02	Rouge 01	29	08.05%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Arrière 05 Banane 07 Bandit 05 Casser 05	Chine 05 Compte 05 Frottoir 03 Laver 03	Légume 03 Route 03 Vase 03		47	13.05%

3.7.2. Mode: Après réflexion

D'après le tableau n°64, on constate que les collégiens de Kenanda de la 2^{ème} année moyenne, ont répété, même après réflexion, le mot **Caméra** qui recueille 10 points, relevant de la catégorie relative aux représentations de l'intérêt du français.

De plus, on observe que les mêmes représentations sont répétées dans la catégorie dépendant de l'apprentissage du FLE : l'environnement de la classe, les fournitures scolaires, les points de langue et l'enseignant.

Tableau n°64 : Données du test associatif du collège Belmenaouer Aoued de Kenanda (2^{ème} année moyenne / mode : Après réflexion).

CATEGORIES DES REPRESENTATIONS	CLASSEMENT DES MOTS AVEC POINTS				NBRE DE PTS	TAUX
1. Les représentations des atouts et de l'intérêt de la langue française	Avancer 2 Caméra 10 Camion	Cuisinière 4 Facebook 7 Lavabo 2	Télévision 2		28	07.77%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	Algérien 4 Mohamed 5 Nationalité 5	Police Vert 7			22	06.11%
3. Les attitudes à l'égard de la langue française	/	/	/	/	00	00%
4. Représentations du statut de la langue française	Fauteuil Français 5				06	01.66%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	Cahier 25 Cartable 15 Clair 5 Classe 17 Conjugaison 25	École 9 Lecteur 3 Lecture 4 Livre 10 Maitresse 36	Maman 2 Monsieur 25 Orthographe 3 Réviser Rire 3	Souligner Stylo 31 Tableau 22 Test 4 Verbe	242	67.22%
6. Stéréotypes relatifs à la France	Assiette 4 Auteur 5 Bleu 3	Crocodile 3 Fleur 3 Fourchette 5	Fruit 6 Pain 2	Roses Rouge	33	09.16%
7. Autres (rubrique où nous avons classé quelques mots qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes)	Arrière 3 Banane 08 Bandit 3	Casser Chine 3 Compte 2	Frottoir 2 Laver Légume 4	Route Vase	29	08.05%

Conclusion partielle du chapitre

Ce test associatif administré aux lycéens et aux collégiens de Mendes, Sidi Lazreg, Kenanda et Oued Essalem nous a permis, d'une part, de répartir les mots reflétant les représentations des élèves selon des catégories bien définies. D'autre part, ce test nous a été utile pour bien définir les thèmes prépondérants dans chaque catégorie et relever les catégories qui recueillent le plus de représentations.

En effet, nos études quantitative et qualitative ont contribué à démontrer que la catégorie qui recueille le plus de représentations est celle relative à l'apprentissage du FLE. De prime abord, les élèves ruraux se représentent le français comme étant une langue difficile, complexe et compliquée. Ils ont des difficultés dans les points de langue : grammaire, conjugaison et vocabulaire. De plus, ils rencontrent des obstacles en prononciation, en lecture et en écriture. Ils ont également des perceptions ambivalentes envers leurs enseignants de français et leur environnement scolaire. Enfin, ces apprenants appellent au secours leurs parents pour leur venir en aide dans leur apprentissage, même si leurs proches sont souvent sans ou possèdent un maigre bagage scolaire.

Par ailleurs, un nombre non négligeable d'élèves ruraux ont des représentations positives à l'égard de la langue française, car ils sont conscients que c'est un moyen incontournable d'accès à la science, au savoir et à l'enseignement supérieur car la plupart des filières sont francophones. à l'image de la médecine, la pharmacie, l'astronomie. En outre, ils voient dans le français un outil de développement personnel et d'épanouissement et une clé d'accès à la vie professionnelle, car les emplois les plus côtés et les plus rémunérateurs exigent la compétence linguistique francophone et/ou anglophone. En dernier lieu, la langue française permet aux jeunes élèves d'accéder aux programmes de divertissement sur les chaînes françaises, en particulier les différents sports comme le football, le handball et les courses automobiles.

Dans la catégorie relevant des représentations des élèves du statut de la langue française, on remarque une perception ambivalente. Quelques apprenants considèrent le français comme une langue vivante car elle très utilisée dans la vie quotidienne, la sphère économique, l'enseignement supérieur et même les médias, alors qu'elle est vue

par les autres comme une langue étrangère, opinion concordante avec les décisions politiques du pays, mais en contradiction avec la réalité du terrain.

Une autre catégorie qui recueille également des points, c'est celle relative aux stéréotypes ayant trait à la France et à la langue française. On constate que quelques élèves ruraux, quoique minoritaires et même s'ils habitent loin des centres urbains, sont connectés à Internet et les chaînes françaises. Par voie de conséquence, ils reprennent des sténotypes comme la restauration et la gastronomie, la nature, la chasse, les jardins, les grandes maisons et rêvent même d'un mode de vie à la française.

A propos des attitudes à l'égard de la langue française, celle-ci est sujette à contradiction, car il y a des élèves qui aiment le français, éprouvent de la joie et sont heureux de l'apprendre. Par contre, d'autres apprenants détestent le français et sont hostiles à son apprentissage. Ces apprenants développent des sentiments patriotique ou religieux qui sont considérés comme des freins pour les études en français, car ils considèrent la langue française comme la langue du colonisateur. Cette représentation appartient, en fait, à la catégorie se rapportant aux fondements idéologiques envers le français.

Bref, malgré ces limites et dès fois des approximations, car un mot peut appartenir à plusieurs catégories, le test associatif permet de défricher le terrain avant d'entamer d'amples approfondissements.

CINQUIEME CHAPITRE
DEPOUILLEMENT DU TEST
ICONOGRAPHIQUE

Introduction

Nous avons procédé à une étude statistique puis quantitative des thèmes recueillis, à partir des dessins obtenus lors de notre test iconographique⁶¹.

Dans l'étude statistique, nous avons recensé puis réparti les thèmes obtenus, à partir des dessins des élèves de notre échantillon, dans les catégories et des sous-catégories de représentations.

Ensuite, nous avons effectué des comparaisons, d'abord par catégories de représentations, en second lieu par établissements, par la suite par niveaux (lycées / collèges) et enfin par régions (Mendes / Oued Essalem.)

Dans l'étude quantitative, nous avons sélectionné les thèmes les plus significatifs contenus dans les dessins des élèves de notre échantillon puis nous avons procédé à une étude minutieuse en classant ces thèmes par catégorie et sous-catégories de représentations et en expliquant les détails de chaque dessin et les commentaires des élèves et / ou les contenus des bulles (s'il y a lieu) accompagnant leurs esquisses.

Notons que les catégories de représentations sur lesquelles nous nous sommes basés sont au nombre de six. Il y a les représentations des élèves autour des atouts et de l'utilité de la langue française puis des fondements idéologiques envers cette langue. Nous étudierons ensuite les attitudes des apprenants envers le français ainsi que les représentations du statut de cette langue. Enfin, nous examinerons les images des ruraux relatives à l'apprentissage de la langue et les stéréotypes autour du français.

Nous terminerons notre chapitre par une conclusion partielle où nous synthétiserons les résultats de cette partie de la présente recherche.

⁶¹Voir en annexes le formulaire vierge dont les consignes ont été rédigées en langue française (p. XIII) et le formulaire dont les consignes ont été rédigées en langue arabe rempli par un élève (p. XIV)

1. RECUEIL DES DONNEES

Nous avons soumis notre test iconographique aux élèves des établissements scolaires suivants :

- a. Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem
- b. Lycée polyvalent de Mendes
- c. CEM Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg
- d. CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem
- e. CEM ancien de Mendes

Il ressort des données du tableau n°65 que nous avons recueilli un total de 549 dessins à partir des 05 établissements scolaires.

Mis à part le lycée de Mendes où nous n'avons recueilli que 65 dessins, tous les autres établissements ont fourni une centaine de dessins.

Tableau n°65 : Le nombre de dessins recueillis par classe et par établissement.

	Lycée Boussehaba Ahmed d'Oued Essalem	Lycée polyvalent de Mendes	CEM Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg	CEM Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem	CEM ancien de Mendes
1^{ère} année (AS ou AM)	40 dessins	31 dessins	30 dessins	26 dessins	34 dessins
2^{ème} année (AS ou AM)	37 dessins	09 dessins	24 dessins	38 dessins	16 dessins
3^{ème} année (AS ou AM)	43 dessins	25 dessins	26 dessins	34 dessins	38 dessins
4^{ème} année (AM)	/	/	26 dessins	34 dessins	38 dessins
Total	120 dessins	65 dessins	106 dessins	132 dessins	126 dessins
Totaux	549 dessins				

2. ETUDE STATISTIQUE DES DONNEES DU TEST ICONOGRAPHIQUE

Après le recueil des dessins, nous avons réparti les thèmes contenus dans chaque exemplaire dans les catégories de représentations et leurs sous-catégories, comme le

Tableau n°66 : Répartition des thèmes dans les catégories et des sous-catégories de représentations, à partir du test iconographique.
montre le tableau ci-dessous n°66.

	Lycée Oued Essalem	Lycée de Mendès	CEM de Sidi Lazreg	CEM d'Oued Essalem	CEM de Mendès	Total des thèmes relevés
1. Les représentations des atouts et de l'utilité de la langue française						
1.1. Le français comme vecteur de modernité et de progrès	6	3	9	30	1	49
1.2. Le français comme vecteur d'ascension sociale et moyen d'accès à des études supérieures et aux professions de prestige	10	7	11	10	1	39
1.3. Le français comme moyen de communication	2	10	1	1	11	25
1.4. Le français comme outil d'accès aux sciences et à la technologie	13	3	16	11	22	65
1.5. Le français comme outil d'accès aux activités sportives et aux moyens de divertissement / voyage	11	11	7	9	11	49
TOTAL	42/120 =35%	34/65 =52.30%	44/106 =41.50%	61/132 =46.21%	46/126 =36.50%	227
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française						
2.1. La représentation du français comme la langue du colonisateur	24	3	16	7	18	68
2.2. La représentation du français comme opposé à l'appartenance identitaire et patriotique	9	5	19	5	32	70
TOTAL	33/120 =27.5%	8/65 =12.30%	35/106 =33.01%	12/132 =9.09%	50/126 =39.68	138
3. Les attitudes envers la langue française						
3.1. Attitudes ambivalentes	7	2	0	1	0	10
3.2. Attitudes favorables	24	14	7	38	2	85
3.3. Attitudes défavorables	7	3	2	9	3	24
TOTAL	38/120 =31.66%	19/65 =29.23%	9/106 =8.49%	48/132 =36.36%	5/126 =3.96%	119
4. Représentations du statut de la langue française						
4.1 français langue étrangère	3	1	1	2	0	7
4.2 français langue moniale	1	0	0	0	0	1
4.3 français langue du pouvoir	2	0	0	0	0	2
4.4 français langue utilisée dans la vie quotidienne	3	2	0	2	1	8
TOTAL	9/120 =7.5%	03/65 =4.61%	01/106 =0.94%	04/132 =3.03%	01/126 =0.79%	18
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française						
5.1. Univers d'apprentissage (établissement et/ou salle de cours)	17	2	17	13	8	57
5.2. Supports de l'apprentissage et fournitures scolaires : (manuels, ordinateurs, cahiers...)	11	12	4	25	20	72
5.3. Français langue étrangère						
5.3.1. Performances scolaires	9	2	4	4	0	19
5.3.2. Langue (ou matière) compréhensible / non compréhensible	0	2	0	1	2	5
5.3.3. Langue (ou matière) facile /difficile	3	3	5	1	0	12
5.4. L'enseignement du FLE	15	4	19	12	2	52
TOTAL	55/120 45.83%	25/65 38.46%	49/106 46.22%	56/132 42.42%	32/126 25.39%	217
6. Stéréotypes relatifs à la France						
6.1. Paris, Tour Eiffel, Arc de triomphe, Champs Elysées, cafés.	37	10	4	8	17	76
6.2. Bâtiments à plusieurs étages	2	1	0	0	0	3
6.3. Grandes maisons	8	0	6	3	1	18
6.4. Verdures/ jardins/ nature	13	7	11	7	5	43
6.5. Drapeau français	14	21	9	5	39	88
6.6. Carte géographique de la France	2	2	0	0	1	5
6.7. Procédures administratives (visa/passeport)	0	2	0	0	0	2
6.8. Apparence religieuse (église, croix...)	1	1	1	0	0	3
TOTAL	77/120 =64.16%	44/65 =67.69%	31/106 =29.24%	23/132 =17.42%	63/126 0,5	238

2.1. Comparaison par catégories de représentations

A partir de l'examen des dessins produits par les élèves de notre échantillon, le tableau n°67 ainsi que le graphique n°62 indiquent que trois catégories de représentations qui sont respectivement : les stéréotypes relatifs à la France suivis des représentations des atouts et de l'utilité de la langue française puis des images relatives à l'apprentissage de la langue française totalisent chacune un taux de thèmes⁶² dépassant de près ou avoisinant les 40%.

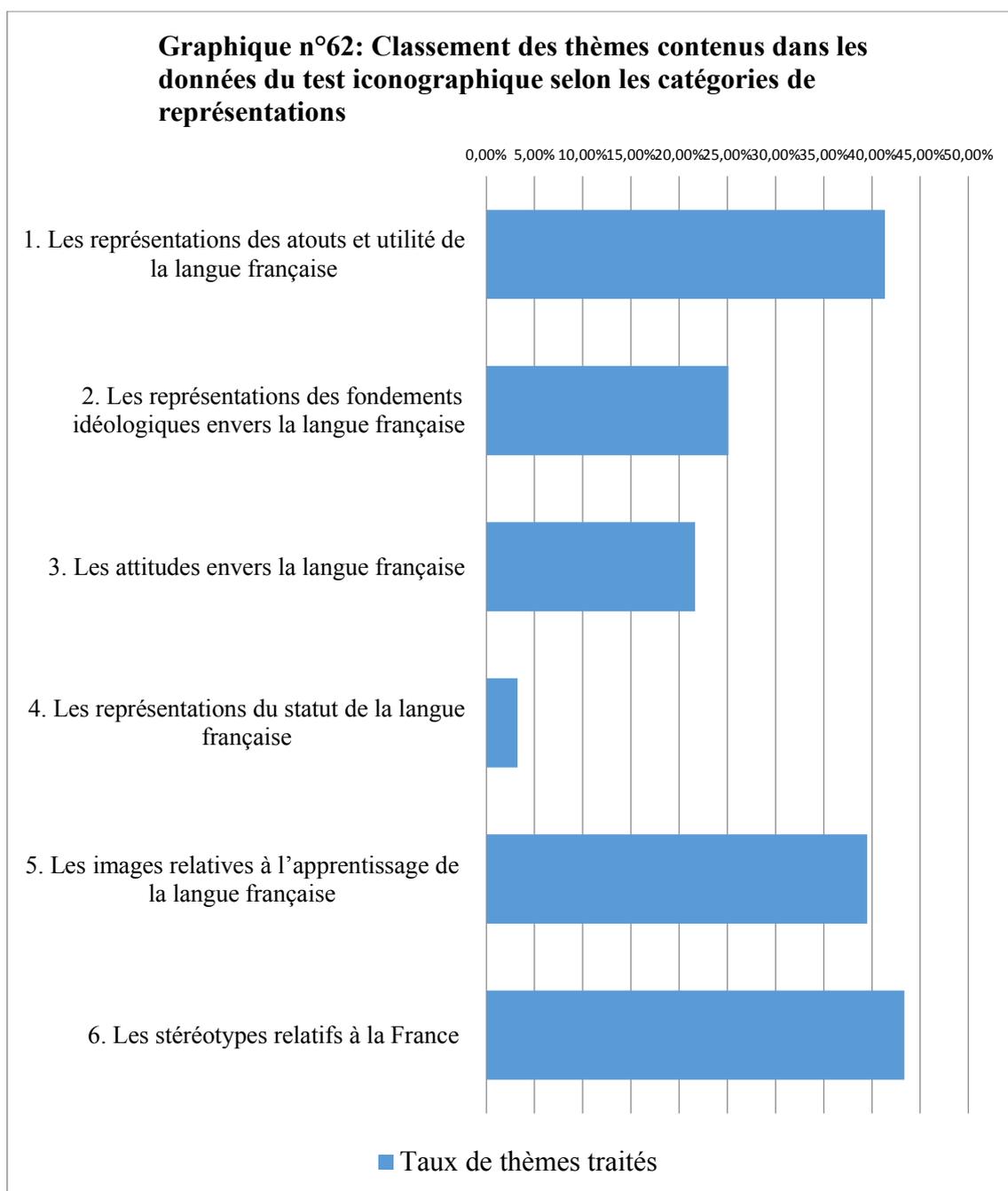
De plus, les données du tableau et du graphique montrent que les thèmes relevant de la catégorie relative aux représentations des fondements idéologiques envers la langue française indiquent un taux de 25% alors que les thèmes se rapportant à la catégorie liée aux attitudes envers la langue française recueillent un taux de 21%.

Notons enfin que la catégorie relevant des représentations du statut de la langue française, elle représente un taux infime, car elle est aux alentours de 3%

Tableau n°67 : Classement des thèmes contenus dans les tests iconographiques selon les catégories de représentations.

Catégories des représentations	Les taux
1. Les représentations des atouts et utilité de la langue française	227/ 549 =41.34%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	138/549 =25.13%
3. Les attitudes envers la langue française	119/549 =21.67%
4. Les représentations du statut de la langue française	18/549 =03.24%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	217/549 =39.52%
6. Stéréotypes relatifs à la France	238/549 =43.35%

⁶²Un dessin peut contenir un seul ou plusieurs thèmes.



2.2. Comparaison des catégories de représentations par établissements

Conséquemment à notre étude des dessins des lycéens et des collégiens de notre échantillon, le tableau n°68 et le graphique n°63 indiquent que les thèmes relevant des atouts et l'utilité de la langue française ont recueilli des taux dépassant les 40% soit le taux moyen, au niveau du lycée de Mendes et les collèges de Sidi Lazreg et d'Oued Essalem et même le Lycée d'Oued Essalem et le collège de Mendes ne sont pas loin des taux moyens, car ils sont à environ 35%.

Par ailleurs, on remarque que, les collèges de Mendes et d'Oued Essalem ont recueilli des taux élevés de thèmes à propos des fondements idéologiques envers la langue française avec des résultats de plus de 40% et de 30%, sachant que le taux moyen est de 24%. De plus, on constate que le lycée d'Oued Essalem avec un taux de 27% n'est pas loin du taux moyen, tandis que le lycée de Mendes et le collège d'Oued Essalem sont nettement en dessous de ce taux avec des pourcentages aux alentours de 10%.

A propos des attitudes envers le français, nous constatons que les taux sont soit supérieurs, soit inférieurs à la moyenne qui est de l'ordre de 21% car le collège d'Oued Essalem et les lycées d'Oued Essalem et de Mendes avoisinent ou dépassent la barre des 30%, alors que les collèges de Sidi Lazreg et de Mendes enregistrent des taux insignifiants évalués à 8% et 4%.

On note également que les lycées d'Oued Essalem et de Mendes enregistrent un taux supérieur par rapport à la moyenne dans la catégorie relative au statut du français, car ils sont respectivement de 7% et 4 % comparativement à 03%. De plus, mis à part le collège d'Oued Essalem qui enregistre un taux équivalent à la moyenne de la catégorie, les collèges de Mendes et de Sidi Lazreg sont très en dessous de cette moyenne car les taux sont respectivement de 0.79% et 0.94%

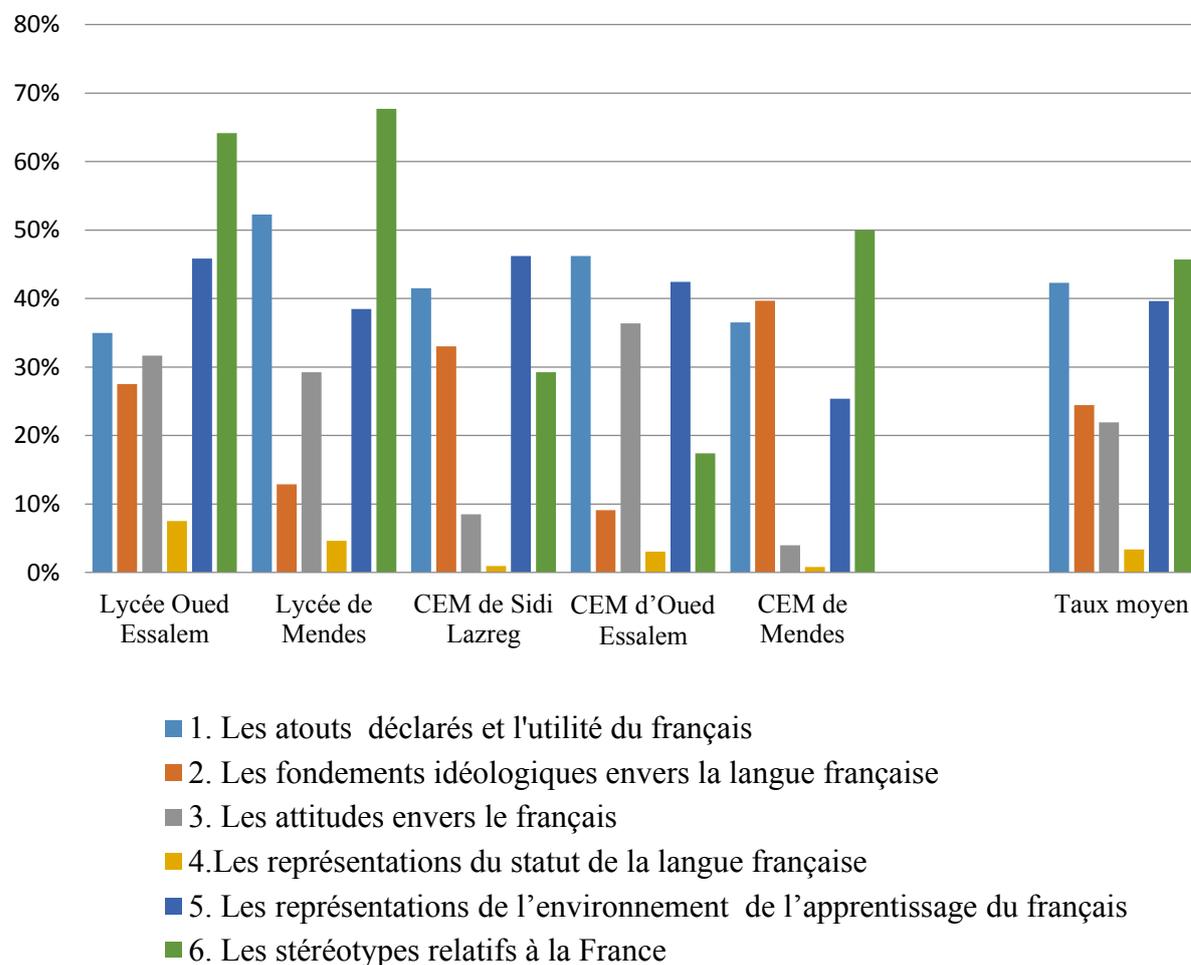
De plus, les données du tableau et du graphique, révèlent que les lycées d'Oued Essalem, de Mendes et les collèges de Sidi Lazreg et d'Oued Essalem enregistrent des taux qui ne sont pas loin de la barre des 40% qui représente la moyenne des taux des représentations de l'environnement de l'apprentissage du français. Il n'y a que le collège de Mendes qui est loin de cette moyenne avec un taux de 25%.

Enfin, on constate que, dans la catégorie des représentations liée aux stéréotypes relatifs à la France, les taux ne sont pas équilibrés car on remarque que les lycées de Mendes et d'Oued Essalem ont des résultats dépassant les 60%, loin de la moyenne qui est de l'ordre de 47%. Même si le collège de Mendes n'est pas loin de ce taux moyen, on remarque que les collèges de Sidi Lazreg et d'Oued Essalem recueillent des taux faibles de l'ordre de 30 et 17%.

Tableau n°68 : Classement des catégories de représentations par établissements.

	Lycée Oued Essalem	Lycée de Mendes	CEM de Sidi Lazreg	CEM d'Oued Essalem	CEM de Mendes	Taux moyen
1. Les atouts déclarés et l'utilité du français	35%	52,30%	41,50%	46,21%	36,50%	42,30%
2. Les fondements idéologiques envers la langue française	27,50%	12,90%	33,01%	9,09%	39,68%	24,44%
3. Les attitudes envers le français	31,66%	29,23%	8,49%	36,36%	3,96%	21,94%
4. Les représentations du statut de la langue française	7.5%	04.61%	0.94%	03.03%	0.79%	03.37%
5. Les représentations de l'environnement de l'apprentissage du français	45,83%	38,46%	46,22%	42,42%	25,39%	39,66%
6. Stéréotypes relatifs à la France	64,16%	67,69%	29,24%	17,42%	50%	45,70%

Graphique n°63: Comparaison des catégories de représentations par établissement



2.3. Comparaison des catégories de représentations par niveaux (lycées / collèges)

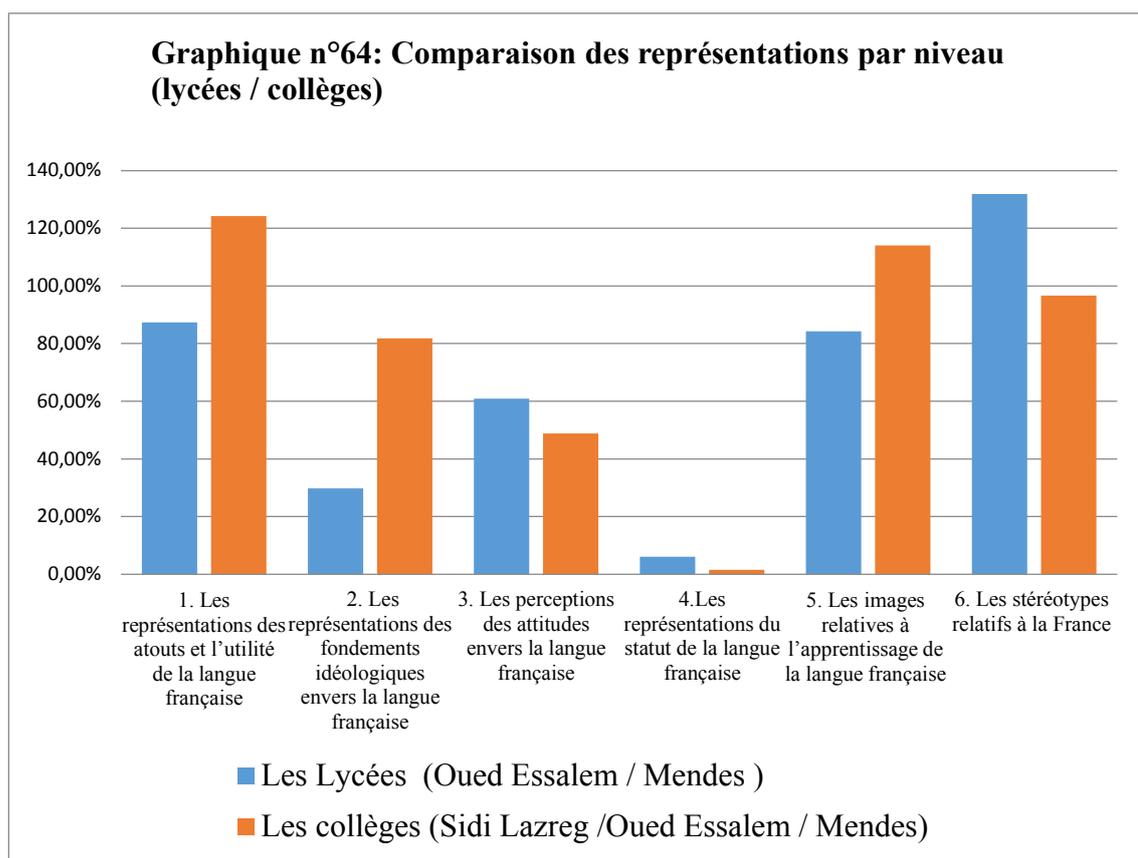
Suite à l'analyse des dessins produits par les collégiens et les lycéens de notre échantillon, les données du tableau n°69 et du graphique n°64 montrent que les collégiens de Sidi Lazreg, d'Oued Essalem et de Mendes ont fourni des thèmes relatifs aux atouts et à l'intérêt de la langue française davantage que les lycéens de Mendes et d'Oued Essalem, (soit un taux de plus de 120% par rapport à un pourcentage de plus de 80%). De même, on remarque que les collégiens ont produit énormément de thèmes par rapport à leurs aînés, les lycéens, avec un taux de 80% comparativement à environ 30%.

Par ailleurs, on constate que les taux relatifs aux attitudes envers la langue française des lycéens et des collégiens sont approchants, respectivement de l'ordre 60% par rapport à 50%. Toutefois, les collégiens sont beaucoup plus soucieux des problèmes ayant trait à l'apprentissage du français, par rapport à leurs aînés, avec un taux avec un taux dépassant les 110% par rapport à un peu plus de 80%.

Enfin, les lycéens ont produit beaucoup de thèmes relatifs aux stéréotypes liés à la langue française, en comparaison des collégiens, avec des taux respectivement de l'ordre de plus de 130% à un peu moins de 100%.

Tableau n°69 : Classement des représentations par niveaux (lycées / collèges).

	Les Lycées (Oued Essalem / Mendes)	Les collèges (Sidi Lazreg /Oued Essalem / Mendes)
1. Les représentations des atouts et de l'utilité de la langue française	87,30%	124,21%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	29,80%	81,78%
3. Les perceptions des attitudes envers la langue française	60,89%	48,81%
4. Les représentations du statut de la langue française	6,05%	1,58%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	84,29%	114,03%
6. Stéréotypes relatifs à la France	131,85%	96,66%



2.4. Comparaison des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem)

Après analyse des dessins fournis par les élèves de notre échantillon, nous avons remarqué que les élèves de Mendes⁶³ ont fourni énormément de thèmes relatifs aux représentations des atouts et de l'utilité de la langue française par rapport aux élèves d'Oued Essalem, avec un taux évalué à 130% par rapport à 80%, d'après les données du tableau n°70. De même, le taux des représentations des fondements idéologiques envers la langue française est largement supérieur et dépasse le double chez les Mendassis comparativement aux élèves d'Oued Essalem car il s'élève à plus de 80% contre moins de 40%.

Cependant, on note que le taux des représentations relatives aux attitudes envers le français des élèves de Mendes est relativement inférieur à celui d'Oued Essalem, car il est de l'ordre de 40%, comparé à environ 70%. Même remarque à propos la catégorie

⁶³Les élèves du collège de Sidi Lazreg font partie de la Daïra de Mendes

relative au statut du français, car on remarque un écart de l'ordre de 03% puisque les taux affichent respectivement 2,11% et 5,26%.

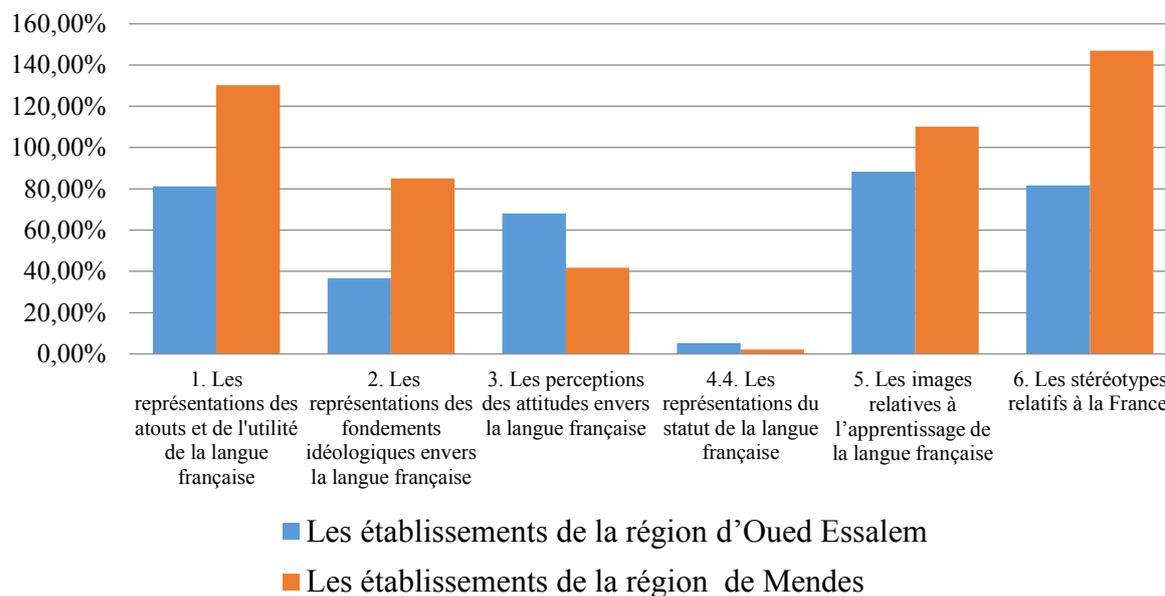
Or, les problèmes et les préoccupations liés à l'apprentissage de la langue française sont relativement plus perceptibles chez les Mendassis que chez les élèves d'Oued Essalem, avec un taux de plus de 110% par rapport à environ 90%.

Pour finir, les données du tableau n°70 et du graphique n°65 révèlent que les stéréotypes ayant trait au français sont plus prégnants chez les élèves de Mendes que ceux d'Oued Essalem car ils représentent un taux d'environ 146% comparé à 80%.

Tableau n°70 : Classement des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem).

	Les établissements de la région d'Oued Essalem	Les établissements de la région de Mendes
1. Les représentations des atouts et de l'utilité de la langue française	81,21%	130,30%
2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française	36,59%	84,99%
3. Les perceptions des attitudes envers la langue française	68,02%	41,68%
4. Les représentations du statut de la langue française	5,26%	2,11%
5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française	88,25%	110,07%
6. Stéréotypes relatifs à la France	81,58%	146,93%

Graphique n° 65: Comparaison des catégories de représentations par régions (Mendes / Oued Essalem)



3. ETUDE QUANTITATIVE DES DONNEES DU TEST ICONOGRAPHIQUE

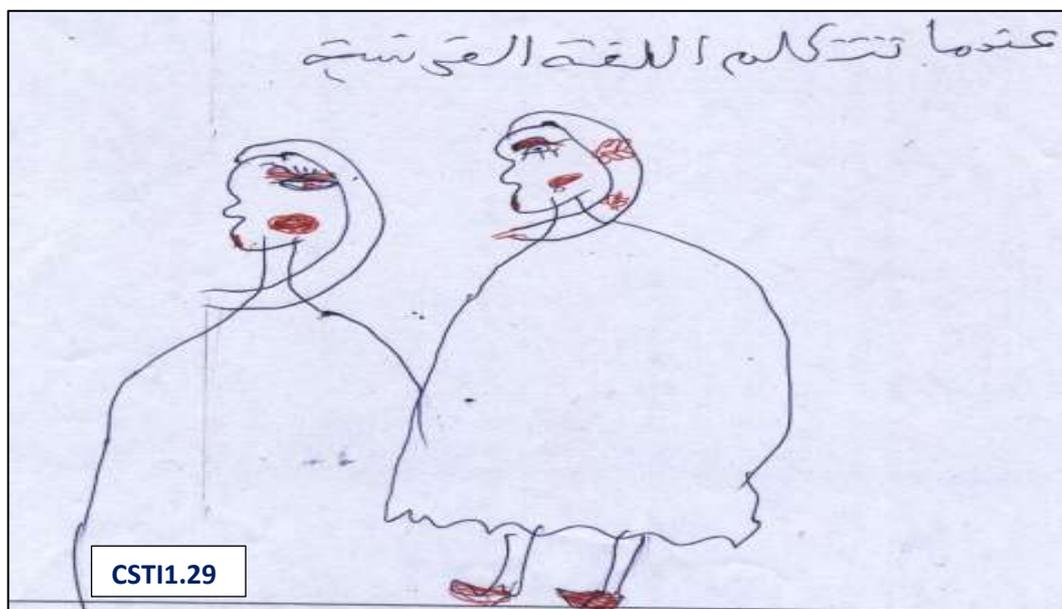
Après analyse des 549 dessins fournis par les élèves des cinq établissements scolaires de Mendes, Sidi Lazreg et Oued Essalem, nous avons choisi les illustrations les plus significatives pour servir d'exemples de thématiques réparties en catégories et sous-catégories des représentations étudiées en supra.

3.1. Les représentations des atouts et de l'utilité de la langue française

Nous avons recueilli des dessins où figurent 227 thèmes ayant un lien avec cette catégorie de représentation, étalés sur cinq sous-catégories.

3.1.1. Le français comme vecteur de modernité et de progrès

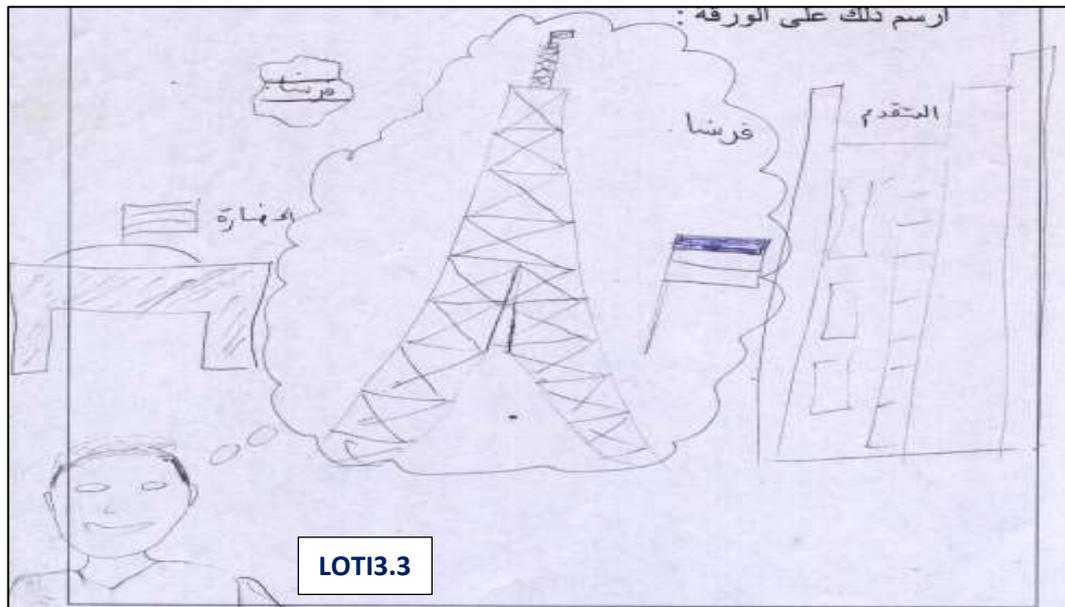
Une cinquantaine de dessins illustrent cette sous-catégorie où la modernité imprègne la vie individuelle, à l'image de cette collégienne de Sidi Lazreg (CSTI1.29), qui a dessiné⁶⁴ deux jeunes filles en train de parler français (contenu de l'écriture en arabe accompagnant le dessin.) On remarque les deux jeunes filles qui portent un voile léger et qui laisse apparaître leurs cheveux et surtout un maquillage aux couleurs rouges.



Par ailleurs, un lycéen d'Oued Essalem (LOTI3.3) montre un élève souriant dont une bulle illustre sa pensée où l'on distingue la tour Eiffel et le drapeau français accompagné de l'écriture en arabe « France. » À côté de la bulle, on remarque deux

⁶⁴ Afin de ne pas alourdir le corps du texte, nous n'avons pas fait mention de la source de chaque illustration, car elles sont le produit exclusif des élèves de notre échantillon. Nous avons, toutefois, indiqué le code de chaque élève.

croquis, dont l'un à droite représentant un building où le lycéen a inscrit le mot « progrès » en arabe et l'autre à gauche où figure ce qui semble être l'arc de triomphe avec une inscription en arabe indiquant « civilisation ». Enfin, en haut de la bulle, on remarque un dessin sommaire représentant la carte géographique de la France avec son inscription en langue arabe.



3.1.2. Le français comme vecteur d'ascension sociale et moyen d'accès à des études supérieures et aux professions de prestige

Une quarantaine d'élèves ont fourni des dessins où figurent des personnages exerçant des métiers qui suscitent l'admiration et le respect, à l'image de l'enseignant en général et celui de langue française, en particulier.



Un lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.36) a dessiné un élève assis sur une chaise et devant un tableau où figurent les quatre premières lettres de l'alphabet. A sa droite, en haut, deux bulles de réflexion, dont la première comporte un croquis de la tour Eiffel et la seconde un dessin sommaire d'une classe où sont représentés trois élèves assis derrière leurs tables et en face d'un enseignant en train de faire le cours, car il est devant un tableau où figure également les quatre premières lettres de l'alphabet. A gauche de l'enseignant, on distingue son bureau et ses affaires qui y sont étalées. On remarque aussi que le lycéen a inscrit le mot « *les élèves* » qu'il a fait correspondre par trois flèches aux trois élèves assis et l'expression « *je suis le prof* » qu'il a fait correspondre également par une flèche pour indiquer l'enseignant. Enfin, on constate que le lycéen a inscrit en haut de son dessin « *prof de français en France*⁶⁵ »

Donc, ce dessin révèle le rêve ô combien exaltant et le défi passionnant de ce lycéen d'Oued Essalem de devenir enseignant de français en France même.

Par ailleurs, nous avons recueilli les dessins en bas de deux collégiennes de Sidi Lazreg où apparaissent également deux enseignantes, car chaque élève a mentionné en arabe le mot « *enseignante* ». Le dessin de gauche (CSTI4.6) montre une enseignante portant une blouse et un sac, la tête découverte et les cheveux lâchés, alors que le dessin de droite (CSTI4.2) représente une robe courte qui lui arrive aux genoux, portant des lunettes et les cheveux lâchés également, en haut, à sa gauche apparaît une bulle qui montre une salle de classe avec des élèves et leur enseignante de français, mentionnée en arabe par la collégienne .

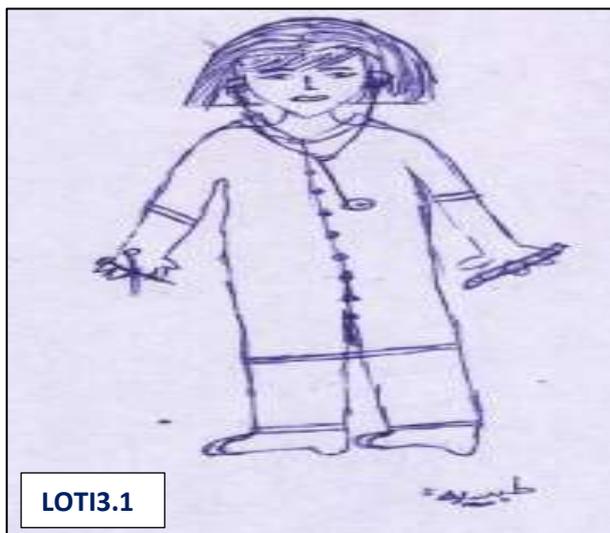
Bref, on remarque que le choix du métier de professeur et de surcroît de langue française se répercute sur les visages souriants des deux enseignantes, révélateurs d'une joie et d'un épanouissement, sans oublier ces nombreuses touches de modernisme, qui contrastent avec le milieu rural.

⁶⁵Dans nos commentaires, nous avons apporté des corrections aux formulations de quelques élèves de notre échantillon, que ce soit en langue française ou en langue arabe, sans les signaler à chaque fois, dans le but de ne pas alourdir le texte.



Par ailleurs, dans les deux dessins ci-dessous, une lycéenne d’Oued Essalem (LOTI1.3) et une collégienne d’Oued Essalem également ont représenté les personnages d’un médecin et d’une professeure. Le dessin de gauche indique un médecin, portant une blouse et muni de son matériel médical : stéthoscope, ciseaux et bistouri. On remarque également qu’elle ne porte pas de voile et qu’elle a une coupe carrée. L’élève a mentionné en arabe en bas du dessin et à sa droite le mot « *médecin.*» En outre, le dessin de droite évoque une jeune fille aux cheveux colorés blonds et un maquillage bien visibles. L’élève a écrit en arabe en haut du dessin et à sa gauche l’expression « *je m’imagine professeure ou médecin.* »

Ces deux dessins témoignent de l’importance de l’apprentissage de la langue française et son rôle comme vecteur d’accès à la modernité, en particulier chez les filles rurales.



D'autre part, deux portraits affichent deux autres personnages de genres différents. Un collégien d'Oued Essalem (COTI3.1) a fourni le dessin de gauche où figure un directeur d'une entreprise comme l'indique l'élève en arabe sur une mention située en haut de son portrait, à droite. Il montre un homme au front dégarni, portant une moustache et en particulier une cravate. De plus, le dessin de droite, appartenant à une collégienne de Mendes (CMTI3.2), représente une jeune fille portant des talons aiguilles, une robe courte et aux épaules découvertes et des cheveux très courts. L'élève a inscrit en langue arabe, en haut et à gauche de son dessin l'expression « *je suis journaliste qui parle en langue française.* »

On voit donc que les deux dessins suscités représentent deux professions qui forcent l'admiration et le respect, surtout lorsqu'on sait que le français est très utilisé dans la sphère économique en Algérie et la presse francophone dans notre pays jouit toujours d'une aura et d'une crédibilité non négligeables. Ajoutons à cela que les traits de modernité qui apparaissent dans ces deux dessins laissent apparaître le désir de ces deux élèves de s'affranchir de l'espace rural et de s'épanouir en dehors de ce milieu.

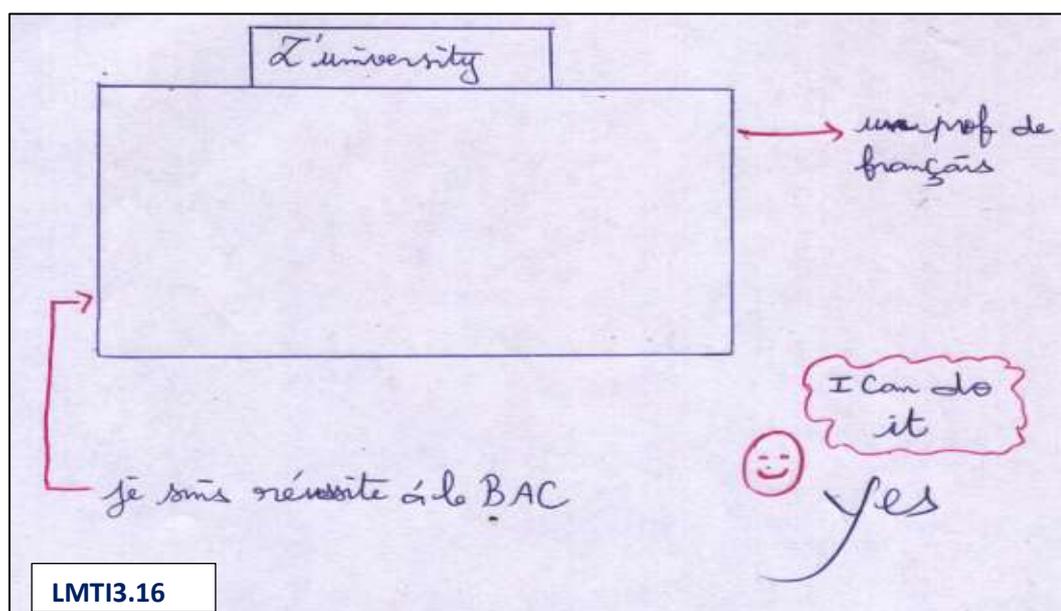


Enfin, une lycéenne de Mendes (LMTI3.16) a élaboré un schéma qui s'apparente à un circuit électrique. Le premier élément affiche l'expression en français « j'ai réussi au bac » accompagnée d'une flèche. Le deuxième élément montre l'université, tan dis que le troisième élément indique en français « prof de français » En bas du schéma, l'élève a élaboré une bulle où figure l'expression en anglais « Je peux le faire⁶⁶ » et juste en bas

⁶⁶A l'origine l'expression « We can do it » (« On peut le faire ! ») est une affiche de propagande américaine réalisée en 1943, pendant la Seconde Guerre mondiale puis elle a subi, à travers le temps,

le mot « oui » rédigé également en anglais, accompagné d'une émoticône exprimant un sourire.

On remarque donc, que l'élève de Mendes a voulu montrer une certaine logique : après la réussite à l'examen du baccalauréat, elle ira à l'Université puis deviendra enseignante de langue française et c'est un rêve qu'elle pourra réaliser avec sa volonté et sa détermination. On voit également qu'elle est heureuse, signe d'un épanouissement harmonieux.

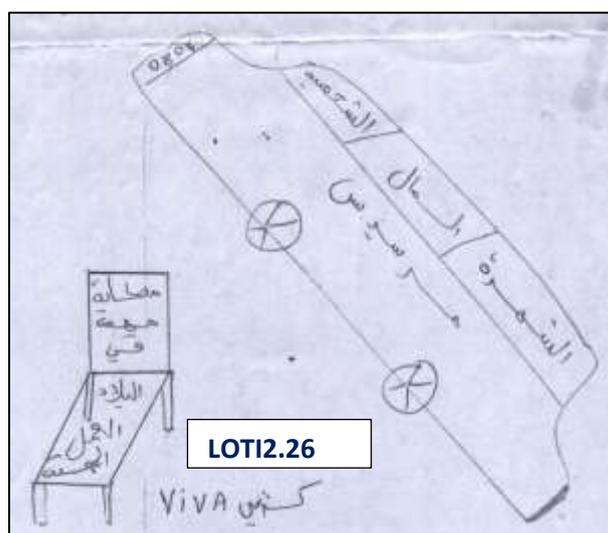
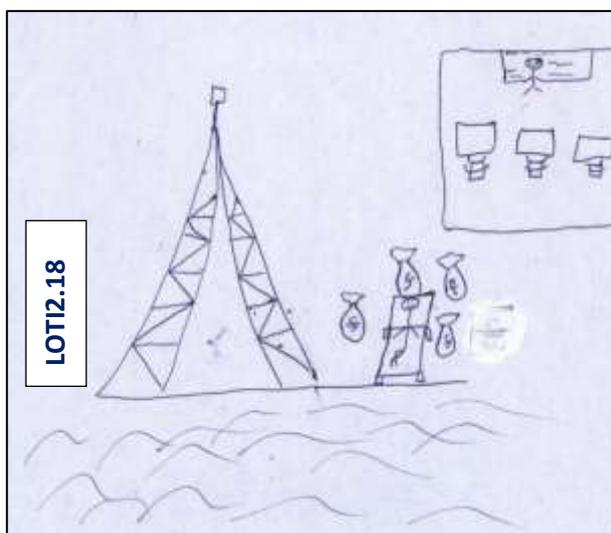


D'autre part, un lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.18) a dessiné un petit carré à part, en haut de son dessin, montrant ce qui semble être une classe où figure un enseignant devant le tableau ; mais en face de chaises et de tables vides. Au milieu de son dessin, l'élève a esquissé la tour Eiffel, ce qui semble être la Seine ou la mer et une silhouette allongée sur un lit et entouré de quatre sacs remplis d'argent. C'est une illustration qui indique que notre élève souhaite quitter les bancs de l'école algérienne et venir en France où il peut avoir de l'argent, sans travailler, croyant à une vie facile.

Par ailleurs, le dessin de droite, appartenant à un autre lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.26) montre ce qui ressemble à une limousine où l'élève a inscrit en arabe sur sa

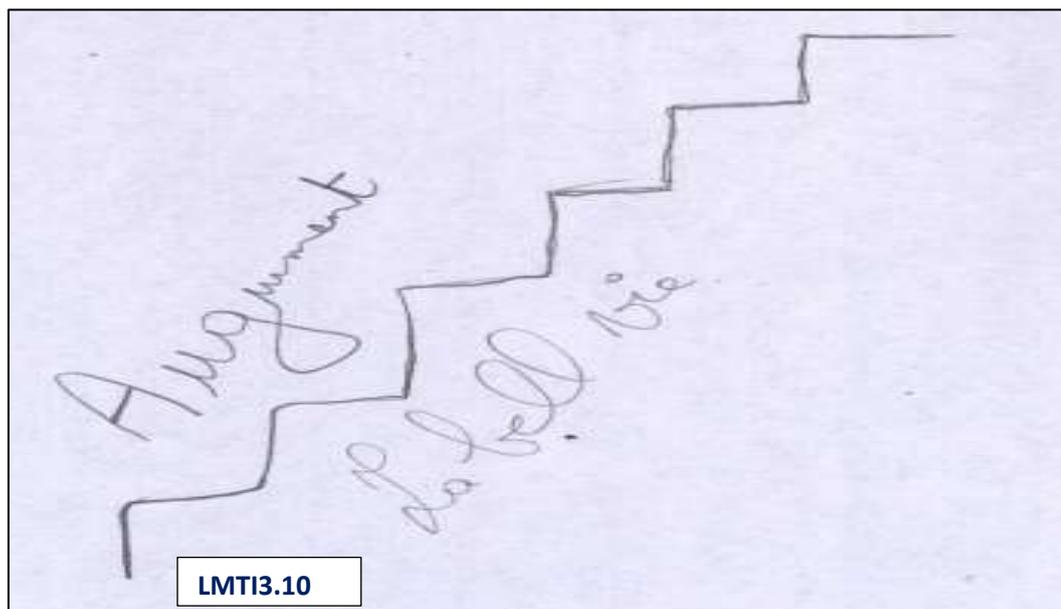
plusieurs modifications, telles « Do it » le slogan de la célèbre marque américaine Nike et « Yes, we can » également célèbre slogan de la campagne électorale de Barack Obama en USA.

portière le mot « Mercedes » et sur ses vitres trois mots « la célébrité, l'argent, la popularité. » À droite du véhicule, l'élève a dessiné un siège où il a mentionné en arabe « un statut important dans le pays, le travail, la carrière. » En bas du dessin, l'apprenant a rédigé un commentaire en mélangeant les deux langues « Vive le trône ». En effet, le dessin de ce lycéen comporte plusieurs significations, dont l'accès, grâce à la langue française, à une vie de luxe où le francophone devient célèbre, riche et populaire. De plus, grâce à cette langue, il va acquérir un statut important dans la société et trouvera un travail permanent qui répondra à ses désirs. Enfin, grâce au FLE, il accédera au pouvoir, car les postes importants sont détenus par les diplômés francisants.



Enfin, le dessin d'une autre lycéenne de Mendes (LMTI3.10) résume l'importance de l'apprentissage du français, car elle a dessiné un escalier en commentant « *augmente la belle vie.*⁶⁷ » Ce dessin, est des plus explicites, car il montre que le français est un moyen d'ascension sociale et permet d'améliorer sa qualité de vie ou de mener une belle vie.

⁶⁷Phrase fautive en langue française. Voir la correction après le commentaire de l'élève.

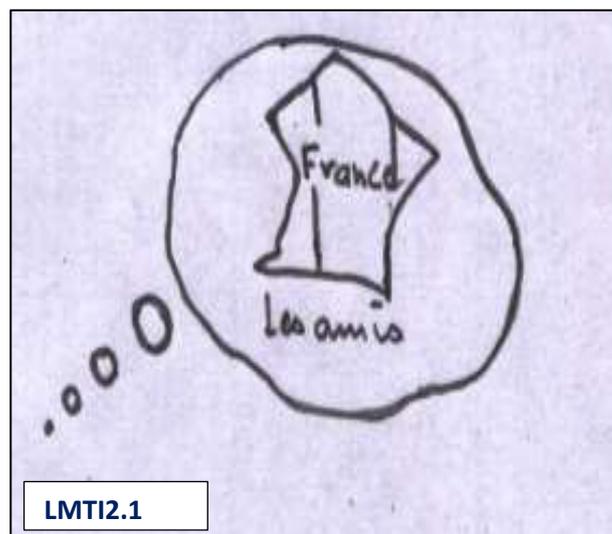


3.1.3. Le français comme moyen de communication

Une vingtaine d'élèves de notre échantillon ont dessiné des croquis qui montrent le français comme moyen de communication avec les étrangers, en particulier avec les Français.

Un collégien d'Oued Essalem (COTI1.21) a dessiné le croquis de deux personnages souriants et se tenant par la main (voir le dessin de gauche ci bas) accompagné d'une inscription en arabe, en haut de son dessin, indiquant « *ce qui me vient à l'esprit, c'est parler avec d'autres gens d'un autre pays.* » Il ressort de ce dessin que notre collégien a voulu nous transmettre une symbolique de joie et de paix, car l'élève est heureux de parler français avec un étranger et en même temps en parfaite harmonie avec lui.

Par ailleurs, le dessin de droite ci-dessous fourni par une lycéenne de Mendes (LMTI2.1) montre une bulle de réflexion contenant la carte géographique de la France où est inscrit le mot « *France* » en langue française et au-dessous l'inscription « *les amis* » en langue française également. Un croquis qui comporte deux significations : désir de communiquer avec ses amis établis en France ou souhait de communiquer avec les Français qui sont des amis. Dans les deux, communiquer en français incarne l'amitié entre les individus et entre les peuples.



Une autre collégienne de Sidi Lazreg (CSTI3.6) a réalisé un croquis d'une jeune fille portant des vêtements longs, accompagnée d'une bulle mentionnant « *bonjour* » en français. A l'arrière-plan, une esquisse d'une maison individuelle et en bas l'inscription en arabe d'une pensée de l'élève « *je me vois en France, en train de parler français avec tous mes camarades. Je ressens de la satisfaction quand je parle cette langue.* » Un témoignage de plus en faveur de la communication en langue française et qui crée ici un sentiment de plaisir et de contentement, en particulier quand cela se déroule en France, c'est-à-dire pour un élève rural, relever le défi de parler avec des Français en leur langue et en terre française.

Enfin, une lycéenne d'Oued Essalem (LOTI1.3) a esquissé la silhouette d'une jeune fille souriante, à côté d'une maison et accompagnée du commentaire suivant en langue arabe « *je veux parler en français à la maison comme l'enseignante* » Ces propos révèlent le souhait de la jeune fille de maîtriser le français comme son enseignante qu'elle considère comme une locutrice idéale, comme l'ont estimé une grande majorité des élèves de notre échantillon⁶⁸. D'autre part, les conditions socio-économiques et culturelles des élèves ruraux sont souvent difficiles, en plus de l'analphabétisme ou du faible niveau scolaire de la plupart des parents et de la non-utilisation du français dans l'entourage des apprenants⁶⁹, ce qui rend le vœu de la jeune lycéenne un vrai défi à réaliser

⁶⁸Voir la partie réservée au dépouillement de notre questionnaire.

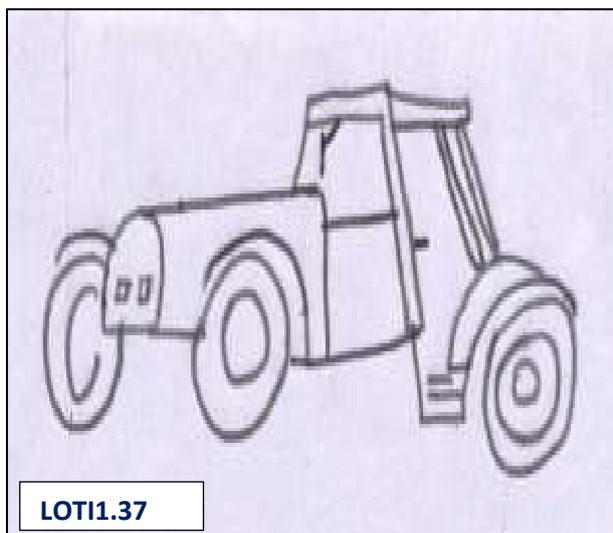
⁶⁹ Voir la partie réservée aux conditions socio-économiques et culturelles des élèves de l'échantillon.



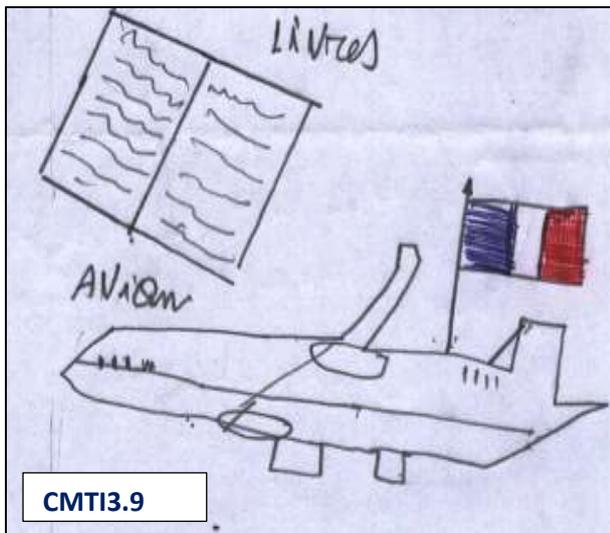
3.1.4. Le français comme outil d'accès aux sciences et à la technologie

Plus d'une soixantaine d'élèves ont élaboré des esquisses ayant une relation avec les sciences et la technologie.

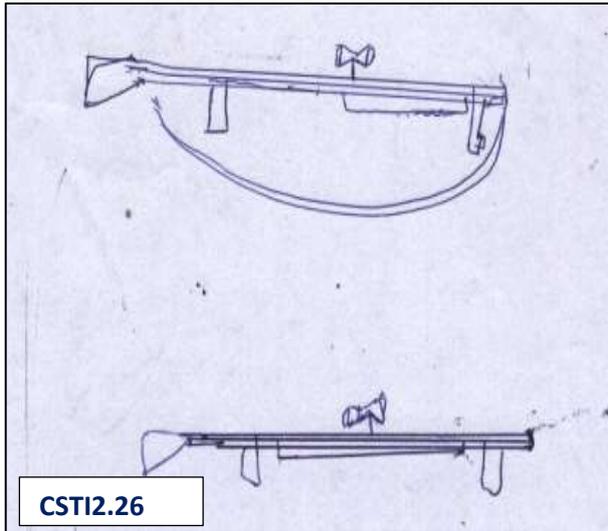
Un lycéen d'Oued Essalem (LOT11.37) a réalisé le croquis d'une automobile de style ancien et un collégien de Sidi Lazreg (CSTI2.24) a élaboré l'esquisse d'un camion frigorifique. Ces deux dessins montrent l'importance de l'industrie automobile dans le développement d'un pays comme le nôtre, en particulier en faveur de l'installation de deux grandes entreprises françaises dans ce domaine en Algérie. Cette industrie française a un rayonnement mondial, ce qui n'a pas échappé à ces élèves.



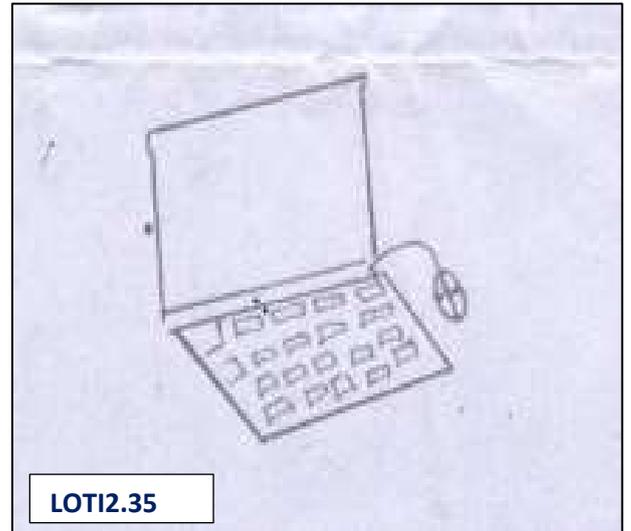
De plus, quelques élèves ont voulu souligner l'importance de l'industrie aéronautique française en dessinant, comme l'a fait cet élève (CMTI3.9), un avion surmonté du drapeau français tricolore, tandis qu'un autre apprenant (CSTI2.23) a élaboré le croquis d'un hélicoptère. Ces élèves ont voulu associer la France à cette industrie, car l'avionneur européen AIRBUS est établi en France, à Toulouse plus exactement, une ville où habitent beaucoup d'émigrés algériens originaires des wilayas de Relizane et de Mostaganem. Par ailleurs, la France est connue dans le monde pour ses hélicoptères militaires.



A propos de l'industrie militaire, un collégien de Sidi Lazreg (CSTI2.26) a réalisé l'esquisse de deux fusils à lunettes pour montrer également le poids de la France dans la fabrication et la vente de ces armes de haute précision dans le monde, caractérisées par un grand perfectionnement technique et technologique. De plus, un lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.35) a élaboré l'ébauche d'un ordinateur portable, muni d'une souris pour mettre en valeur le domaine informatique français comme activité scientifique, technique et industriel et son association à l'excellence.



CSTI2.26



LOTI2.35

Enfin, un collégien de Mendes (CMTI3.1) a évoqué l'industrie spatiale française, car il a dessiné un homme souriant, muni de son scaphandre, à côté d'une fusée où est mentionnée en arabe l'expression « *fusée de l'espace* » et en bas une flèche indiquant « *le feu* » en arabe également. L'élève a accompagné son dessin par cette réflexion inscrite en arabe « *je m'imagine dans l'espace.* » L'élève associe ici la langue française à l'industrie spatiale civile et militaire française, en raison de l'importante contribution de la France au programme spatial européen et qui montre une industrie de haute technologie, réservée exclusivement aux pays développés dans le monde.



CMTI31

3.1.5. Le français comme outil d'accès aux activités sportives et aux moyens de divertissement / voyage

La langue française peut être un moyen qui permet aux élèves d'accéder aux différentes activités sportives, aux multiples moyens de divertissement et même leur faciliter le voyage en France et même aux quatre coins du monde, c'est ce qui ressort des dessins d'une cinquantaine des apprenants de notre échantillon.

De prime abord, quelques élèves, en particulier les garçons ont cité des activités sportives, notamment le sport le plus populaire qu'est le football. Cela est indiqué par le croquis de gauche ci-dessous d'un lycéen de Mendes (LMTI3.25) où figure un joueur de football, balle au pied, et dont la citation en arabe affiche « *je pense à devenir un sportif qui parlera en français avec ses camarades, avec la presse et à travers les chaînes satellitaires.* »

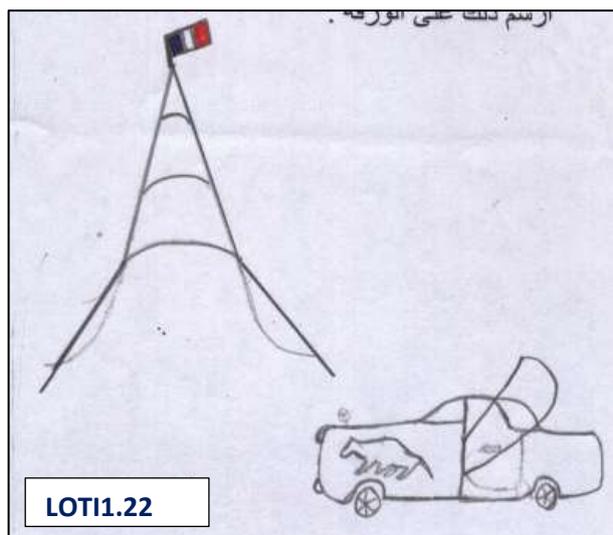
Par ailleurs, le dessin de droite d'un collégien (CSTI3.3) indique le maillot en couleur bleue de l'équipe nationale de France de football, portant le drapeau tricolore, le numéro 09 et le nom de Benzema. Pour rappel, ce dernier est un célèbre ex. joueur international français, d'origine algérienne et qui fait les beaux jours du célébrissime club espagnol du Réal Madrid.



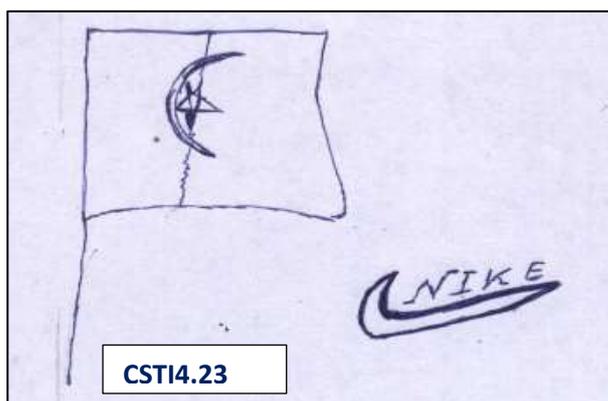
D'autre part, un lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.22) a élaboré une esquisse de la tour Eiffel surmontée du drapeau tricolore et à côté une voiture de sport, qui d'après la porte latérale ouverte, le logo affiché et la forme ressemble à la « Lamborghini » d'origine

italienne. La France est célèbre pour son circuit de grande vitesse de Formule 01, les 24 heures du Mans qui est une compétition d'endurance ainsi que ses nombreux pilotes.

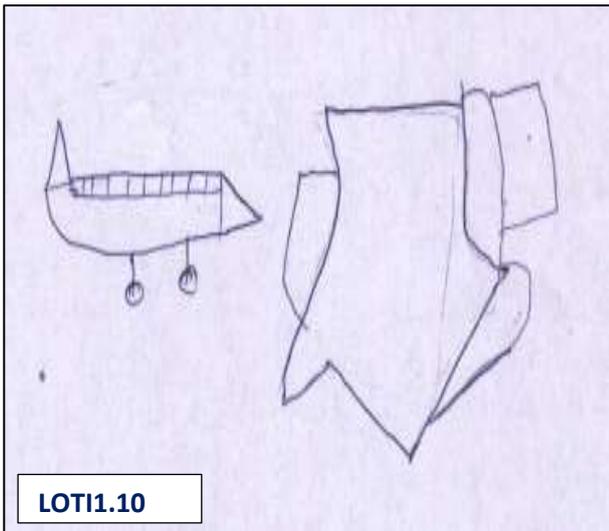
De plus, le dessin de droite appartenant à un collégien de Sidi Lazreg (CSTI3.4) représente des esquisses d'un homme et d'un vélo, lequel est désigné par l'élève en langue arabe « bicyclette. » Ce dessin fait référence au célèbre tour de France de cyclisme annuel et qui se déroule depuis plus d'un siècle.



En outre, quelques élèves ont dessiné des marques d'équipementiers sportifs connus dans le monde comme « Puma » à gauche appartenant à un lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.31) et « Nike » à droite appartenant à un collégien de Sidi Lazreg (CSTI4.23) Pour rappel, ces équipementiers fabriquent certes des articles de sport, mais ceux-ci deviennent souvent des produits de mode destinés aux adolescents et portés même en dehors des activités sportives. Les nouvelles tendances musicales accompagnées de danses, telles le hip hop ont également popularisé ce genre de marques. Par conséquent, quelques algériens font leurs achats de ces articles en France ou dans les grandes enseignes en Algérie.



La langue française est aussi synonyme de voyage en France comme l'indiquent les deux croquis ici-bas. Un lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.10) a réalisé le croquis d'un avion et en face de lui la carte géographique de l'Algérie⁷⁰, alors que sa camarade du même établissement (LOTI3.13) a imaginé un voyage à Paris et a donné des esquisses de l'Arc du triomphe, d'un café et des Champs Elysées. Ces deux dessins montrent, à l'évidence, l'importance et le rôle de la France, et particulièrement Paris, dans le tourisme mondial.

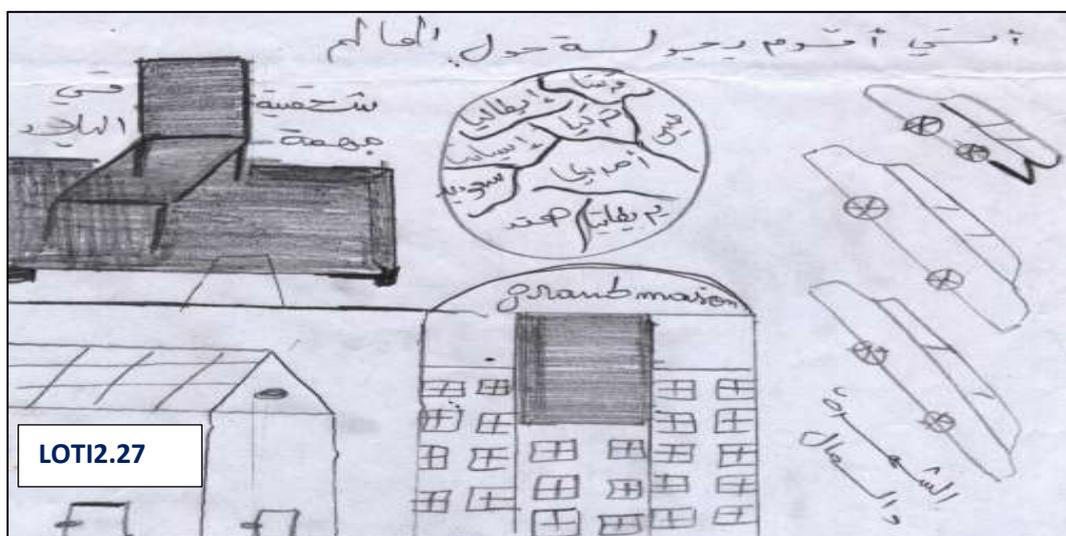


LOTI1.10



LOTI3.13

Selon un élève d'Oued Essalem (LOTI2.27), la langue française est également un moyen servant à faire le tour du monde comme il l'indique en langue arabe et cite les pays suivants : France, Italie, Turquie, Espagne, Chine, Etats-Unis d'Amérique, Arabie Saoudite, Grande-Bretagne et l'Inde. Donc, le français est une langue au rayonnement mondial d'après cet élève.

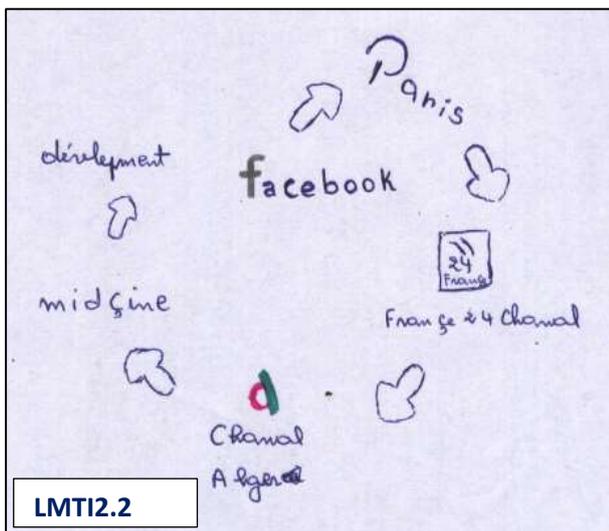


LOTI2.27

⁷⁰ On pourrait penser à retour d'un voyage ALGER-PARIS-ALGER

Le français est aussi une langue très utile qui permet aux jeunes d'accéder aux moyens de divertissement comme l'indique le schéma de cette lycéenne de Mendes (LMTI2.2) qui représente un cercle vertueux, lequel met en relation : Facebook / Paris/ la chaîne de télévision France 24 / Canal Algérie / Médecine/ Développement. L'élève veut dire que grâce aux moyens de communication et divertissement qui utilisent la langue française, qu'ils soient français, francophones ou algériens utilisant le français, et par le biais des voyages notamment à Paris, l'apprenant pourra améliorer son français qui lui permet de poursuivre ses études en médecine et par là même développer des connaissances et l'épanouissement de sa personnalité.

Pour finir, un collégien de Sidi Lazreg (CSTI3.5) a élaboré le portrait d'un homme appelé Shahid Kapoor. Il s'agit en fait d'un acteur, danseur et ex-mannequin indien, célèbre pour avoir tourné dans plusieurs films indiens. L'élève a accompagné son dessin d'une inscription en arabe « je m'imagine une star célèbre et qui joue dans des films comme l'acteur Shahid Kapoor. » Rappelons que les films indiens sont très suivis en Algérie par les jeunes, à travers plusieurs générations, et le français leur permet d'accéder aux sous-titrages.



3.2. Les représentations des fondements idéologiques envers la langue française

Près de 140 élèves de notre échantillon ont fourni des dessins ayant une relation directe ou indirecte avec les fondements idéologiques envers la langue française.

3. 2. 1. La représentation du français comme la langue du colonisateur

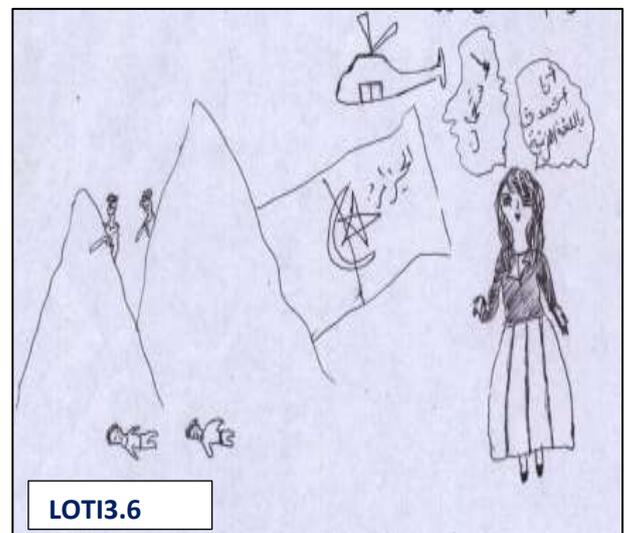
Près de soixante-dix de lycéens et de collégiens de notre effectif global considèrent le français comme la langue du colonisateur. Elle est représentée par une lycéenne de Mendes (LMTI3.1) par l'un des premiers colonisateurs de la France parce qu'il porte un sabre et une sorte de képi sur la tête. En bas du dessin, l'élève a mentionné en arabe l'expression « *colonisation française.* » Par ailleurs, le croquis de droite, appartenant à un lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.17), montre un pistolet où sortent des balles en direction d'une silhouette d'un homme qui apparaît souffrant, car il y a une sorte de halo qui entoure sa tête. L'élève a accompagné son croquis de l'inscription arabe « *colonisation.* »



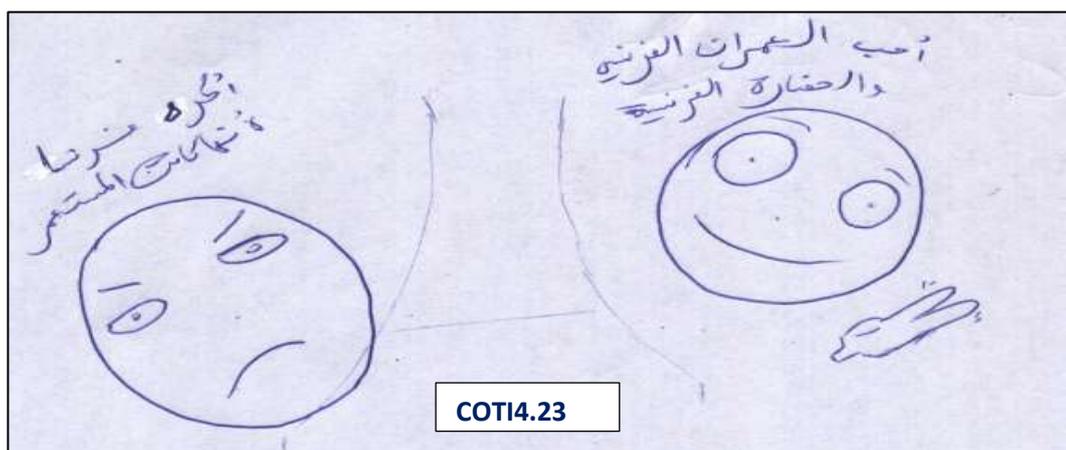
De plus, un collégien de Mendes (CMTI2.10) a dessiné deux portraits dont l'un, moustachu, tire avec ce qui s'apparente à un fusil des balles visibles en direction d'un autre homme, portant des lunettes, des cheveux raides et paraissant souriant. L'élève a effacé la bulle accompagnant le second portrait, mais on peut penser que c'est un Algérien qui repousse un colonisateur français⁷¹.

⁷¹L'effacement du contenu de la bulle est l'œuvre de l'élève

Quant au dessin de droite en dessous, appartenant à un lycéen d'Oued Essalem aussi (LOTI3.6), il représente une jeune dame aux cheveux longs et portant une jupe longue accompagnée de deux bulles, dont la première porte la mention en arabe « *je parle en langue française* » et l'autre bulle portant également une inscription en arabe « *colonisation.* » Le dessin comporte également ce qui s'apparente à une bataille, car il montre un hélicoptère au-dessus de deux montagnes où sont postés deux militaires armés et en bas deux militaires morts. Au flanc d'une montagne, on remarque le drapeau algérien portant l'inscription en arabe « *Algérie* » On peut supposer que l'élève montre une bataille de la guerre de libération algérienne (1954-1962) contre l'occupant français.



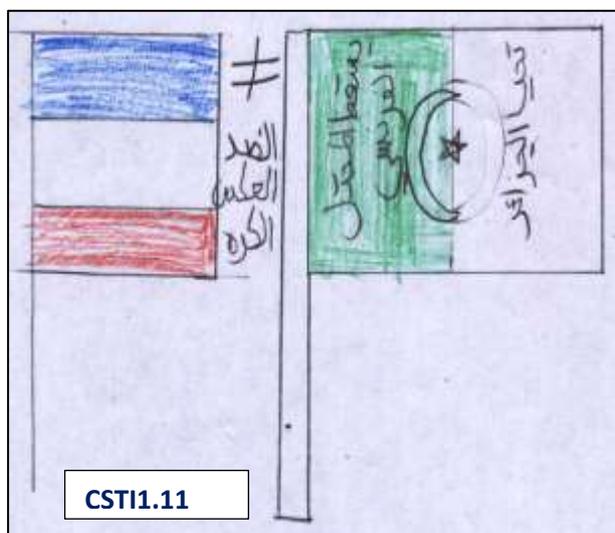
Toutefois, le dessin en bas d'un collégien d'Oued Essalem (COTI4.23) montre des attitudes ambivalentes envers la langue française, car l'élève a dessiné deux émoticônes dont celle de droite souriant indique en arabe « *j'aime l'urbanisme et la civilisation françaises* » et celle de gauche, affichant une mine lugubre et exprimant en langue arabe « *je déteste la France, car elle était colonisatrice.* »



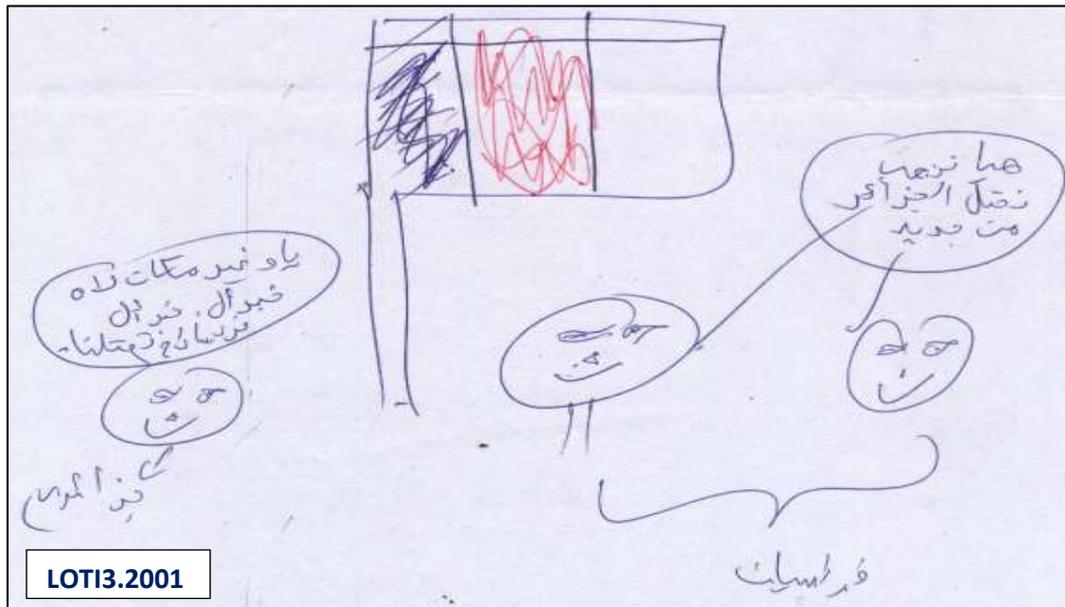
3.2.2. La représentation du français comme opposé à l'appartenance identitaire et patriotique

Soixante-dix élèves de notre effectif global ont évoqué ou ont fait allusion à des objets, personnages et événements ayant trait à la patrie et à l'identité algérienne. Ces deux dernières fonctionnent comme des représentations et des écrans s'opposant à la langue et à l'histoire de la France, à l'image du dessin en dessous d'une collégienne de Sidi Lazreg (CSTI1.11) où figurent côte à côte deux drapeaux, français et algériens. Entre ces deux objets, l'élève a dessiné le symbole indiquant l'opposition (\neq) et a écrit en arabe « *l'opposé, le contraire, la haine.* » De plus, l'apprenant a mentionné dans la moitié gauche du drapeau algérien « *à bas le colonisateur français* » et dans l'autre moitié de droite « *Vive l'Algérie.* »

Dans le dessin de gauche, un collégien de Mendes (CMTI1.20) a esquissé à gauche le drapeau algérien, accompagné d'une inscription en arabe « *Vive l'Algérie* » et à droite le buste d'un personnage historique, avec en bas l'inscription en arabe « *Larbi Ben M'hidi.* » Rappelons que Ben M'hidi est l'un des grands dirigeants du FLN-ALN, héros de la bataille d'Alger et mort après d'atroces tortures en 1957.



Par ailleurs, le dessin suivant d'un lycéen d'Oued Essalem (LOTI3.20) montre le drapeau tricolore planté au milieu de l'image et à sa droite deux émoticônes souriantes, désignées par une accolade par le terme en arabe « *deux Français* » et prononçant le discours suivant, contenu dans une bulle : « *Allons coloniser l'Algérie de nouveau.* ». A gauche du drapeau, un autre émoticône souriante désignée en arabe par l'inscription « *Algérien* » et prononçant le discours suivant : « *Ce n'est pas la peine mon général, dis à la France qu'elle ne pourra pas nous coloniser.* »



3.3. Les attitudes envers la langue française

Près de cent vingt élèves lycéens et collégiens de notre échantillon ont évoqué dans leurs illustrations des attitudes diverses envers la langue française : ambivalentes, positives ou négatives.

3.3.1. Attitudes ambivalentes

Une dizaine d'élèves ont exprimé des attitudes ambivalentes à l'égard de la langue française, à l'image d'un lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.20) qui a dessiné une émoticône qui dénote une mine triste et au-dessus on peut voir de droite à gauche, respectivement une esquisse d'un cœur en rouge, trois points d'exclamation et l'adverbe inscrit en arabe « *dès fois* »

D'autre part, le dessin de droite appartenant à un lycéen d'Oued Essalem (LOTI3.28) montre les silhouettes de deux jeunes hommes, dont celle de droite accompagnée d'une bulle indiquant en arabe « *je parle français* » et en dessous les inscriptions suivantes en arabe « *donc tu es : démocrate, pacifique et civilisé* ». Par contre, la silhouette de droite affiche une bulle indiquant en arabe « *je parle arabe* » et en dessous le discours suivant en arabe également « *donc tu es terroriste, ignorant et arriéré.* » D'ailleurs le discours développé dans ce dessin est polysémique car il peut s'agir de la pensée de l'élève ou bien d'une antiphrase.



3.3.2. Attitudes favorables

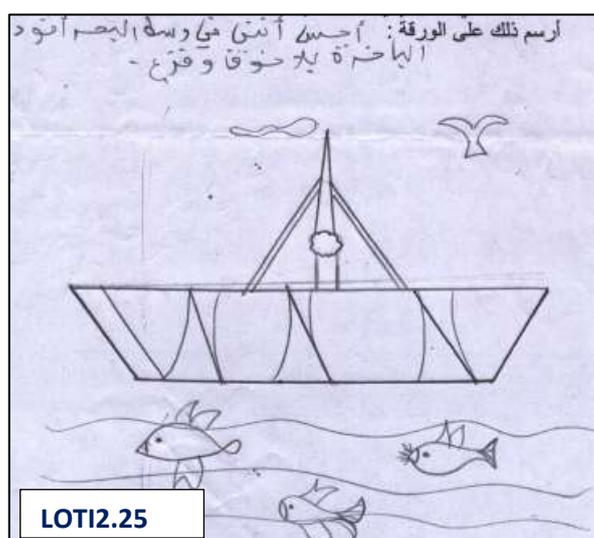
Plus de 80 élèves ont exprimé des attitudes favorables envers la langue française dans leurs dessins à l'exemple de cette lycéenne d'Oued Essalem (LOTI1.12) qui a fourni l'esquisse située à droite en dessous, d'une jeune fille souriante et portant des ailes de papillon. C'est une image qui fait référence en arabe à « voler de joie » et veut dire que notre élève est très contente d'apprendre la langue française et d'après l'expression française équivalente « *se sent dans les étoiles.* »

Par ailleurs, le dessin de gauche d'une collégienne (COTI1.6), situé en dessous, montre une sorte d'avion accompagné d'un commentaire « *c'est comme si je vole dans le ciel* » exprimant de fait un sentiment d'exaltation et de félicité.



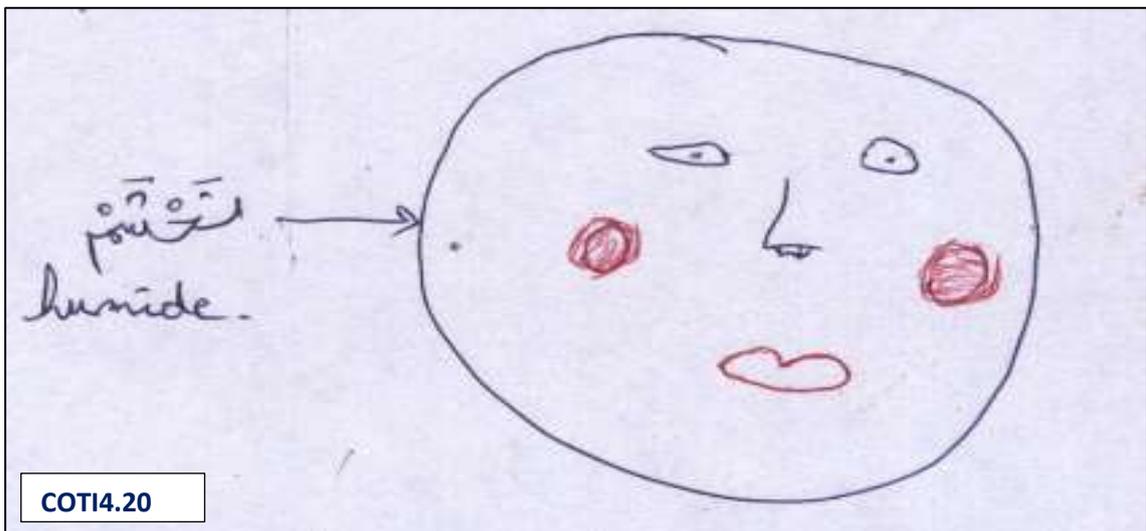
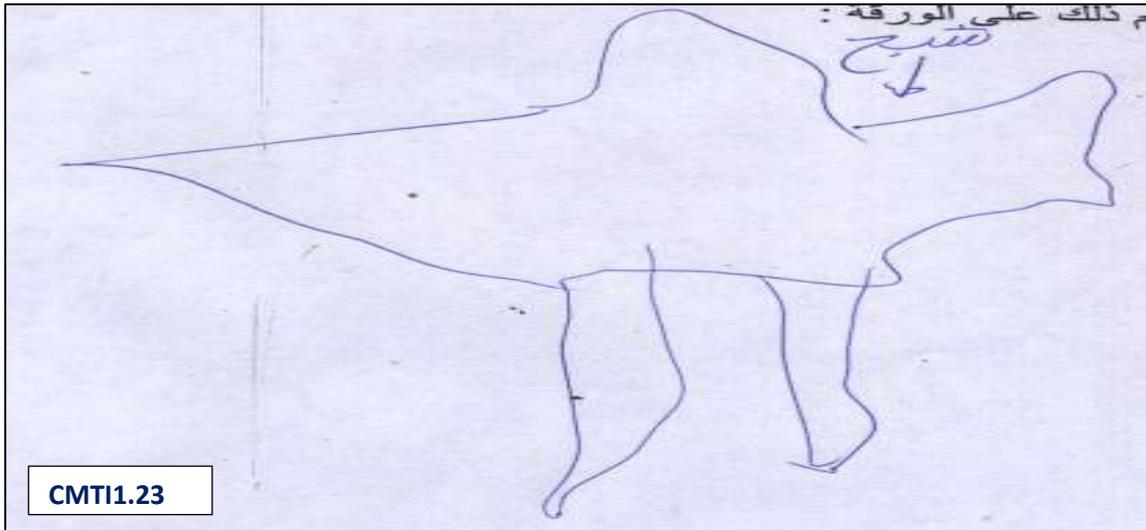
De plus, une collégienne de Mendes (CMTI2.11) a élaboré une esquisse d'une jeune fille souriante, habillée avec élégance et affichant une belle chevelure, accompagnée d'un commentaire écrit en arabe signifiant « je suis joyeuse »

Enfin, le dessin de droite, appartenant à une élève d'Oued Essalem (LOTI2.25), révèle une atmosphère maritime, car il montre une sorte de petit bateau en plein mer, avec des poissons et des mouettes et accompagné du commentaire de l'apprenante rédigé en arabe « je sens que je suis en plein milieu de la mer et que je conduis le bateau sans peur et sans crainte. » Ce dessin montre à l'évidence que l'élève se sent apaisée et satisfaite de son apprentissage du français.



3.3.3. Attitudes défavorables

Nos statistiques montrent que plus d'une vingtaine d'élèves développent des attitudes défavorables à l'égard de la langue française, à l'instar d'un collégien d'Oued Essalem (CMTI1.23) qui a esquissé la forme d'une sorte de fantôme et qu'il a défini lui-même par ce mot en langue arabe. Ce fantôme fait allusion à la phobie ressentie par quelques élèves envers la langue française et récurrente dans plusieurs réponses du questionnaire. Par contre, quelques élèves comme cette collégienne d'Oued Essalem (COTI4.20), ressentent une certaine timidité (comme elle l'a mal écrit en français) et une certaine honte (qu'elle a rédigée en arabe.) Pour appuyer son opinion, l'élève a colorié en rouge les joues de son émoticône pour mieux faire apparaître ses sentiments.



3.4. Représentations du statut de la langue française

Trois élèves de notre échantillon ont fourni des dessins⁷² où ils se représentent différemment le statut de la langue française. Une lycéenne d'Oued Essalem (LOTI1.3) montre que le français est utilisé dans la société algérienne, c'est pourquoi elle veut le parler à la maison, tandis que son camarade du même établissement (LOTI2.26), il voit dans la langue française une langue de pouvoir, par conséquent son commentaire évoque l'acquisition d'un statut important dans le pays grâce à cette langue.

⁷²Les trois dessins ci-dessous ont été affichés auparavant par nos soins, voir supra.

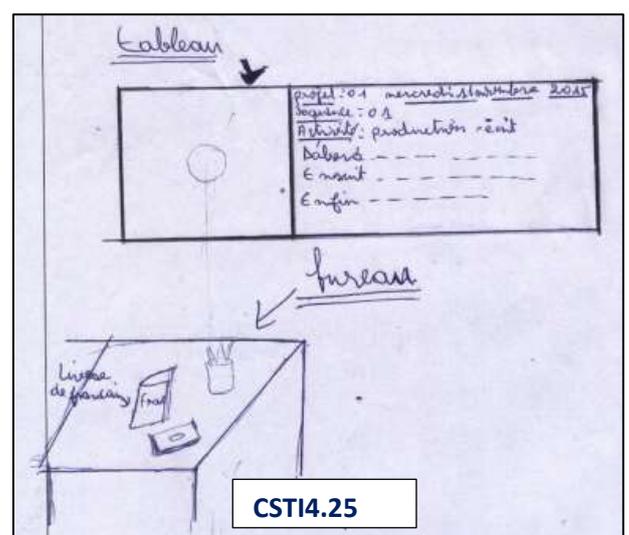
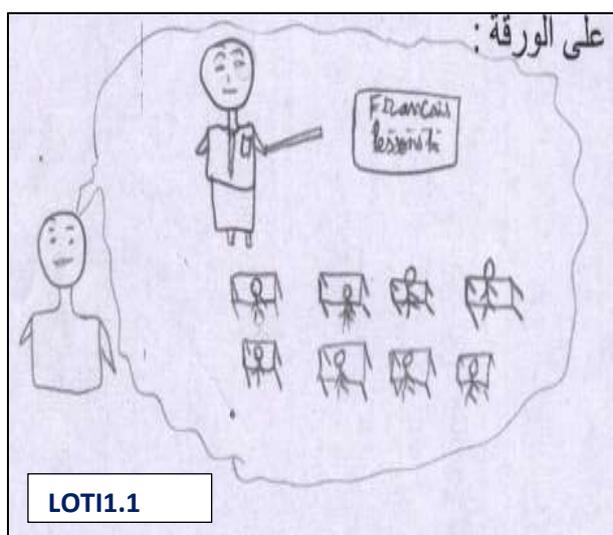
3.5. Les images relatives à l'apprentissage de la langue française

Plus de 200 élèves ont exprimé, dans leurs dessins, des représentations relatives à l'apprentissage de la langue française sous différents aspects : univers de l'apprentissage, supports d'apprentissage et fournitures scolaires, les performances des élèves dans cette matière, le degré de compréhension ou de difficulté de cette langue et enfin les images des élèves envers leurs professeurs de français.

3.5.1. Univers d'apprentissage (établissement et/ou salle de cours)

Près d'une soixante d'élèves ont représenté, dans leurs dessins, l'univers d'apprentissage et en particulier celui de la langue française. Nous choisissons s'est porté sur deux croquis dont le premier appartenant à un élève d'Oued Essalem (LOTI1.1) qui a esquissé le buste d'un élève relié à une bulle décrivant l'univers d'un cours de français car montrant une enseignante portant une jupe et portant une règle en direction du tableau où est inscrite l'expression suivante en langue française «*français, leçon.*» En face de l'enseignante, deux rangées d'élèves contenant au total huit apprenants.

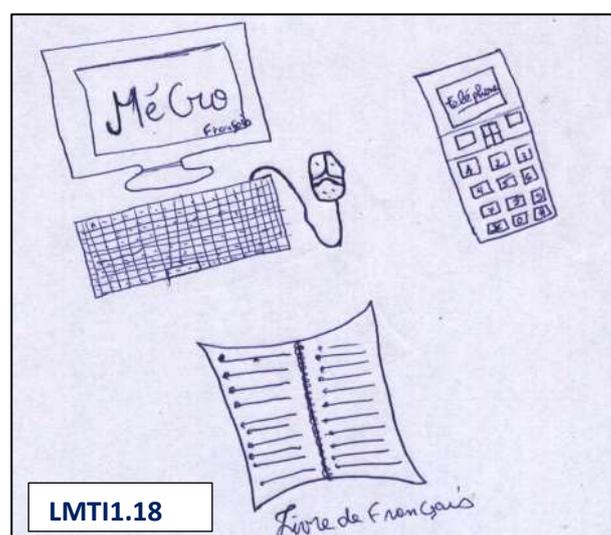
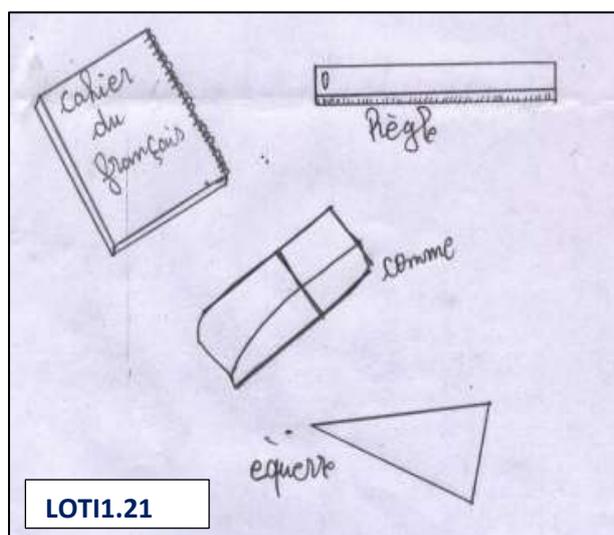
Le dessin de droite en dessous, montre au contraire, une salle de classe, mais sans enseignants et sans élèves. Or, la collégienne de Sidi Lazreg (CSTI4.25) fournit énormément de détails sur le mobilier que sont le tableau et le bureau, ayant une relation directe avec la leçon de français. Le tableau indique le projet, la séquence, l'activité et son contenu, tandis que, sur le bureau, sont entreposés le manuel de français, des marqueurs et une brosse.



3.5.2. Supports de l'apprentissage et fournitures scolaires : (manuels, ordinateurs, cahiers,...)

Plus de soixante – dix élèves ont fourni des dessins ayant une relation avec les supports d'apprentissage ou les fournitures scolaires à l'exemple de cet élève d'Oued Essalem (LOTI1.21) qui a dessiné et nommé respectivement chaque article en français : cahier de français, règle, gomme et équerre.

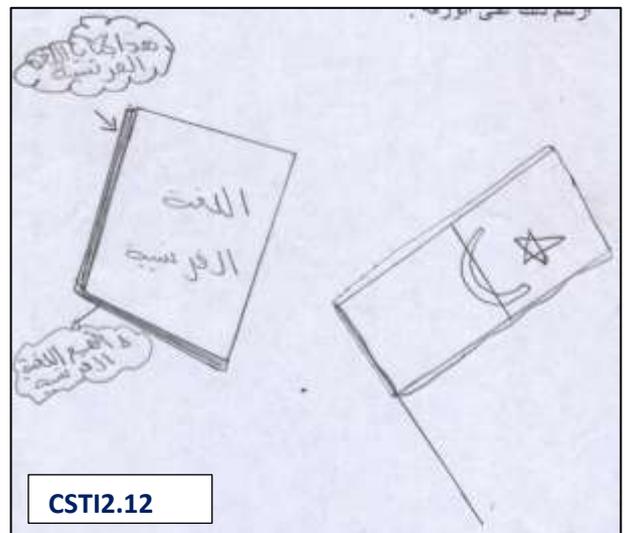
Par ailleurs, une lycéenne de Mendes (LMTI1.18) a voulu faire une comparaison entre les moyens modernes incluant le matériel informatique et électronique, car elle esquissé un ordinateur et un téléphone portable et les moyens conventionnels d'apprentissage, en affichant un manuel scolaire.



Une autre lycéenne de Mendes (LMTI1.28) a esquissé une sorte de livre accompagné du drapeau français (même si elle a inversé les couleurs et leur disposition) pour montrer l'ancrage de la culture française. Or, dans le commentaire en arabe inclus dans le manuel, elle déclare « *Un manuel compliqué rempli de langue française et qui te pousse à aimer la langue arabe* ».

D'autre part, une collégienne de Sidi Lazreg (CSTI2.12) a également élaboré un dessin sommaire d'un manuel, où elle a inscrit en arabe « *langue française* », accompagné du drapeau algérien comme pour souligner son ancrage dans l'environnement algérien. Cette sorte de manuel est placé au milieu de deux bulles, dont celle du haut désigne, en langue arabe, l'objet « *Ceci est le manuel de langue française* », tandis que la bulle d'en bas inclut le commentaire de l'élève en langue arabe « *je ne comprends pas le français.* »

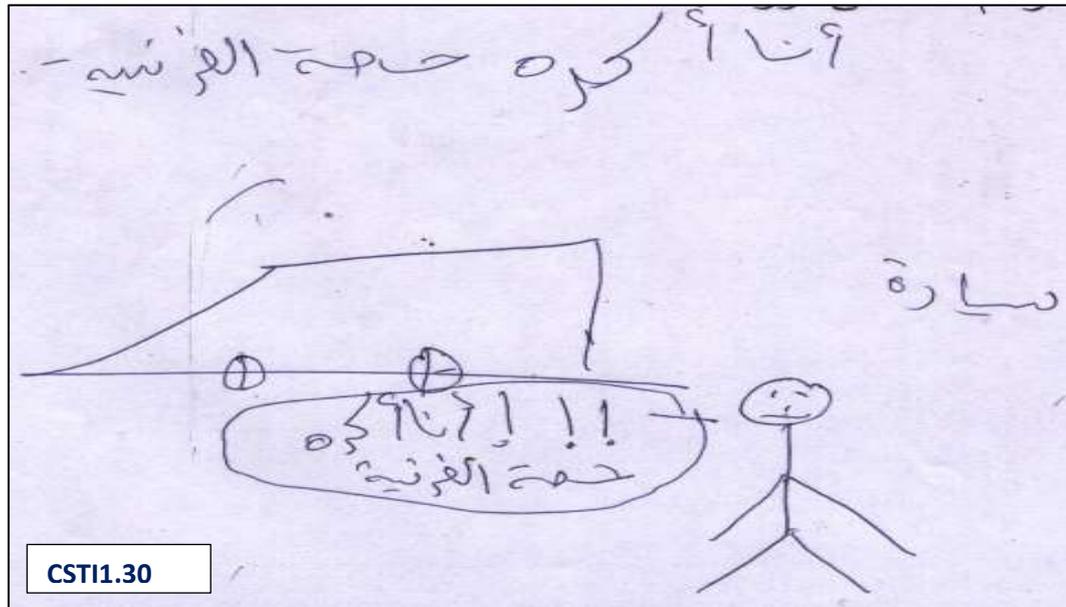
Donc, nous voici devant les commentaires de deux élèves ruraux qui nous poussent à réfléchir sur le contenu des manuels de français dans le système éducatif algérien.



3.5.3. Français langue étrangère

Plus d'une trentaine d'élèves de notre échantillon ont évoqué la langue française comme matière à enseigner ainsi que leurs performances scolaires et leurs opinions sur la facilité ou la difficulté de cette langue.

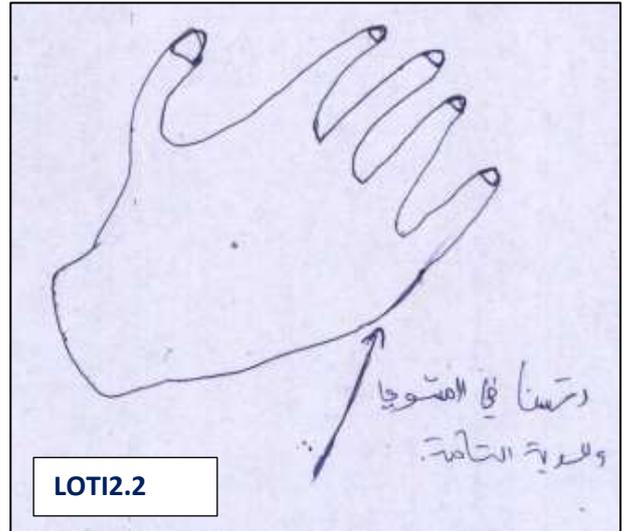
Commençons, avant tout, par ce dessin sommaire d'un élève de Sidi Lazreg (CSTI1.30) qui montre une silhouette brisée physiquement et mentalement accompagnée d'une bulle contenant la mention suivante en arabe « je déteste la séance de français !!! » Et comme pour mieux accentuer sa déception et la mettre en évidence, l'élève a répété le même commentaire au-dessus du dessin. L'esquisse montrant une voiture et désignée comme telle en langue arabe par l'élève, est sujette à plusieurs interprétations. Elle indique [sjaratualis'aaf] c'est-à-dire une ambulance et dans ce cas elle fait allusion à un élève souffrant car handicapé par sa méconnaissance du français et son incapacité à l'apprendre ou bien elle désigne [sjara] et dans ce cas l'élève compare le français à une voiture et on pourrait penser que l'enseignant explique vite le cours et que l'élève au rythme lent, n'arrive pas à suivre.



3.5.3.1. Performances scolaires

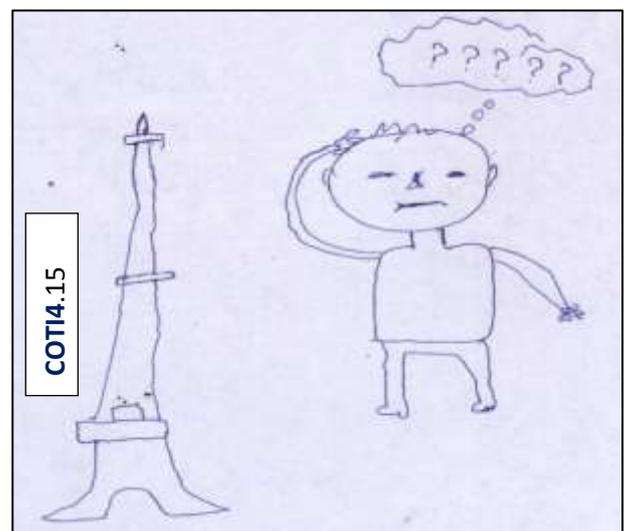
Une vingtaine d'élèves ont fait évoquer ou ont fait allusion dans leurs dessins à leurs performances scolaires, qu'elles soient bonnes ou faibles à l'image de cet élève d'Oued Essalem (LOTI1.19) qui a dessiné un apprenant souriant et au-dessus de ses camarades, car surmontant un monticule et qui déclare en arabe « *je domine tout le monde quand je parle français.* » Notre lycéen a également dessiné trois élèves souriants à gauche du personnage principal et trois autres élèves à sa droite et désignés par la même définition en arabe « *tous les élèves et la société.* » Nous remarquons, à travers ce dessin, que l'élève qui déclare parler en français, prétend dominer ses camarades et affiche sa supériorité même dans la société dans laquelle il vit, par le biais de son excellence, selon lui.

Un autre dessin d'un lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.2) également montre une main droite ouverte désignée par une flèche et commentant en arabe « *Nous avons amélioré notre niveau et nous avons la liberté totale.* » Ce dessin est aussi porteur de plusieurs significations : s'agit-il d'une main tendue envers son enseignant qui a amélioré son niveau de performances et l'a mis dans une ambiance détendue et libre ? Ou s'agit-il de la grande joie exprimée par l'élève pour avoir amélioré son niveau en langue française, sachant que dans les zones rurales, la voie est remplie d'embûches et les conditions ne sont pas réunies ? Plusieurs autres pistes d'interprétations sont possibles...



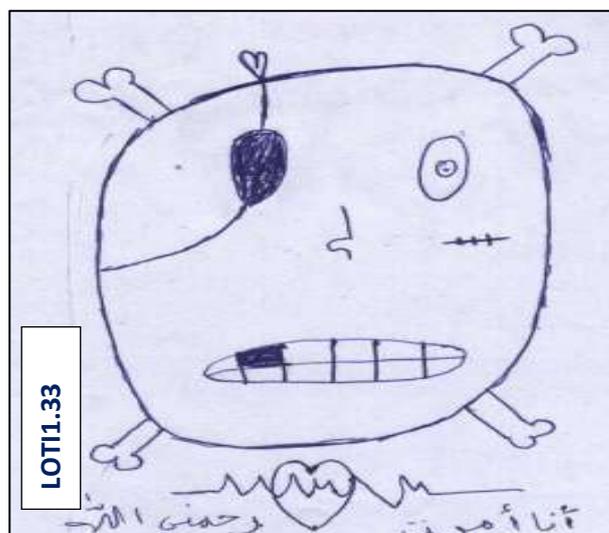
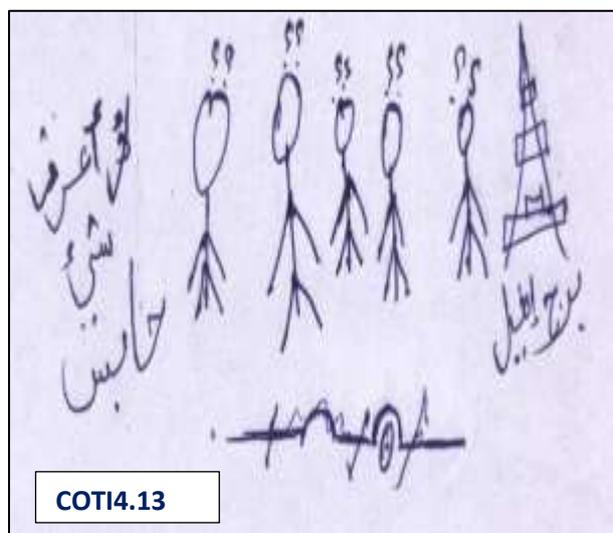
Cependant, les croquis de quelques élèves évoquent une incapacité à s’exprimer en français, eu égard à leur niveau dans cette langue, comme ce collégien d’Oued Essalem (COTI1.11) qui a élaboré un dessin sommaire montrant un élève, les mains en l’air, et portant une sorte d’ardoise où figure en français l’expression « langue française.» Un geste signifiant que l’élève a un niveau de performances très faible en langue française.

Par ailleurs, un autre collégien d’Oued Essalem (COTI4.15) a fourni un croquis présentant un élève en train de réfléchir et ayant l’air préoccupé, surmonté d’une bulle de réflexion qui contient cinq points d’interrogation et se plaçant devant ce qui semble être la tour Eiffel. Une image qui reflète l’incapacité de cet élève à s’exprimer en langue française, en France.



Par ailleurs, un autre collégien (COTI4.13) a esquissé quatre silhouettes, surmontées chacune de deux points d'interrogation et se trouvant en face de la tour Eiffel. En bas du dessin, un électrocardiogramme et à sa gauche, une inscription en arabe « *je ne connais rien, je suis nul*⁷³. » C'est un croquis qui montre que les élèves (ruraux algériens) ne savent pas s'exprimer en langue française, en France, car ils sont dans un coma linguistique faisant allusion à l'électrocardiogramme ici, c'est-à-dire dans l'incapacité totale de s'exprimer dans la langue française.

Le dernier dessin de cette série exprime quant à lui, d'après un lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.33), une icône de pirate, lequel est montré borgne et édenté, avec en bas l'esquisse d'un électrocardiogramme et l'inscription en arabe de ce commentaire « *je meurs, qu'Allah aie mon âme.* » D'ailleurs, plusieurs indices du dessin insinuent que l'élève est en danger de mort (l'icône du pirate et l'électrocardiogramme) sans oublier le commentaire. Ces marques de signification indiquent que l'élève est dans l'incapacité d'apprendre le français et son niveau de performances est très faible.



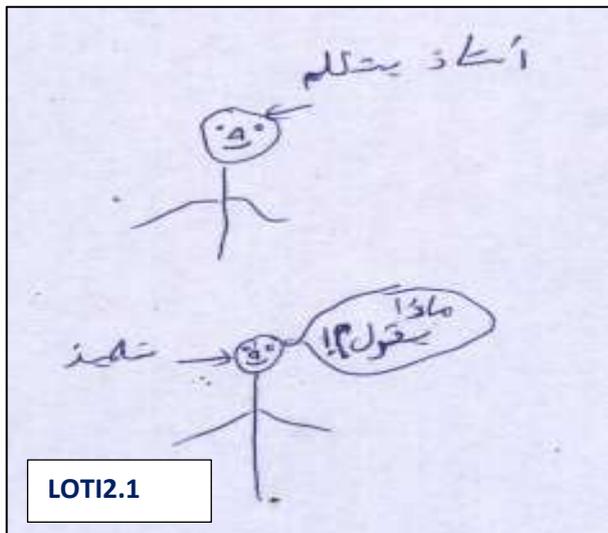
3.5.3.2. Langue (ou matière) compréhensible / non compréhensible

Le niveau faible de performances des élèves de notre échantillon résulte, en partie, de l'incompréhension de la langue française, comme le souligne le croquis montrant deux silhouettes, dont la première est désigné par une flèche suivie d'un commentaire qui indique « *l'enseignant qui parle* », tandis que la seconde désigne un élève accompagné

⁷³ En arabe dialectal algérien, le mot [habes] veut dire littéralement « en arrêt »

d'une bulle contenant le commentaire suivant en arabe « *Qu'est-ce qu'il dit ?!* » Des points d'exclamation et d'interrogation qui renseignent sur le degré de difficulté ressenti par l'élève car il ne comprend pas le discours de son enseignant en langue française.

Quant au second dessin de droite en dessous, appartenant à une collégienne de Sidi Lazreg (CSTI2.11), il confirme le croquis précédent et conforte l'idée de quelques élèves qui trouvent le français incompréhensible, à l'image du personnage dessiné ici, affichant une mine déçue ou interrogatrice et déclarant en arabe « je ne comprends pas la langue française. »

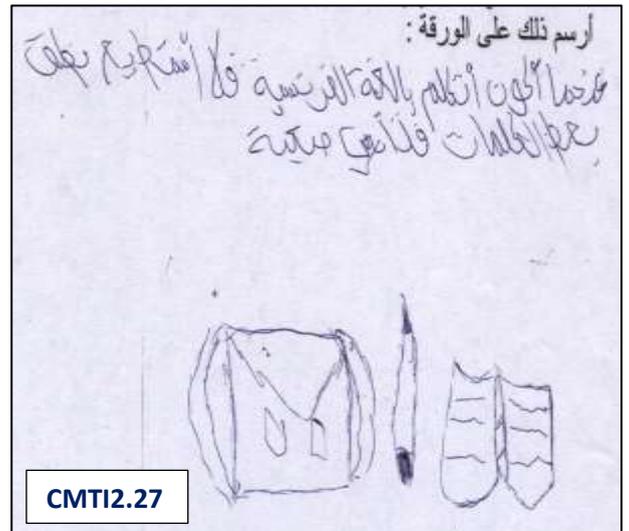


3.5.3.3. Langue (ou matière) facile /difficile

Une douzaine d'élèves de notre échantillon ont évoqué, dans leurs dessins, la difficulté de la langue française et de son apprentissage, à l'image d'une lycéenne de Mendes (LMTI3.7) qui a représenté un élève, la tête inclinée, la main sur la tempe, la mine dépitée et au-dessus de sa tête trois points d'interrogation. Le dessin de l'élève est accompagné d'une bulle de réflexion indiquant en arabe « *difficile, difficile, difficile.* » C'est un dessin qui nous renseigne, à juste titre, sur l'état de désarroi des élèves qui trouvent le français difficile et plusieurs indices de ce croquis le prouvent : la tête penchée, la main sur la tempe, la mine déconfite et les points d'interrogation indiquent une vive préoccupation de l'élève, tandis que la répétition de l'adjectif « difficile » tend à accentuer et mettre en évidence la difficulté du français.

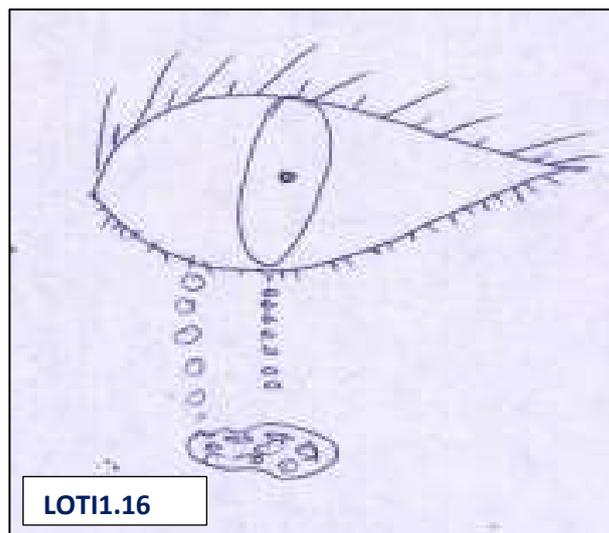
Le dessin de droite montre trois articles scolaires, mais c'est le commentaire en arabe de l'élève de Mendes (CMTI2.27) qui attire l'attention car il déclare « *Quand je parle en langue française, je ne peux pas prononcer quelques mots car ils sont difficiles.* » Dans

cette esquisse, notre élève spécifie la difficulté qu'il trouve en langue française car il s'agit de la prononciation.



Par ailleurs, le dessin d'un lycéen d'Oued Essalem (LOTI3.9) montre un homme adulte, le front dégarni et le regard moqueur devant un ordinateur personnel, dont l'écran affiche cette expression en arabe « *Apprendre les langues du monde en quelques jours.* » Le personnage déclare en arabe dans une bulle « *Je vais apprendre ces langues, mais à un autre moment, car je suis seul.* » En bas du dessin, l'élève a rédigé ce commentaire en langue arabe « *Les jours passent et tu n'apprends aucune lettre.* » Ce dessin nous informe que malgré les moyens techniques que possèdent quelques apprenants et en dépit des méthodes actuelles censées permettre à l'élève d'apprendre une langue étrangère en un temps record, ils n'arrivent pas à apprendre le français car ils ont besoin d'un enseignant pour les aider, sans oublier leur manque de volonté bref, c'est une caricature qui nous renseigne sur la difficulté pour apprendre le français, surtout chez les élèves ruraux.

De plus, le dessin appartenant à un collégien d'Oued Essalem (LOTI1.16) indique un œil qui déverse des larmes de deux types différents. Des pleurs qui pourraient signifier l'incapacité de l'élève à apprendre le français car il est difficile ou bien le regret de ne pas l'avoir appris.

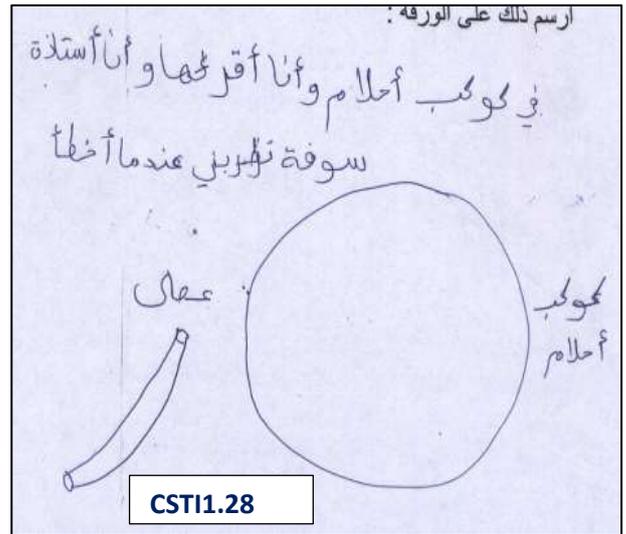


3.5.4. L'enseignant du FLE

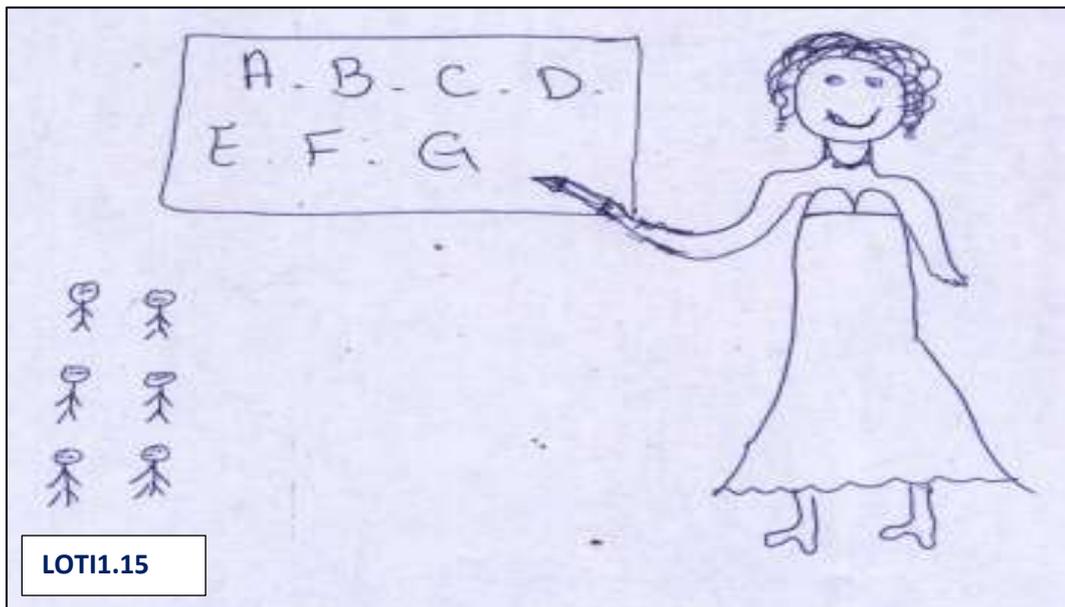
Une cinquantaine de dessins des élèves de notre échantillon ont évoqué l'enseignant du FLE et son rôle dans l'enseignement / apprentissage et parmi ces croquis, nous avons relevé deux ont donnent une image négative du professeur car il s'agit de scènes de violence.

Le premier dessin, situé à gauche en bas, appartenant à une collégienne d'Oued Essalem (COTI2.2) montre une enseignante voilée, vêtue d'une tenue longue et tenant un bâton dans la main en face d'un élève qui tend la main, faisant allusion à un châtiment corporel scolaire où on reçoit des coups de bâton. En bas du dessin, le commentaire de l'élève en arabe « *j'imagine que l'enseignante va me frapper.* » Les châtiments sont souvent dénoncés par les associations de parents d'élèves et la presse algérienne et interdits par la législation scolaire, mais ils sont toujours en vigueur dans quelques établissements scolaires.

Le second dessin de droite d'une collégienne de Sidi Lazreg (CSTI1.28) présente un cercle que l'élève a désigné en arabe par « *la planète des rêves* » et à côté un objet cylindrique que l'apprenante a nommé « *bâton.* » En haut du dessin, l'élève a affiché son commentaire en arabe « *Dans la planète des rêves, j'étudie cette langue et une enseignante va me frapper quand je commets une faute.* » D'après les propos de l'élève, on comprend qu'elle a un niveau faible et qu'elle fait tout son possible pour apprendre le français, mais l'obstacle qu'elle rencontre et qui, à long terme, devient une phobie pour elle, ce sont les formes de violence corporelle ou verbale qui lui sont infligées par son enseignante, représentées dans son croquis, par le bâton.



Cependant, d'autres dessins montrent que les élèves sont satisfaits de leurs enseignants de français à l'image de ce lycéen d'Oued Essalem (LOTI1.15) qui représente une enseignante souriante, les cheveux frisés, portant une robe à épaules dénudées et indiquant par une règle les lettres de l'alphabet au tableau. En face d'elle, les silhouettes de six élèves.



3.6. Stéréotypes relatifs à la France

C'est la catégorie de représentations qui a reçu le plus grand nombre de propositions puisque 238 dessins font penser à des stéréotypes ayant trait à la civilisation française.

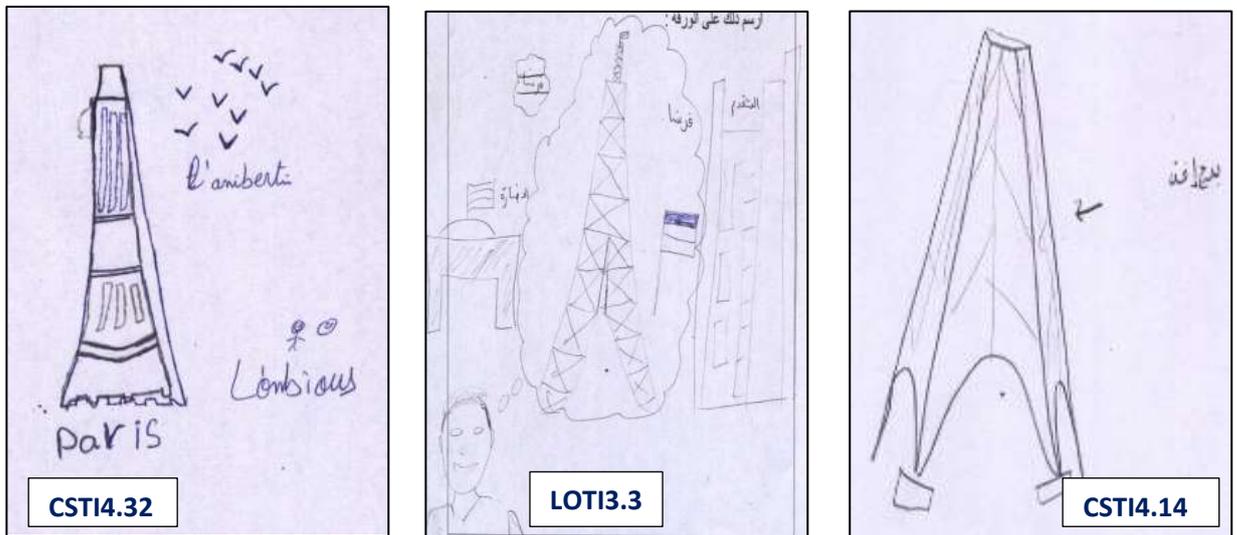
3.6.1. Paris, Tour Eiffel, Arc de triomphe, Champs Elysées, cafés

Près de quatre-vingt élèves ont montré ou fait allusion dans leurs dessins, à des stéréotypes en relation avec Paris, Tour Eiffel, Arc de triomphe, Champs Elysées, cafés parisiens,...

Or, c'est la tour Eiffel qui recueille énormément d'illustrations car elle est représentée sous différentes formes, telle cette collégienne de Sidi Lazreg (CSTI4.32) qui a dessiné la tour semblable à une fusée, accompagné de sa désignation en français « Paris » (au lieu de tour Eiffel. Toutefois, elle a esquissé la silhouette d'un homme en commentant par le mot « *ambiance* » et elle a aussi élaboré un dessin sommaire de neuf oiseaux, accompagnés d'une mention « *la liberté.*» Un dessin où l'élève explique qu'à Paris, règne l'ambiance et la liberté.

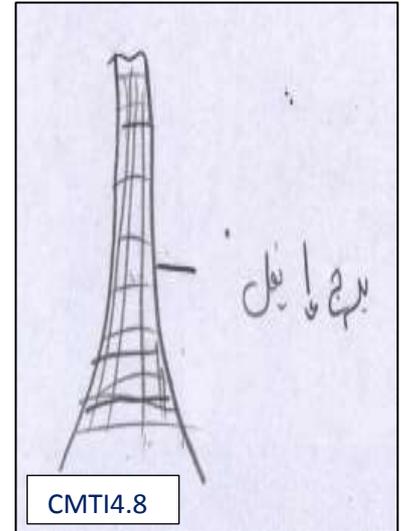
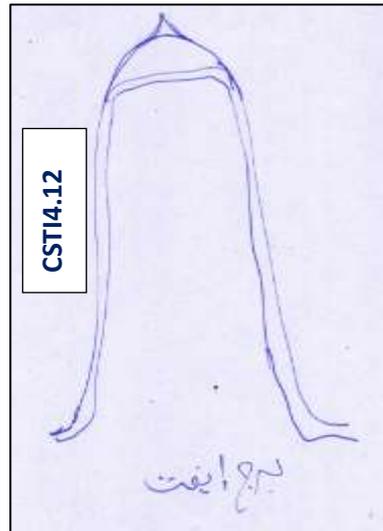
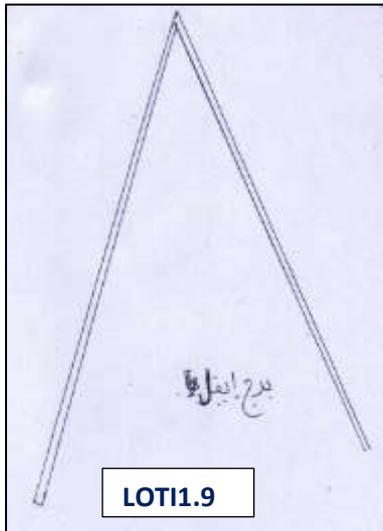
Par ailleurs, un lycéen d'Oued Essalem (LOTI3.3) a gardé le souvenir de la structure métallique et verticale, mais son croquis⁷⁴ ressemble à un pylône électrique ou à une colonne de forage de gaz ou de pétrole.

Par contre, le troisième croquis, situé en bas à droite, d'un collégien de Sidi Lazreg (CSTI4.14), tout en gardant le nombre de pieds sur lesquels repose à la tour, a modifié la forme qui ressemble à une tante à armature métallique.

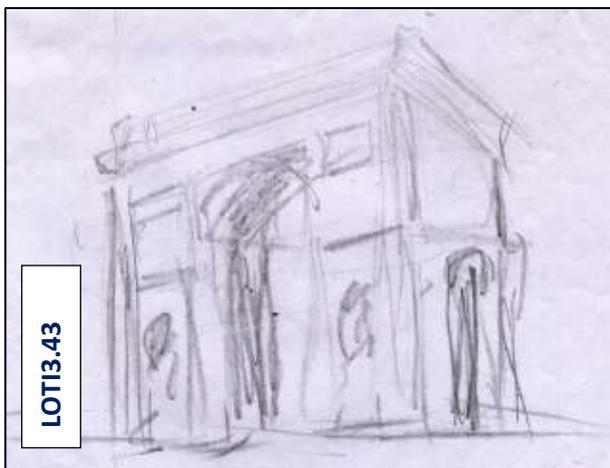


⁷⁴Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

On remarque, en outre, que quelques élèves ont gardé le minimum de la forme de la tour Eiffel pour l'illustrer comme l'esquisse de ce lycéen d'Oued Essalem (LOT11.9) située en bas et à gauche, qui se contente de deux sortes de bâtons formant un triangle, tandis qu'une collégienne de Sidi Lazreg (CST14.12) a élaboré le croquis d'un casque de forme conique reposant sur deux pieds. Enfin, une collégienne de Mendes (CMT14.8) a fourni un dessin sommaire montrant une structure longiligne, reposant sur deux pieds et entourée de fils attachés en longueur et en largeur.



Par ailleurs, d'autres stéréotypes ayant trait à la capitale française sont reproduits par les élèves de notre échantillon, comme l'Arc de triomphe qui est esquissé au crayon noir en trois dimensions par un lycéen d'Oued Essalem (LOT13.43) ou en deux dimensions, en sus des Champs Elysées et d'un café parisien par une lycéenne du même établissement (LOT13.13)⁷⁵



⁷⁵Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

3.6.2. Bâtiments à plusieurs étages

Quelques élèves de notre échantillon ont élaboré des esquisses représentant des immeubles, synonymes de progrès et de développement comme ce lycéen d'Oued Essalem (LOTI2.15) qui a dessiné un bâtiment à cinq étages à côté de la tour Eiffel et il a commenté son illustration par ce propos « *Images de l'Europe* » afin de montrer que ces immeubles ne se trouvent pas seulement en France, mais dans toute l'Europe.

Par ailleurs, le croquis⁷⁶ d'un autre élève d'Oued Essalem (LOTI3.3) est plus explicite, car il a dessiné un bâtiment à plusieurs étages, surmonté par la désignation en français « *progrès* » et où plusieurs indices montrent la France et plus particulièrement Paris puisqu'il y a les esquisses de la tour Eiffel, du drapeau français, de l'Arc de Triomphe et de la carte géographique de la France.

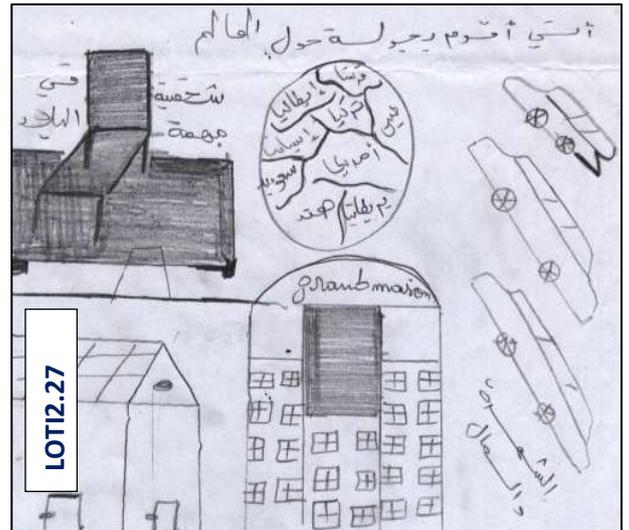
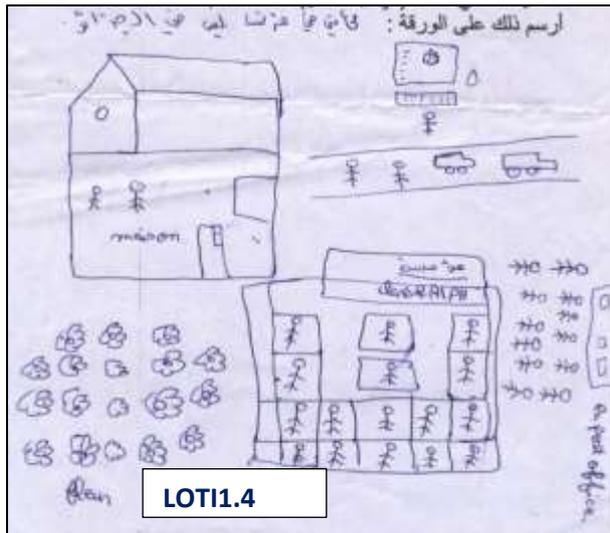


3.6.3. Grandes maisons

La France est aussi synonyme, chez quelques élèves, de la présence de maisons spécifiques à l'Hexagone ou aux pays développés. Une lycéenne d'Oued Essalem (LOTI1.4) a dessiné une maison avec une grande cour et dont la devanture est constitué d'un jardin rempli de fleurs, tandis que son camarade dans le même établissement (LOTI2.27) a esquissé⁷⁷ ce qu'il a désigné par le mot en français une « grande maison » et qui ressemble à une maison de maître comprenant plusieurs fenêtres et, à côté d'elle, une autre maison qui semble couverte d'une toiture de tuiles.

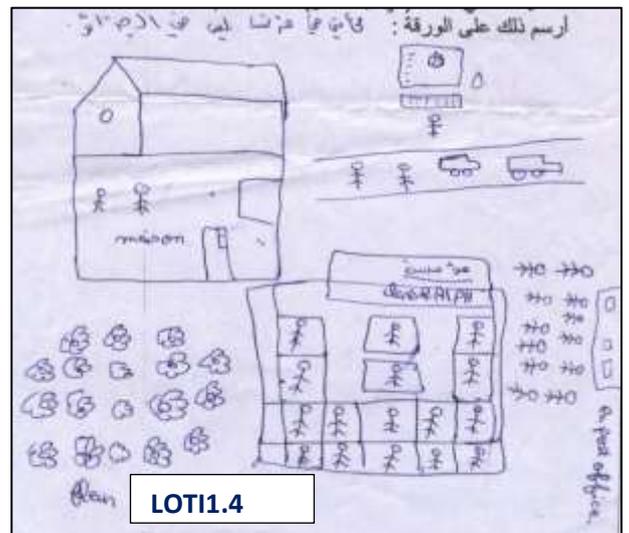
⁷⁶Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

⁷⁷Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.



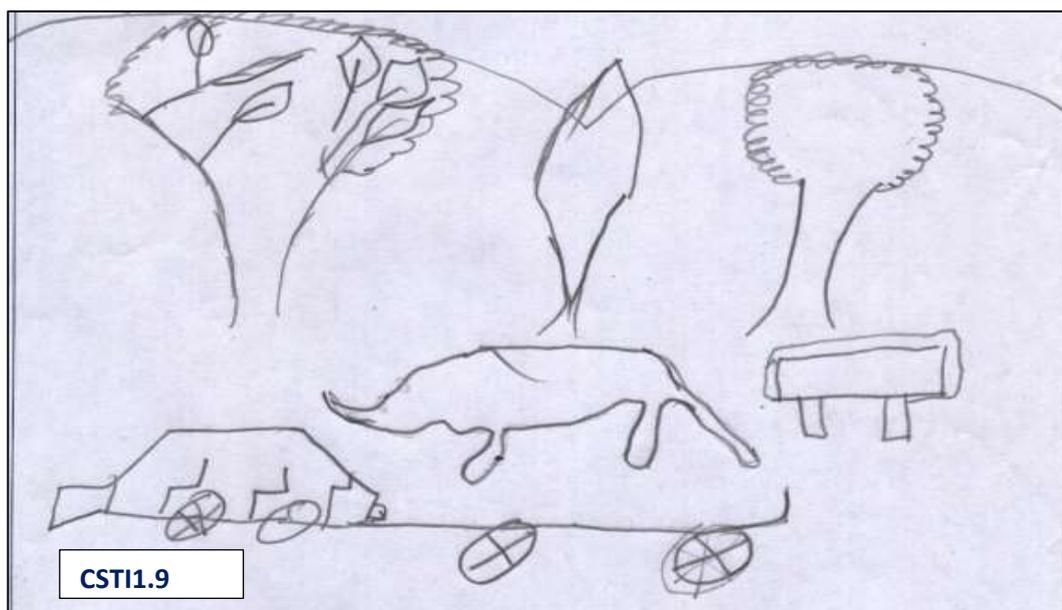
3.6.4. Verdures/ jardins/ nature

Quelques élèves de notre échantillon ont imaginé la France avec des boulevards dont les allées sont plantées d'arbres et de fleurs comme le cas du dessin de cet élève d'Oued Essalem (LOTI1.17), ou des jardins remplis de fleurs et qui ornent les devantures des maisons comme l'illustre le croquis⁷⁸ de l'élève (LOTI1.4)



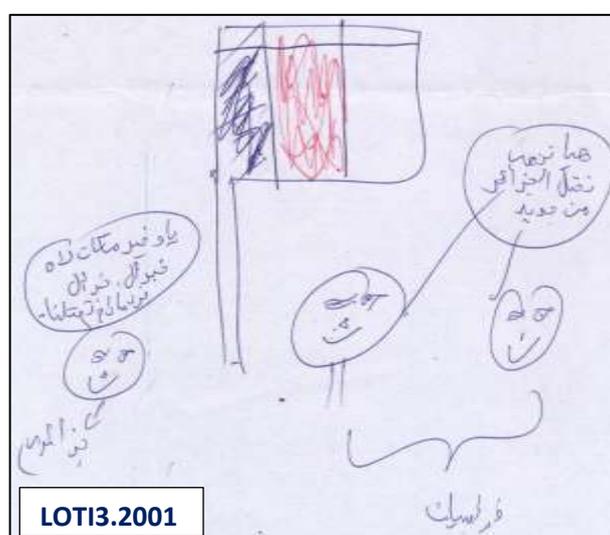
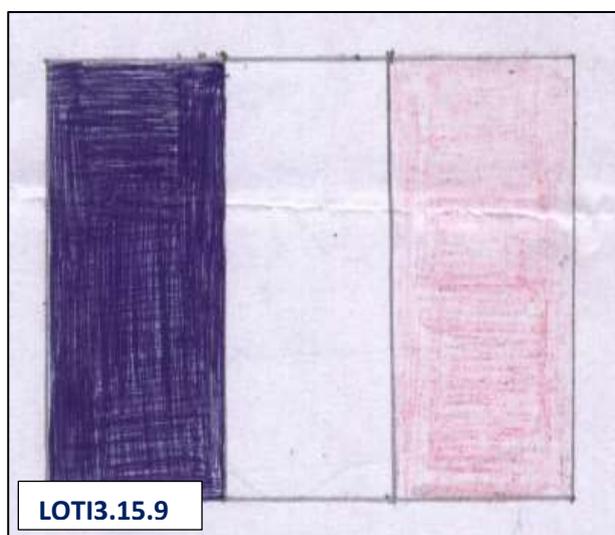
Par ailleurs, quelques élèves imaginent la France couverte de forêts, comme ce collégien de Sidi Lazreg (CSTI1.9), qui a illustré le bord d'une route remplie d'arbres et d'arbustes et où vit un sanglier.

⁷⁸Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.



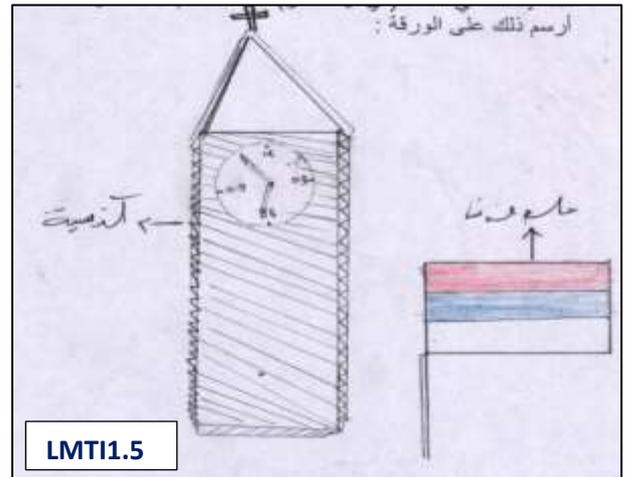
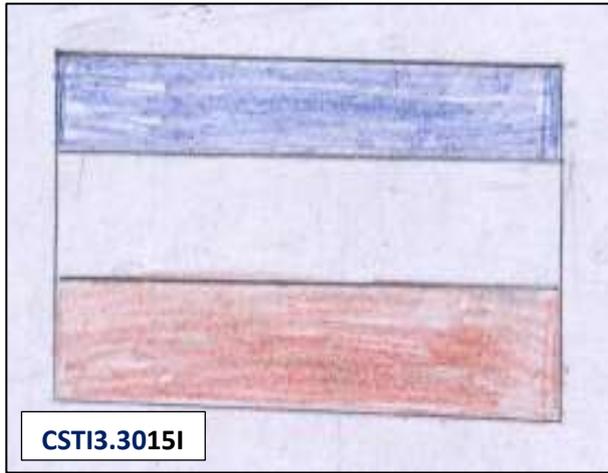
3.6.5. Drapeau français

Près de 80 élèves de notre effectif global ont dessiné le drapeau français. Or, si quelques-uns ont bien dessiné le drapeau tricolore comme l'a fait cet élève d'Oued Essalem (MLOTI3.15), d'autres se sont trompés sur l'ordre des couleurs comme cet élève⁷⁹ (MLOTI3.20) qui a classé le rouge et le blanc, après la couleur bleue.



D'autres élèves se sont souvenus des trois couleurs du drapeau, mais se sont trompés dans l'agencement vertical, car ils ont classé les couleurs selon un ordonnancement horizontal, comme l'ont fait une collégienne de Sidi Lazreg (CSTI3.30) ou une lycéenne de Mendes (LMTI1.5)

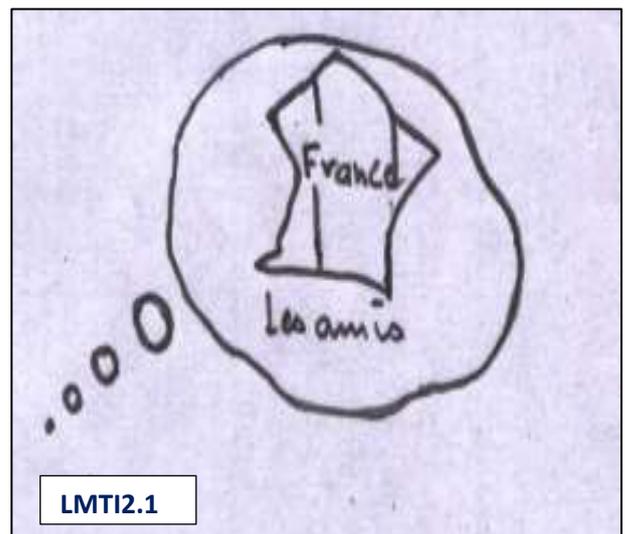
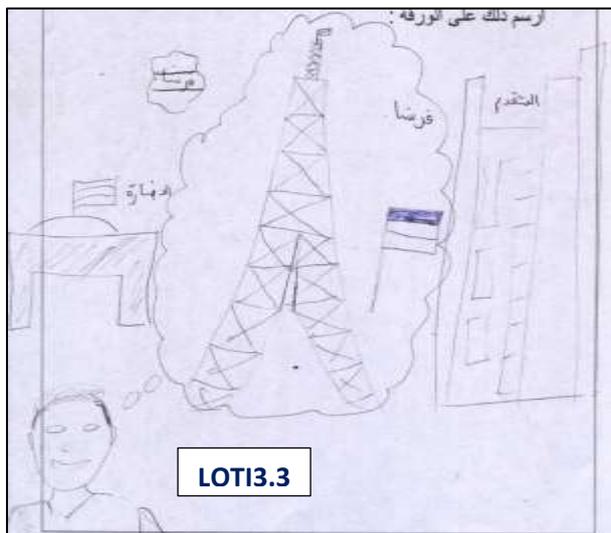
⁷⁹Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.



3.6.6. Carte géographique de la France

Une minorité d'élèves ont élaboré des croquis de la carte géographique de la France dans le but de déterminer, de préciser et d'expliquer leurs illustrations à l'exemple de cet élève (LOTI3.3) qui s'est servi de la carte⁸⁰ comme indice, parmi tant d'autres, pour désigner la France.

Par ailleurs, la lycéenne de Mendes (LMTI2.1) a illustré son croquis par la carte⁸¹ géographique de l'Hexagone pour bien montrer qu'elle souhaite communiquer avec des amis établis en France.

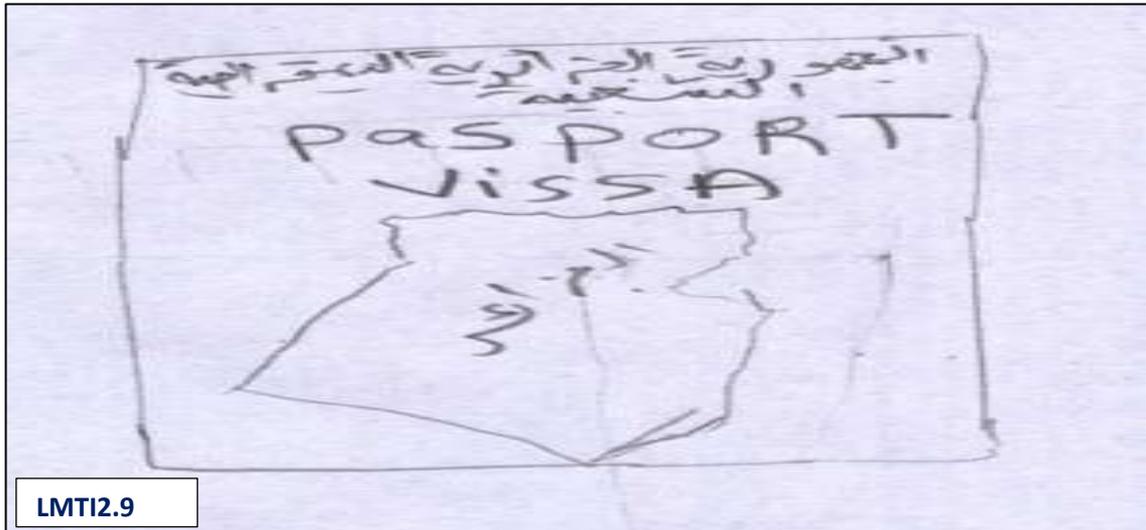


⁸⁰Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

⁸¹Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

3.6.7. Procédures administratives (visa/passeport)

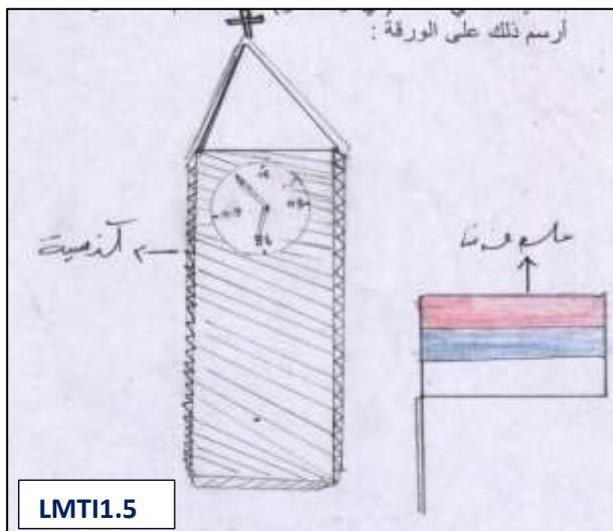
Une infime minorité d'élèves ont fait allusion, dans leurs dessins, aux démarches longues, coûteuses, et incertaines des Algériens pour obtenir le visa français, comme le démontre le croquis de ce lycéen de Mendes (LMTI2.9) qui illustre un passeport algérien et portant la mention « Visa.»



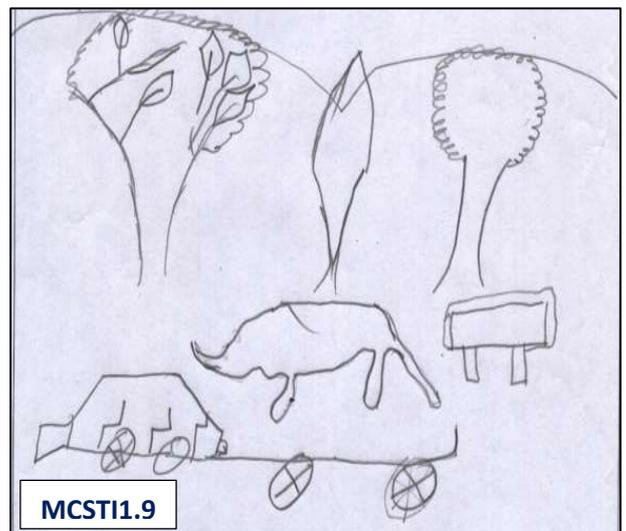
LMTI2.9

3.6.8. Apparence religieuse (église, croix,...)

Une minorité d'élèves accompagné leurs dessins de signes religieux ou d'indices faisant allusion à la religion chrétienne comme l'esquisse de cette lycéenne (LMTI1.5) qui montre une église surmontée d'une croix ou bien ce collégien de Sidi Lazreg (CSTI1.9) qui a dessiné⁸² une forêt où vit un sanglier, faisant allusion au porc qui est une sous-espèce domestique du sanglier et dont la consommation est illicite chez les musulmans.



LMTI1.5



MCSTI1.9

⁸²Un dessin affiché auparavant par nos soins, voir supra.

Conclusion partielle du chapitre

Notre étude quantitative a montré qu'après examen des thèmes développés dans les 549 dessins fournis par les lycéens et collégiens de Mendes, Oued Essalem et Sidi Lazreg, trois catégories de représentations se détachent du lot : celle relative aux stéréotypes se rapportant à la France et au français, celle liée à l'intérêt aux atouts du français et celle ayant trait à l'apprentissage du FLE. Puis, il y a les représentations des fondements idéologiques et les attitudes envers la langue française et enfin les représentations relatives au statut du français qui sont infinitésimales.

Sur le plan qualitatif, nous remarquons que beaucoup d'élèves ont souligné l'intérêt de la langue française dans différents domaines. D'abord, elle est considérée comme un vecteur de modernité, de progrès et d'épanouissement personnel et collectif. De plus, elle donne aux jeunes ruraux la possibilité de poursuivre leurs études supérieures et de réaliser leurs rêves, en accédant à des professions de prestige comme professeurs de français, médecins, journalistes et même directeurs d'entreprises et leur offre l'occasion, d'après eux, d'avoir une belle vie et de gagner de l'argent. En outre, apprendre le français, est synonyme, chez les apprenants, de communiquer avec son entourage francophone et avec les étrangers, en particulier les Français. Enfin, le français est un moyen, d'après les ruraux, d'accéder aux sciences, à la technologie de pointe et aux moyens de divertissement.

Cependant un nombre non négligeable d'élèves ont montré dans leurs dessins des thèmes qui représentent le français comme la langue du colonisateur ou comme opposée à l'appartenance identitaire et patriotique. Ce sont des représentations qui sont considérées comme des freins psychologiques qui nuisent à la poursuite de l'apprentissage de cette langue.

Par ailleurs, l'étude des thèmes en relation avec les attitudes des élèves ruraux envers le français montrent que la plupart de ces apprenants ont une attitude positive envers la langue française et affichent leur joie dans leurs dessins, par différentes manières, exception faite d'une minorité qui manifeste une phobie ou une honte envers cette langue ou bien exprime des attitudes ambivalentes.

En outre, notre dépouillement des thèmes des dessins fournis nous a permis de constater qu'une minorité d'élèves ont exprimé des représentations sur le statut du français qui est

considéré comme une langue étrangère, voire mondiale. Quelques-uns ont montré dans leurs dessins que cette langue peut être utilisée dans la vie quotidienne et être une langue de pouvoir.

Toutefois, beaucoup d'élèves ont révélé dans leurs dessins leurs préoccupations à propos de leur apprentissage de la langue française. Après avoir décrit leurs univers d'apprentissage, quelques élèves ont montré des supports imprimés à côté des supports électroniques et d'autres ont souligné que le manuel scolaire était compliqué. Bien que quelques élèves aient manifesté leur joie et leur supériorité en raison de leurs bonnes performances scolaires, beaucoup d'élèves ruraux affichent ou font allusion, dans leurs dessins, à leurs faibles résultats scolaires, à la difficulté de la langue française et à leur incapacité de comprendre et d'apprendre cette langue. Enfin, les représentations des élèves envers leurs enseignants de français sont mitigées : il y a des dessins qui montrent des professeurs souriants, bien habillés et tenant un discours encourageant et d'autres qui évoquent la violence verbale et même physique.

Pour finir, notre examen des dessins a révélé que les élèves ruraux, malgré un environnement handicapant et enclavé, mémorisent un nombre non négligeable de stéréotypes relatifs à la France, en raison notamment de la démultiplication des chaînes de télévision satellitaires. Ces apprenants rêvent de visiter Paris, voir la tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe et fréquenter les cafés parisiens. De plus, ils se représentent les maisons françaises grandes et spacieuses, dotées de plusieurs étages et entourées de grands jardins gazonnés ou pleins de fleurs et sont sensibles à la nature. Et même si quelques-uns ne gardent pas en tête le bon agencement des couleurs du drapeau français, ni les contours exacts de la carte géographique de l'Hexagone, ils sont conscients de la complication des démarches administratives pour l'obtention du visa français.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Notre enquête menée, durant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2016 - 2017, au sein des lycées polyvalent et Boussehaba Ahmed et les collèges ancien et 1^{er} novembre de Mendes, Benelhadj Djelloul Baghdadi d'Oued Essalem, Benmaazouza Ahmed de Sidi Lazreg et Belmenaouer Aoued de Kenanda, a montré que les élèves ruraux vivent une scolarisation difficile, car plus de la moitié des effectifs accumulent une année ou plus de retard en raison d'une scolarisation tardive au cycle primaire ou à cause de leurs faibles performances scolaires.

Ces apprenants subissent également des conditions socio-économiques pénibles dans la mesure où ils font partie des familles nombreuses et habitant des zones éparses ou des agglomérations limitrophes, ils sont obligés de parcourir une dizaine de kilomètres pour parvenir à leurs établissements scolaires. Des conditions aggravées par l'inactivité des parents ou leur embauche dans des emplois précaires. De plus, ces élèves endurent un environnement culturel contraignant puisque leurs parents sont analphabètes ou possèdent le niveau primaire et par conséquent, ils sont incapables de s'exprimer en français, de lire ou d'écrire dans cette langue.

Ce milieu campagnard où l'emploi de la langue française est rare, voire inexistant impacte négativement sur les lycéens et les collégiens qui ne pratiquent jamais ou rarement cette langue pour communiquer avec les membres de la famille ou les proches ou bien effectuer des activités intellectuelles comme lire des livres ou des journaux, écouter ou suivre des programmes audio-visuels, naviguer sur le net ou s'amuser avec des jeux électroniques.

Nos outils d'investigation utilisés, à savoir le questionnaire, les tests associatif et iconographiques ainsi que notre vécu d'enseignant de français au lycée de Mendes (2006-2009) et notre immersion dans la société mendassie ont montré que ces influences, de natures diverses et de formes plurielles, ont créé des représentations divergentes chez les élèves ruraux envers la langue française et voire même des conceptions ambivalentes chez le même élève. En effet, beaucoup d'élèves jugent le français positivement, vu son utilité dans l'immédiat et l'avenir. Elle est un vecteur de modernité, de liberté, de tolérance, des valeurs esthétiques et culturelles, en d'autres termes, un tremplin pour un d'épanouissement personnel et collectif. Elle est en outre un moyen de communication qui permet d'établir les contacts avec les étrangers,

notamment les francophones et d'accéder aux loisirs, aux divertissements et aux voyages. De plus, elle est une voie d'accès aux professions de prestige comme la médecine, le journalisme et les finances et aux activités scientifiques et technologiques de pointe.

Enfin, malgré leurs circonstances socio-économiques et culturelles défavorables suscitées, les élèves ruraux arrivent à imaginer et énumérer des stéréotypes relatifs à la France comme Paris et ses cafés, et sa tour Eiffel, ses Champs Elysées et son Arc de Triomphe. Ils se représentent également les maisons françaises, grandes et spacieuses, formées de plusieurs étages et entourées de grands jardins plantés de gazon ou de fleurs. De plus, nos élèves ruraux citent même la gastronomie française, la chasse et le mode de vie français, sans oublier le drapeau et la carte géographique de l'Hexagone.

Pourtant, quelques élèves développent des représentations en défaveur de la langue française en mettant en avant des arguments idéologiques, car ils perçoivent la langue arabe comme symbole de l'appartenance identitaire, patriotique et religieuse de l'Algérien et le français comme langue du colonisateur, des harkis et des impies.

Ces représentations contradictoires envers la langue française, nous les retrouverons également dans les attitudes des élèves ruraux envers le français, puisque un nombre non négligeable d'apprenants aiment et apprécient cette langue, la préfèrent par rapport aux autres et la trouvent belle, particulière et agréable. De plus, ils éprouvent un sentiment de joie, de fierté et de supériorité lorsqu'ils parlent le français et des sentiments favorables également envers le locuteur s'exprimant dans la langue française. Toutefois, une minorité d'apprenants n'aiment pas cet idiome et ressentent de l'ennui, de la phobie ou même de la honte,

D'autre part, quelques élèves ruraux ont des conceptions opposées par rapport au statut de la langue française, car si quelques-uns y voient la deuxième langue en Algérie, vivante, actuelle, utilisée dans la vie quotidienne et servant d'assoir ou de renforcer un pouvoir économique ou politique et possédant un rayonnement international, d'autres y voient la langue des Français ou des étrangers et par conséquent une langue étrangère.

Enfin, la dernière catégorie de représentations et non des moindres, consiste à tirer des conclusions des représentations des élèves interrogés sur leur apprentissage de la langue française. Un nombre non négligeable de collégiens et de lycéens ruraux sont

prédisposés à apprendre le français, et même d'autres langues étrangères, toutefois, ils trouvent la langue française difficile, incompréhensible, compliquée ou complexe et par voie de conséquence, leurs performances scolaires dans cette matière sont moyennes ou faibles. Pis encore, quelques élèves déclarent être dans l'incapacité de comprendre et d'apprendre cette langue.

De l'avis même des élèves interrogés, les difficultés de l'apprentissage du français se situent, d'abord, au niveau des enseignements de base (la lecture, l'écriture et la prononciation) puis, des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, et orthographe) ensuite, au niveau des quatre compétences langagières de base: Compréhension (orale/écrite) et Production (orale / écrite.) et enfin l'emploi exclusif du français de la part des enseignants de cette matière. Ces derniers, de préférence d'origine algérienne et non pas française et considérés comme des locuteurs francophones idéaux, selon les avis des élèves sondés, apparaissent dans leurs représentations sous différents angles : tantôt gentils, ayant un bon comportement, expliquant bien les cours, utilisant parfois la langue arabe et comprenant la situation de l'élève algérien ; tantôt évoquant une violence verbale et physique.

Par ailleurs, notre utilisation et notre examen du contenu de notre corpus montre que les élèves ruraux ont une conception dépassée et désuète de l'enseignement/ apprentissage du FLE, car ils insistent sur la nécessité de « réviser les leçons », de « résoudre les exercices », d'« apprendre par cœur les mots du vocabulaire », d'« écouter l'explication du professeur », d'« utiliser les supports écrits »,... C'est une approche behavioriste skinnerienne qui prend en considération la forme et la structure des langues. Des structures grammaticales et lexicales toutes faites, qui sont ressassées et apprises par cœur, grâce à des exercices structuraux intensifs. Elle privilégie la compétence linguistique et les savoirs au détriment des savoir-faire et des savoir-être. De plus, c'est une approche où l'enseignant sert de modèle et il est le seul détenteur du savoir et s'appuyant sur le manuel scolaire dont la plupart des textes sont préfabriqués et non authentiques.

Or, malgré l'introduction de l'approche communicative en 1995 dans le secondaire algérien et l'approche par compétences en 2003, avec l'avènement de la refonte du système éducatif algérien, les pratiques enseignantes n'ont guère évolué.

Par conséquent, il serait judicieux de réformer de fond en comble le système d'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie et prendre en considération, à juste titre, les besoins, les représentations et les motivations de l'élève ainsi que ses caractéristiques et les ressources dont il dispose, puisque l'approche communicative et la perspective actionnelle s'appuie principalement sur la notion de la centration sur l'apprenant. Beaucoup d'élèves ruraux, on l'a vu, manquent d'enseignements de base, vu les conditions difficiles vécues sur les plans pédagogique et socio-culturelles.

Les grandes lignes de ce système doivent être élaborées par les responsables de l'Education puis développées et enrichies par les hommes de terrain, à savoir les inspecteurs et les enseignants. En plus du premier principe cité, ils doivent définir des objectifs valables, réalistes, et progressifs puis élaborer des méthodes, adopter des démarches innovantes et choisir des supports authentiques, diversifiés et appropriés et enfin mettre au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation.

Un curriculum contextualisé, adapté à des élèves ruraux algériens, mais s'inspirant de solides soubassements théoriques de la didactique du FLE et des nombreux travaux scientifiques élaborés par nos universitaires, doit développer non pas seulement le savoir, mais des compétences générales incluant des aptitudes et savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre et non seulement des compétences langagières, mais des compétences communicatives langagières comprenant des compétences sociolinguistiques et des compétences pragmatiques.

De plus, il serait opportun de s'inspirer d'une approche interculturelle qui favorise le développement harmonieux de la personnalité de l'élève et de son identité et qui lui permet d'interagir avec l'Autre et de connaître sa culture, dans un respect mutuel et loin des crispations, des préjugés et des influences idéologiques malsaines, comme nous l'avons cité, tout au long de la partie pratique de notre thèse. Beaucoup de chercheurs algériens ont montré le manque de la culture et de la civilisation française dans les programmes scolaires et les manuels.

Cependant, le développement et la multiplication des chaînes satellitaires et l'évolution incessante des réseaux sociaux a permis à des élèves ruraux, même souffrant de l'enclavement géographique, de connaître des stéréotypes nombreux et variés relatifs à la France, comme nous l'avons cité dans nos pages précédentes.. L'enseignant, pourrait

à juste titre, prendre appui sur ces stéréotypes pour introduire la culture française dans son cours et ses activités.

Enfin, l'introduction d'une approche plurilingue de la part des responsables et des enseignants serait une bouée de sauvetage à destination de nos élèves ruraux. Ce serait pour les premiers, jeter les bases d'une stratégie intégrée qui prend en compte le développement chez l'apprenant de plusieurs langues, lesquelles sont en corrélation et en interaction, à des stades différents et visant des objectifs ciblés (arabe, français, anglais et même espagnol ou allemand) et pour les seconds mettre fin à ce complexe d'un discours exclusif en langue française. En effet, beaucoup d'élèves ruraux, vu leurs faibles compétences et même performances dans cette langue, et en raison des conditions multiples que nous avons expliquées, tout au long de notre partie pratique, sollicitent le recours de leur enseignant à la langue arabe. L'approche plurilingue offre à l'enseignant de français et même des autres langues, une palette d'activités et de tâches telles que découvrir et valoriser les différentes langues connues des élèves (par exemple apprendre des mots dans une autre langue étrangère) ; réfléchir sur les langues (par exemple comparer entre les langues) ou bien titrer parti des langues apprises par les élèves pour une meilleure compréhension et expression (par exemple communiquer en L2 en ayant recours à L1, ou faire usage de plusieurs langues pour réaliser un petit dictionnaire). Toutes ces activités permettent aux élèves, notamment récalcitrants, une réflexion sur les langues et par conséquent un travail sur leurs représentations, qui permettrait à long terme de les modifier.

Notre étude n'est ni exhaustive, ni représentative des représentations sociolinguistiques des élèves ruraux, car la superficie de notre pays est si grande et les spécificités des zones rurales montagnardes à Tizi –Ouzou ou à Batna et les zones rurales sahariennes à Béchar ou Adrar, à titre d'exemples, sont si diversifiées et nécessitent des études plus pointues et plus étendues.

Pour finir, il serait judicieux de renforcer les liens et les rapports entre les institutions universitaire et scolaire dans le but d'échanger les réflexions, les expériences et les compétences, car beaucoup de travaux de recherche qui ont nécessité des années d'efforts et d'abnégation croupissent au fond des tiroirs et on fait appel à des expertises étrangères qui sont éloignées des réalités du terrain.

**BIBLIOGRAPHIE /
SITOGRAFIE**

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

1. Ouvrages

Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset - Fribourg, Del Val

Achour, C. (1990). *Lectures critiques : Cours de la division de français*. Alger, OPU

Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe* . Archives contemporaines.

Boudalia - Greffou, M. (1989). *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic.

Bouguerra, T. (1991). *Didactique du français : langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration-réalisation*. Office des publications universitaires.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.

Byram, M. & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Calvet, L.-J., & Moreau, M.-L. (1998). *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris : CIRELFA, Didier.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (1999). *Schémas en coupe du plurilinguisme* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Colonna, F. (1987). *Savants paysans : éléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale*. Alger, OPU

Colonna, F. (1975). *Instituteurs algériens, 1833–1939*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. Alger, OPU

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

Doise, W. P., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Dela Chaux & Niestlé.

- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris, A. Colin.
- Fisher, G-N, (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, ed Maisonneuve & Larose,
- Giumelli, C. (1998). *Chasse et nature en Languedoc : étude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens*. L'Harmattan.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Hayane, O (1989). *L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962*. Alger, OPU.
- Jodelet, D. (1989a). *Les représentations sociales*. Paris, PUF
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris, PUF
- Kennouche, T. Haddab, M. & Khenniche, I. (1982) *Les jeunes ruraux et l'école : mythes et réalités*, Alger, CREA
- Lanasri, A. (1986). *Mohammed Ould cheikh : un romancier algérien des années trente*. OPU, Alger,
- Messaci-Belhocine, N. (dir.) (2005). *L'espace montagnard entre mutations et permanence*. CRASC, PNR: Population et société, Ed Crasc.
- Moore, D& Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, (2^{ème} éd., 1976)
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Quittout, M. (2007). *Paysage linguistique et Enseignement des langues au Maghreb: Des origines à nos jours-L'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Lybie*. Paris, Editions L'Harmattan.

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris, Crédif Didier.

Seca, J-M.(2002).*Les représentations sociales*. Paris, Armand colin/VUEF

Taleb- Ibrahimi, K. (1997) (2^{ème} éd). *Les Algériens et leurs langues*. Alger, Les éditions el hikma

Turin, Y. (1983) (2^{ème} éd). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880*. Alger, Entreprise nationale du livre,

Yanaprasart, P. (2006). *L'expatrié : un acteur social de la mobilité internationale : cadres entre la Suisse et la France* (Vol. 15). Peter Lang.

Zarate, G. &Candelier, M. (éd) (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en Questions* (NeQ) 2, Crédif, ENS de Fontenay/ Saint-Cloud.

2. Articles spécialisés

Abbes-Kara, A. (2008). La compétence de communication interculturelle et la didactique des Langues. *Cahiers de langue et de littérature N°5*, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles. Département de français Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Abdelhamid, S & Hadjarab, S. (2009). Représentations sociolinguistiques d'étudiants en FLE. *Synergies Algérie no7-2009*.

Abdellatif-Mami, N. (2013). La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien (No. 63, pp. 55-65). Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Abi-Ayad, A. (1999). La langue espagnole et les aspects d'interculturalité hispano-maghrébins, *Insaniyat* /53-45 ,1999 | 9 . Oran, CRASC

Bendjelid, A. (2002). L'émergence de petits entrepreneurs privés dans le transport collectif en milieu rural en Algérie. *Revue Insaniyat N°16*, Oran, CRASC.

Benhouhou, N. (2001). L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit. *Revue Insaniyat*, n°14-15, Oran, CRASC

Benrabah, M. (2002). École et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative «négative». *Education et Société Plurilingue*, 13 (73-79).

Berger, C. (1995). Prolégomènes d'une enquête sur les représentations sociales des lycéens anglicistes en France. *Feux Croisés*.

Bouguerra, T.(2008). Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE : Enjeux et perspectives. *Cahiers de langue et de littérature N°5* : Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles. Département de français, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.

- Braïk, S. (2001). La langue étrangère à l'épreuve du sujet parlant. *Revue Insaniyat*, n°14-15, CRASC, Oran
- Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots. Les langages du politique*, 52(1), 62-73.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de Linguistique Appliquée ELA* 104, 393-400. *Bulletin de la VALS/ASLA* 70, Octobre 1999, Université de Neuchâtel, 27-49.
- Derradji, Y. (2001). Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? *Revue des Observatoires du français Contemporain en Afrique Noire : Le français en Afrique*, Didier Érudition. N°15
- El Mestari, H. (2013) L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie: Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe?. *Synergies Algérie*, 18, 39-51
- Forlot, G & Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Études de Linguistique Appliquée ELA* n° 149, 2008, pp. 77-92
- Grandguillaume, G. (2004). Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix. *Esprit* (1940-), 92-102.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 2, 117-138.
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat* / 60-61 | 2013, 11-27.
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales. Regards sur la connaissance ordinaire. *Sciences humaines*, n°27, 22-24.
- Marková, I. (2007). Persuasion et propagande. *Diogène*, (1), 39-57.
- Meynier, G. (2004). La « Révolution » du FLN (1954-1962). *Revue Insaniyat*. N°25/26, Oran, CRASC.
- Miliani, M (2002). Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir ? *Revue Insaniyat*, n°17-18, CRASC, Oran
- Morsly, D. (1985). La langue nationale en Algérie. Pouvoir des mots, pouvoir par les mots in *Le langage pris dans les mots. Peuples méditerranéens*, (33), 79-88.
- Py, B. (1995). Questions autour d'une notion en question. *Notions en questions*, l'éveil au langage, Paris, Didier, 145-150.

Quittout, M. (2001). L'arabe, le français, l'amazighe au Maroc : un patrimoine culturel national. *Cahiers du RIFAL*, (22), 60-65.

Stora, B. (1986). Faiblesse paysanne du mouvement nationaliste algérien avant 1954. Vingtième siècle. *Revue d'histoire*, 59-72.

Taleb Ibrahim, K. (2004), L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, I | 2006, 207-218.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), 203–209.

3. Chapitres d'ouvrages

Abric, J-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques, DANS : ABRIC.J-C (éd.).*Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF

Abric, J-C. (1994b). Pratiques sociales, représentations sociales, DANS : ABRIC.J-C (éd.).*Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF

Abric, J-C. (1994c). Méthodologie de recueil des représentations sociales, DANS : ABRIC, J-C. (éd.).*Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF

Bange, P. (2002), L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère, DANS : CICUREL, F. & VERONIQUE. D. (Coord.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

Beacco, J-C. (2000). Finalités didactiques et situations éducatives DANS : BEACCO, J-C. (Ed.). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette.

Castellotti, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens, DANS MATTHEY .M. (Ed), (1997). *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur.

Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? DANS : CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (Dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, p. 11-25.

Derradji, Y., & Queffélec, A. (2002). Sociolinguistique de l'Algérie. DANS : QUEFFELEC A. et al, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Duculot.

Guimelli, C. (1994).La fonction d'infirmière : pratiques et représentations sociales DANS : ABRIC.J-C (éd.).*Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF

Ishikawa, F. (2006). L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe, DANS : CASTELLOTTI.V & CHALABI.H (dir.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, DANS : MOSCOVICI (éd). *Psychologie sociale*, Paris, PUF

Larruy, M-M., & Matthey, M. (2008). Discours ordinaires. Représentations des contacts de langues dans l'apprentissage chez les enseignants et les apprenants. DANS : G. ZARATE, G & LEVY, D (Dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

Mardellat, R. (1994). Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat. DANS, JC; ABRIC, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France.

Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants, DANS CASTELLOTTI, V. (Ed), 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Collection DYALANG, Rouen : Presses Universitaires de Rouen

Weber. (2006). De l'idéologie didactique à la pratique de classe. Approche de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers .DANS : CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan.

4. Articles en ligne

Alpe, Y.(2003). L'observatoire de l'école rurale, une nouvelle approche des scolarités en milieu rural dans « ville-école-intégration ». *Revue Enjeux*, n° 134 (<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/54089/54089-7511-7458.pdf>) (Consulté le 08/06/2016)

Araujo E SA .M-H, Ceberio, M-E & Melo. S. (2007) .De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre ; *Lidil*, 36 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2009. (<http://lidil.revues.org/index2493.html>) (Consulté le 14/05/ 2015)

Bemporad, C.(2010). Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue. *Le Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, (VALS/ASLA).(http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,10,bulletin_vals_asla_2010_091.pdf) (Consulté le 02/08/2016)

Benamar, A. (2005).La langue anglaise dans l'imaginaire des lycéens. *LESTAMP* : sociétés de la mondialisation (<https://www.lestamp.com/publication/benamar.htm>) (Consulté le 24/12/2015)

Bessaoud, O. (2006). La stratégie de développement rural en Algérie. *Revue Options Méditerranéennes*, Sér. A / n°71 (www.abhatoo.net.ma/index.../strategie_devpt_rural_algerie%5B1%5D.pdf) (Consulté le 13/06/2016)

Besse, H. (2009). Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n. 1, Études didactiques - octobre 2009 (http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/revue_4_1.pdf#page=5) (Consulté le 22/06/2016)

- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005 (URL : http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf) (Consulté le 15/06/2016)
- Calvet, J-L. (2005). Les voix de la ville revisitées. Sociolinguistique urbaine ou linguistique de la ville. *Revue de l'Université de Moncton*. Volume 36, n°01, 2005, p30 (<http://www.revue-texto.net/mares/pf>) (Consulté le 06/01/2015)
- Carrasco Perea, E. & Pishva, Y.(2007). Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane ? *Lidil*, 36 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 06 avril 2009. (URL : <http://lidil.revues.org/index2523.html>.) (Consulté le 15 août 2016).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2004) .Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères* n° 29/2004 (<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-9.pdf>) (Consulté le 15/03/2015)
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *ELA* 3/2001 (n° 123-124), p. 365-372. (URL:www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm.) (Consulté le 23/06/2015)
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005 (http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf) (Consulté le 25/05/2016)
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe (1 ère éd. 1997)* . (<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sjklUWBPnVwJ:https://rm.coe.int/168069d29c+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=dz>) (Consulté le 28/02/2016)
- Coste. D, Moore, D.& Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg .Conseil de l'Europe . (www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue_FR.doc) (Consulté le 23/05/2015)
- Dagenais, D & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada, *Langages* 154 (http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LANG_154_0034&AJOUTBIBLIO=LANG_154_0034) (Consulté le 14/11/2016)
- De Pietro. J-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005. (URL:<http://aile.revues.org/1382>) (Consulté le 25/09/2016)

Develotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement. *LIDIL*, 34 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 07 avril 2008. (URL : <http://lidil.revues.org/index25.html>.) (Consulté le 30 août 2016)

Diana-Lee, S. (2006). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. *LIDIL*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2007. URL : (<http://lidil.revues.org/index76.html>). (Consulté le 02/09/ 2015).

Feunteun, A. (2014). Les langues de l'école pour négocier les «inaccessibles des langues» à l'école. C. Goy et al, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, *Glottopol*, (23), 101-116. (http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html). (Consulté le 06/08/2015).

Forlot, G. (2006). Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. *SPIRALE Revue de Recherche en Éducation* n° 38, 2006, pp. 123-140 Presses de l'Université Charles-de-Gaulle/Lille III (<http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Spirale38-2006.Forlot.pdf>) (Consulté le 26/06/2017)

Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 6/1, 2009, pp. 69-91 (Actes du colloque Acedle de janvier 2008 : Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme) (<http://acedle.org/spip.php?article2439>) (Consulté le 15/03/2016)

Gajo. L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *GLOTTOPOL* – n° 13 – juillet 2009 (<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>) (Consulté le 15/06/2010)

Hadji, C. (1998). Famille, logement, propriété à Alger. *Insaniyat* [En ligne], 4 | 1998, mis en ligne le 31 mai 2013, (<http://journals.openedition.org/insaniyat/11702> ; DOI : 10.4000/insaniyat.11702) (Consulté le 13/08/2016)

Hallion Bres, S & Lentz, F. (2009). La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba.. *GLOTTOPOL* – n° 13 – juillet 2009 (<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>) (Consulté le 12/02/2016)

Itma, M. (2009). Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants de français à l'université AnNajah de Naplouse ? AUF- Agence Universitaire de la Francophonie. 25 pages. (http://eprints.aidenligne-francais.universite.auf.org/33/1/pdf_ITMA_Maha_these.pdf) (Consulté le 13/03/2015)

Julien-Kamal, C. (2009). L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux. *GLOTTOPOL* – n° 13 – juillet 2009 (<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>) (Consulté le 15/06/2016)

Lambert, P. (2009). (Dé) construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 43-56. (<https://journals.openedition.org/lidil/2733>) (Consulté le 08/06/2015)

Lièvre, F. L. (2010). À propos des discours «irréguliers» en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant des étudiants non-spécialistes en première année à l'université. *Tréma*, (33-34), 105-116. (<http://journals.openedition.org/trema/2562>; DOI :10.4000/trema.2562) (Consulté le 06/06/2015)

Lo Monaco, G & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théories du noyau central et méthodes d'études. *Revue électronique de Psychologie sociale*, n°1 pp55-64 (<http://RePS psychologie-sociale.org>) (Consulté le 15/06/2016)

Py, B.(2004) .Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*2/2004 (n° 154), p. 6-19. (URL : www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm.)(DOI : 10.3917/lang.154.0006.) (Consulté le 15/12/2016)

5. Dictionnaires

Cuq, J-P (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Ed. CLE International, Paris

Dictionnaire de l'Académie française (9ème édition : version entamée en 1992) (<https://www.dictionnaire-academie.fr/>)

Idriss, S. (2000). *Dictionnaire Al Manhal (français-arabe)*. Beirut, Dar el adab,

Le grand Larousse illustré en couleurs (2014). Larousse.

Le Trésor de la Langue Française informatisé (1971-1994). Base de données du CNRTL (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales) (<http://www.cnrtl.fr/>)

Mével, J. P. (Ed.). (2010). *Dictionnaire Hachette* : [noms communs et noms propres]. Hachette.

Robert, P & Rey, A. (1988). *Le Grand Robert de la langue française*. Le Robert.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

6. Documents législatifs et scolaires⁸³

Loi N°08 – 04 du 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008). Bulletin officiel de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation nationale. Alger

⁸³ Afin de faciliter la visibilité de ces documents, nous les avons classés par ordre hiérarchique (lois, référentiels, guides méthodologique, documents d'accompagnement, programmes, livrets de vulgarisation) (Voir aussi : Hassani, 2013)

Référentiel général des programmes (2009). Mise en conformité avec la loi n°_ 08-04 du 23 janvier 2008. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger

Guide Méthodologique d'élaboration des Programmes. (2009). Ministère de l'éducation nationale. Alger

Cadre général du curriculum du cycle primaire (2016). Ministère de l'éducation nationale. Alger

Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen (2016). Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger

Document d'accompagnement du programme de français (cycle moyen) (2016). Groupe disciplinaire de français. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger

Projet de programme de français (Cycle Moyen) (2015). Groupe disciplinaire de français. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger

Programmes de l'enseignement du français au primaire (2011). Ministère de l'éducation nationale. Alger

Programme de la 1^{ère} AS. (2005). Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale. Alger

Programme de la 2^{ème} AS. (2005). Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale. Alger

Programme de la 3^{ème} AS. (2006). Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale. Alger

Roegiers, X. (2006). L'approche par compétences dans l'école algérienne. *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*. UNICEF/ONPS. Alger

7. Documents administratifs

Etude révision du plan directeur d'aménagement et d'urbanisme de la commune de Mendes. (2008). URBAT de Saida.

Quatrième recensement général de la population et de l'habitat, codes professions. (1998). Office National des Statistiques

Annuaire statistique de l'Algérie n°03, chapitre III démographie (2014). Office National des Statistiques

8. Thèses et Mémoires

Aci, O. (2016). *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie)*. Thèse de doctorat. Université de Blida 2. (<https://univ-blida2.dz/vrfpgrs/wp-content/uploads/sites/7/2016/06/PAGE-DE-GARDE-THESE-ACI-Ouardia.pdf>) (Consulté le 31/12/2016)

Bedjaoui, W. (2012). *Représentations sociolinguistiques en contexte plurilingue La catégorisation des jeunes beurs par de jeunes algériens ?* Thèse de doctorat. Université Alger 2. (<https://www.researchgate.net/publication/317380334>) (Consulté le 03/03/2015)

Berrachedi, A. (2005). *Les représentations du français chez des étudiants du sud algérien*. Mémoire de Magister. Université d'Oran. (**Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**) (Consulté le 31/07/2015)

Boudebia-Baala, A. (2012). *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté, (<https://www.theses.fr/2012BESA1042>) (Consulté le 31/08/2016)

Carrel-Bisagni, L-C. ((2013). *Les représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage : enquêtes dans des établissements secondaires de Galway (République d'Irlande)*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry - Montpellier III. (<https://www.theses.fr/2013MON30039>) (Consulté le 08/002/2015)

Cherrad-Benchefra, Y. (1990) : *Contact de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de doctorat d'État, Université de Constantine.

Domo, J. (1984). *Identité culturelle et représentation sociale, culture du mil et culture du riz au Cameroun*. Aix-en-Provence : Thèse de doctorat de 3ème cycle de l'Université de Provence (<http://docinsa.insa-lyon.fr/these/2004/jouandea/these.pdf>) (Consulté le 28/03/2015)

Hadjarab, S. (2011). *Les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université de Batna. (<http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/368>) (Consulté le 11/12/2016)

Issaadi, N. (2014). *Discours épilinguistique et construction identitaire dans le contexte kabyle : espaces de référence multiples et identité*, sous la direction de Francis Manzano. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), (www.theses.fr/2014LYO30045) (Consulté le 26/02/2016)

Lallouche, F (2013). *Le traitement de l'erreur en classe de français à l'école algérienne en milieu rural : quelle influence sur l'apprentissage du français ?* Mémoire de magister. Université de Constantine. (<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/LAL1354.pdf>) (Consulté le 01/08/2015)

Liu, C. (2014). *Les France des Chinois : l'impact des représentations sociales sur l'image de la France*. Thèse de doctorat. Université de Bretagne occidentale-Brest).(<http://www.theses.fr/2014BRES0025>) (Consulté le 26 /002/2016)

Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire de Maîtrise en didactique. Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. (http://im.metropolis.net/researchpolicy/research_content/doc/memoire-Maraillet.pdf) (Consulté le 23 /03/2016)

Peigne, C (2010). *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique*. Thèse de doctorat. Université François Rabelais – Tours. (<https://www.theses.fr/2010TOUR2002>) (Consulté le 10/04/2015)

Villa Correa, B-E. (2014). *Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : le cas de l'Oriente d'Antioquia*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble. (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01946741v2>) (Consulté le 13/05/2016)

Tholé, M-G. (2010). *Les filles à l'école au Mali : langage, représentations et interactions*. Thèse de doctorat. Université de Montpellier 3. (https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?action=all_file&recordId=these_s:BIU_THESE:355&fileName=BIU_THESE_355_documents.zip&resolution=MEDIUM) (Consulté le 15/04/2015)

Tioudiouine, A. (2011). *Apprentissage du français et représentations sociolinguistiques Etude de cas dans une zone rurale (Le lycée Polyvalent de Mendes)*. Mémoire de magistère. Université de Mostaganem (**Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**) (Consulté le 10/08/2014)

9. Articles de journaux

Dourari, A. (2011, 26 octobre). *Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société*. Le Soir d'Algérie, pp. 08-09.

10. Document de conférence

Ben Alaya, D. (2010, 08 juillet). *Représentations, transmission des savoirs et transformations sociales*. La 10^e conférence sur les représentations sociales 05-08 juillet 2010, Tunis ([http:// www.10cirs.org](http://www.10cirs.org)) (Consulté le 14/06/2016)

11.Document de travail

Du Plessis, V. Beshiri, R, et Bollman, R. (2002). *Définitions de « rural »*. Série de document de travail sur l'agriculture et le milieu rural. Document de travail N°61.Document produit par la Section de la recherche et analyse des données rurales, Division de l'agriculture et des statistiques, Ottawa (Ontario) Canada (<http://www.statcan.gc.ca/pub/21-601-m/2002061/4241273-fra.pdf>) (Consulté le 10/06/2015)

12.Communications

Grandguillaume, G. (2006). Langue arabe en Algérie et à Mayotte. In *Présenté à Texte inédit de deux communications faites par G. Grandguillaume au colloque sur le bilinguisme à Mayotte organisé du 20 au 24 mars 2006 par le Vice-Rectorat de Mayotte.* (http://www.gilbertgrandguillaume.net/ar_fr/mayotte.pdf) (Consulté le 16/08/2015)

13.Ouvrages en langue arabe

Meflah, M. (2013). *Un pan de l'histoire révolutionnaire, politique et culturelle de Relizanz.* Alger, Dar Kortoba.

Meflah, M. (2005). *Sidi Lazreg Belhadj : leader du déclenchement de la révolte de 1864 de la région de Relizane.* Alger, Dar Houma.

INDEX DES AUTEURS

- Abbes – Kara : 78-79
Abdelhamid : 36
Abdellatif –Mami : 72
Abric: 04-05-07-12-17-19-21-22-23-24-26-27-28-298
Achour : 63
Alpe : 97
Araujo: 49-50
Bange :38
Beacco :32-54-55
Beaucamp : 47
Beauvois : 26
Bemporad: 53
Ben Alaya: 12-17-18
Benachenhou : 100-101-102
Benamar: 07
Bendjelid : 94
Benrabah : 70
Bergeri: 18
Bernard : 22
Bessaoud : 94
Besse : 02-34
Blanc : 22
Blanchet : 33
Bouguerra :65-77-78-79-90
Bourdieu: 36
Boyer : 32-33
Braik : 79
Byram : 48
Cadet: 55-56
Calvet : 01-32-33
Candelier: 35-36
Carrasco Pera: 50
Castelloti: 13-14-32-33-36-37- 39-40-41-43-44-45-46-47-48-51-52-54-55-56
Ceberio: 49-50
Chalabi :46-54
Charraudeau: 35-36
Cheriguen : 65-68
Cherrad Benchefra : 64
Colonna : 62-94-95-97-98-99-103
Coste : 02-08-35-36-38-40-41-108-109
Dabène : 45
Dagenais : 39-40-41
De Ketele : 82
Depietro: 51-52
Derradji : 63-72
Develotte: 54
Diana Lee : 49
Doise: 17-20
Dourari : 73
Du Plessis : 95-96
El Mestari : 79-90
Feunten : 46
Fisher:15
Flament: 12-15-22-25-27-28-30
Forlot : 34-43-47-57
Gajo: 37-38
Grandguillaume: 62-64-65-66-67-68
Guimelli: 07-08-13-21-26-28-30
Haddab : 100-101-102-103
Hadjarab:35
Hadjij : 159
Hallion-Bres: 52-53
Hassani : 79
Hayane : 63-64-66-71
Himeta : 33
Ishikawa : 46
Jodelet: 12-16-17-19-20-21-23-26-30
Joulé: 26
Julien-Kamel : 58
Kennouche : 04-100-102-103
Khennache : 1000-102-103
Kolde: 13
Lambert: 56
Lanasri : 62-63
Larruy : 47
Le Lièvre : 43
Lentz: 52-53
Lerner: 15
Liu: 35
Lynch : 22
Mardellat: 04
Matthey : 47
Meflah : 107
Melo: 49-50
Messaci Belhocine : 01-02-08
Meynier : 94
Miliani :78
Moreau : 33
Moore : 03-13-14-32-33-35-36-37-39-40-41-42-43-44-45-47-48-51-52
Morsly : 64
Moscovici:12-14-15
Palmonari : 20
Pekarek : 43:
Pishva: 50
Porcher : 46-48
Py : 39-40-42-45-46
Quéffelec: 63
Quittout: 62-63-64-66-68-69
Rogiers : 82
Roulet : 39
Rouquette: 12-15-25-30
Seca:12-13-16-18-19-20-21-24-25-26-27-28
Simmons: 15
Taleb-Ibrahimi : 63-64-66-70-71
Turin: 62
Vergès : 23
Weber: 54
Zarate : 02-32-35-36-37-48

INDEX DES NOTIONS

- Actionnelle : 335
Altérité : 44-53-54-79
Autre : 04-14-36-39-46-48-50
Ancrage : 05-12-18-20-23-30-45-65-72-178-313
Arabisation : 61-64-65-66-67-69-70-74-78-79
Attitude : 01-03-04-13-14-15-16-20-21-26-30-33-47-51-52-54-57-70-89-170-171-172-173-176-181-182-206-207-213-215-217-229-241-247-248-249-250-251-252-253-254-256-257-258-259-260-261-262-263-265-266-268-269-271-272-273-274-276-278-280-281-282-283-284-285-286-287-305-307-308-309-329-333
Bilingue : 37-38-40-46-52-53-71-100-222
Campagne : 01-02-96-103-228-229-293
Catégorisation : 13-20-21-217
Centration : 46-82-174-175-214-216-231-233-335
Citadin : 04-08-68-94-97-98-101-193-195-223-224-225-228-229
Cognition : 13-15-16-20-21-25-28-39-40-52-79-81-84-85
Communication : 14-15-16-17-18-23-24-28-34-38-42-43-46-47-49-52-54-63-65-70-72-80-82-85-86-87-89-90-164-176-177-197-198-226-231-241-242-256-257-280-295-296-303-333-334-335
Compétence : 01-36-40-42-43-49-50-52-54-56-57-58-79-81-82-83-84-85-87-89-92-175-201-202-226-227-229-238-239-241-275-334-335-336
Comportement : 02-04-05-13-14-15-21-28-29-46-96-237-240-334
Conduite : 13-14-15-16-20-21-23-26-27-29-30-66-95
Connaissance : 04-06-12-13-16-17-18-20-30-38-39-40-45-47-57-65-67-80-83-99-177-185-202-208-209-239-255-256-257-303-314
Contexte : 02-04-08-16-17-18-19-22-23-24-27-37-49-53-55-81-83-84-85-242
Croyance : 13-15-16-18-20-21-23-45-48
Curriculum : 81-82-84-92-335
Décentration : 46
Didactique : 01-07-08-32-33-42-52-53-54-58-72-90-215-216-218-219-229-230-233-244-255-335
Education : 08-16-48-49-50-51-66-72-78-80-90-120-144-195
Etranger : 04-14-44-46-48-49-54-99-136-185-187-189-191-197-231-233-237-238-241-295-329-332-333
Eveil : 46-56
Identité : 03-48-53-65-67-74-78-79-86-178-185-186-187-306-335
Image : 04-14-16-17-19-21-25-29-30-33-34-38-44-50-58-71-90-170-171-184-186-195-207-213-215-216-217-220-222-232-246-247-248-249-250-251-252-253-254-256-257-258-259-261-262-264-265-266-268-269-271-272-273-274-275-278-280-281-282-285-286-287-288-289-306-307-308-312-315-316-318-320-321-324
Immersion : 05-85-102-332
Interaction : 16-17-18-21-26-28-39-50-79-80-82-85-91-228-336
Interculturel : 34-44-48-90-91-335
Langue étrangère : 02-08-33-37-38-39-40-42-43-44-45-47-50-51-53-54-55-56-57-58-59-61-66-67-68-69-70-71-72-73-74-77-78-79-80-92-101-118-119-123-169-178-182-184-201-202-203-204-205-206-207-210-216-228-239-241-256-258-259-260-261-270-271-272-276-280-314-319-330-333-334-336
Langue maternelle : 38-40-42-44-45-50-52-53-56-59-175-176-178-182-183-184-218-220-236-237-239-240
Locuteur : 14-32-33-35-36-38-40-43-44-50-52-58-64-66-68-69-70-79-87-89-169-189-190-191-193-194-195-209-228-241-333-334
Manuel (scolaire) : 02-43-44-65-90-91-280-312-313-314-330-334-335
Monolingue : 38-40-41-42-43-44-58-100
Multilingue : 44-49
Natif : 36-40-42-43-44-49-50-55-58-79-99-136-239-241
Noyau : 17-21-22-23-24-25-27-267-270
Objectivation : 12-18-20-30-54
Objet : 05-12-13-15-16-17-18-19-20-21-22-30-34-43-44-50-64-69-74-81-84-89-95-103-306-313-320
Opinion : 13-14-16-21-25-26-30-35-170-171-174-177-178-185-189-193-195-213-224-276-309-314
Paysan (nerie) : 04-94-95-96-97-98-102-225
Pédagogie : 14-16-17-46-49-55-59-60-62-64-68-74-79-8-82-83-91-92-134-218-219-221-236-238-239-240-258-335
Perception : 04-14-36-37-45-47-67-170-171-174-175-182-207-213-214-217-255-275-285-286-287
Performance : 01-03-04-05-08-09-81-100-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-166-169-210-211-212-213-214-216-218-231-241-242-280-312-314-315-316-317-330-332-334-336
Périphérique (système) : 12-17-21-23-24-25-27
Pluriculturel : 52-53-55
Plurilingue : 36-42-50-53-55-56-58-61-73-78_336
Précoce : 70
Préjugé : 13-15-16-30-62-335
Programme (scolaire) : 40-52-56-65-70-71-76-77-78-79-80-81-82-83-84-86-88-89-90-91-92-101-103-167-213-221-275-299-332-335

Progression : 82-90
Répertoire : 56-61-67-74-244
Rural : 01-02-03-04-05-06-07-08-
09-17-21-68-88-90-94-95-96-97-
98-99-100-101-102-103-104-126-
145-166-167-169-183-192-194-
198-202-203-230-232-241-242-
255-256-262-263-269-275-276-
278-290-291-292-296-314-315-
317-319-329-330-332-333-334-
335-336
Savoir (naïf)(commun) : 16-18-19-
20-30
Savoir-être : 54-75-334-335
Savoir-faire : 51-52-73-83-84-92-
334-335
Sociolinguistique : 04-05-06-09-32-
33-35-41-42-48-52-56-57-58-61-
72-78-126-335-336
Stéréotype : 13-14-16-23-33-34-
36-38-57-246-247-248-249-250-
251-252-253-254-256-257-259-
261-262-263-264-265-266-267-
268-269-270-271-272-273-274-
276-278-280-281-282-283-284-
285-256-287-321-322-323-329-
330-333-335-336
Sujet (parlant) : 12-13-16-18-19-
20-21-22-23-24-26-30-32-33-39-
46-53-58-99-169
Trilingue : 38
Urbain : 22-90-96-97-132-169-223-
225-226-227-228-229-276
Unilingue : 02

GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES SIGLES

1. CNRTL : Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales
2. CRASC : Centre de Recherche en Anthropologie et en Sciences Sociales
3. CREAD : Centre de Recherches en Economie Appliquée et Développement
4. CRIDISH : Centre de Recherches en Information et Documentation en Sciences Humaines
5. DDF : Dictionnaire de Didactique du Français
6. FLE : Français Langue Etrangère
7. FLM : Français Langue Maternelle
8. FOS : Français sur Objectifs Spécifiques
9. NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
10. OPU : Office des Publications Universitaires
11. PNR : Plan National de Recherche
12. PUF : Presses Universitaires de France
13. TLF1 : Trésor de la Langue Française Informatisé1. CNRTL : Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

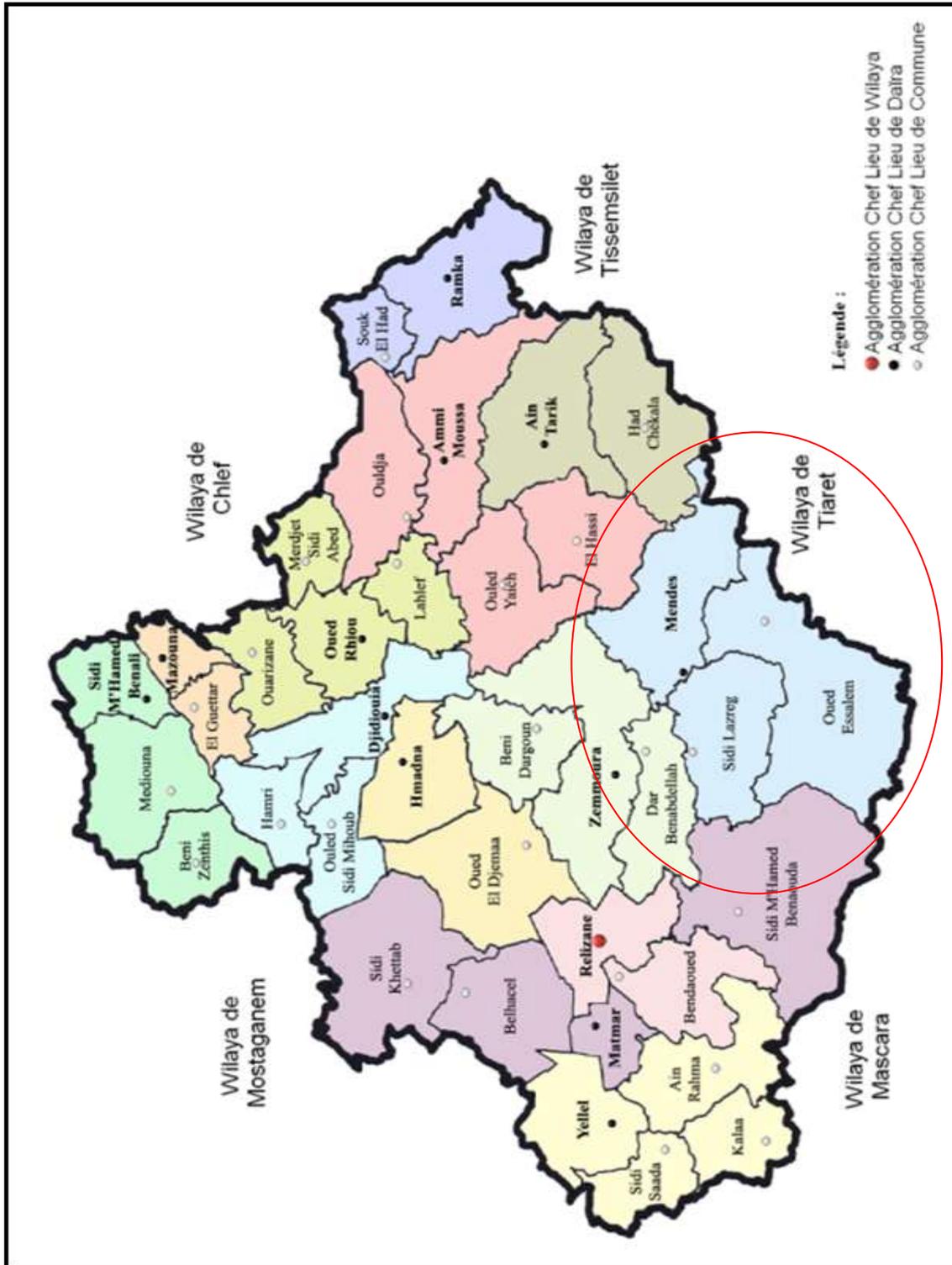
GLOSSAIRE RURAL⁸⁴ (Mendes, Oued Essalem et zones éparses)

<p>1. Berouil : couscous préparé avec le « hammoum » (voir entrée) faible en amidon et destiné principalement aux hypertendus et aux diabétiques.</p> <p>2. Boucrara: déformation de Bourgogne, il s'agit en fait d'escargots de la région de Zemmora et Mendes auxquels les Français ont donné la dénomination Escargot de Bourgogne, en raison de leurs qualités gustatives.</p> <p>3. Bounia: de l'espagnol pugno, s'écrit en espagnol puño. C'est le poing.</p> <p>4. Derdba: brouhaha; dérivé du mot arabe classique « derdab » qui désigne le son des tambours.</p> <p>5. Douar : ce mot désignait autrefois un groupe de tentes des nomades. Actuellement, il signifie un hameau.</p> <p>6. El kantoni : déformation de « canton », désigne les employés de la commune chargés d'entretenir les routes</p> <p>7. El djazi : veut dire quelqu'un qui est considéré comme un point d'appui dans une famille, il apporte un soutien moral ou une assistance physique ou financière.</p> <p>8. El heicher : veut dire l'herbe</p> <p>9. El kssayet : déformation de COSTE, des colons de Mendes.</p> <p>10. El mazout : désigne chez les éleveurs de Mendes un anti parasitaire buvable appelé « sorbitol », à cause de la ressemblance de sa couleur et sa texture avec le mazout.</p> <p>11. Errayeb : dénomination arabe du « lait caillé » mais désigne chez les éleveurs de Mendes un anti parasitaire buvable appelé « albendazol », à cause de la ressemblance de sa couleur, sa texture et sa viscosité avec le lait caillé.</p> <p>12. Gaouri : désigne le Français et par extension tout occidental (plu : gouar). On dit aussi : rouni (plu.rouama) dérivé de romain ; nassrani (plur :n'ssara) (chrétien) ou ouled Aissa c'est-à-dire les fils de Jésus. D'après quelques vieilles personnes, Gaouri est une déformation de l'expression anglaise « Go-away » c'est-à-dire « éloignez-vous » ou « allez-vous en » employée par les sentinelles américaines, lors de leur débarquement en Algérie en 1942.</p> <p>13. Guerouani : déformation de « Germany », signifie un couteau pliant appelé cran d'arrêt. Tire son appellation de son lieu de fabrication</p> <p>14. Hadri : un citadin</p> <p>15. Hammoum : blé stocké dans le silo et qui exhale une odeur fétide</p> <p>16. Kheïma kebira : littéralement « grande tente », signifie une famille généreuse ou noble ou puissante</p>	<p>17. Kinya : (déformation de quinine : produit pharmaceutique utilisé autrefois pour traiter le paludisme) Le mot, actuellement, veut dire comprimé.</p> <p>18. Lebra elbeïda et lebra elhamra : littéralement « seringue blanche » ou « seringue rouge » désignent chez les éleveurs de Mendes, soit une injection antibiotique de couleur blanche ou une injection antiparasitaire de couleur rouge</p> <p>19. Mestatour : déformation de « Administrateur » employé de l'Etat français chargé d'administrer la Commune</p> <p>20. Mouteg / melzem: pieu utilisé pour attacher une tente</p> <p>21. M'seriek: débraillé, négligé, en désordre</p> <p>22. N'gala: chaussure très usée</p> <p>23. Ogla : croche-pied</p> <p>24. Ouled aoud : déformation de EUDES, des colons de Mendes »</p> <p>25. Retaa : sorte rivet utilisé pour attacher les bêtes</p> <p>26. Tchelouïha: balançoire</p> <p>27. Teffal : sorte de terrine mais pliable car confectionné en fibres végétales entrelacées, utilisée pour y mettre le blé.</p> <p>28. Tmassar / tnaoueth : veut dire faire les tâches ménagères</p> <p>29. Tnegref : trébucher sur une pierre ou un autre obstacle</p> <p>30. Touïza : Autrefois, les fellahs se réunissaient à tour de rôle chez un mendassi pour faire les moissons et à la fin des récoltes ils organisaient une grande fête où on mangeait le couscous préparé avec le blé moissonné. Actuellement, les moissonneuses -batteuses ont remplacé les bras mais les festivités perdurent encore. Après les moissons, la Touïza est organisée un mercredi (généralement la dernière semaine de juillet) dans les douars O/ raffaa, Helalsa, Chouala, Beni yessaad,... le dimanche au village (l'agglomération de Mendes) et le vendredi à Sidi Lazreg.</p> <p>31. Trig el manjour : déformation de « Etat-major », désigne la route carrossable construite par les soldats français lors de la colonisation de l'Algérie. L'état-major de l'armée d'occupation était chargé de la géodésie, de l'établissement des cartes topographiques, des plans. Et en plus, il avait pour mission le traçage et la réalisation des routes</p> <p>32. Yerdi : sautiller sur un seul pied</p> <p>33. Zaouïa : école coranique où on apprend le coran et l'exégèse. Elle sert aussi comme lieu d'hébergement et de restauration pour les étudiants ainsi que les passagers.</p>
--	--

⁸⁴ Cinq mots de ce glossaire sont extraits du blog : <http://sidiharrat.e-monsite.com/marhaba/la-plumeagile/dictionnaire.html> (consulté le 15/02/2016)

ANNEXES

1. Carte géographique¹ de la Daïra de Mendes et des communes d'Oued Essalem et Sidi Lazreg²



¹Source : Agence Nationale d'Intermédiation et de Régulation Foncière. Rubrique Monographie de la Wilaya de Relizane (ANIREF 30/07/2013)

²Les communes de Mendes, Oued Essalem et Sidi Lazreg sont entourées en rouge par nos soins

2. Registre matricule : école de Mendez (1921/1931) Page de garde et dernière page

DEPARTMENT INSTRUCTION PRIMAIRE

COMMUNE D

ECOLE N°1

REGISTRE MATRICULE
DES ÉLÈVES ADMIS A L'ÉCOLE

du 1^{er} Janvier 191 , au 1923 - 1930

21.32

1) Prévisions annuelles de dépenses de l'école - à compléter - prévisions annuelles de recettes en la fin

REGISTRE

NOM DE L'ÉLÈVE ou N°	DATE de naissance	DATE ET LIEU de naissance	PROFESSEUR ET LIEU de naissance	DATE de l'année
Botanique Joseph no 1234567	1 ^{er} Août 1911 Pochard	Botanique Johel	Chel de l'ant, Léonide	1 ^{er} 1921
Botanique J. J. J.	3 ^{er} Mars 1911 Léonide	Botanique Johel	"	"
J. J. J.	20 ^{er} Août 1911 Léonide	Botanique J. Léonide	Botanique	"
J. J. J.	1 ^{er} Mars 1911 Léonide	Culturelle	Botanique	"
J. J. J.	17 ^{er} Mars Léonide	"	"	"
Botanique J. J. J.	1 ^{er} Août 1911 Léonide	Botanique Johel	Botanique Léonide	"
P. L. L.	5 ^{er} Mars 1911 Léonide	P. L. L.	"	"
A. L. L.	1 ^{er} Août 1911 Léonide	A. L. L. Léonide	Botanique Léonide	"
L. L. L.		L. L. L.	L. L. L. Léonide	1 ^{er} 1921
L. L. L.		L. L. L.	L. L. L. Léonide	1 ^{er} 1921

3. Registre matricule : école de Mendez (1921/1931) Pages intérieures

REGISTRE MATRICULE			
DATE DE L'ENTRÉE à l'école	DATE DE L'OBTENTION du certificat d'études primaires	DATE de LA SORTIE DÉFINITIVE de l'école	OBSERVATIONS
	7	8	9
Decembre 1921			a quitté l'école
Decembre 1921			Parti à Montgallier
novembre 21			
novembre 22			Parti à Montgallier
avril 1929			
avril 1928			
octobre 1923		janvier 1923	a quitté le village
octobre 1923			//
octobre 1922			

REGISTR

NUMÉROS D'ORDRE	NOMS ET PRÉNOMS DES ÉLÈVES	DATE DE LA NAISSANCE	NOMS ET PRÉNOMS des PARENTS OU TUTEURS	PROFESSION ET DOMICILE des PARENTS OU TUTEURS	DATE DE L'ENTRÉE à l'école
1	2	3	4	5	6
162	P. HALLÉ Simone Hilani	12 janvier 1907 Gourma	Lutail Vidal	cultivateur Hindry	18 fév 1922
163	Stou Josephine	21 décembre 1911 Hindry	Stou Diego	chauffeur Hindry	21 fév 1922
164	Goumou Dionys	25 février 1911	Hannet Goumou journalier cultivateur Jolus	journalier	13 jan 1922
165	Halle Henri Lido	13 avril 1915	Chouard Hyacinthe	cultivateur	28 av 1922
166	Pérez Pina Jacobina	16 juin 1914 Aïda	Pérez Spidal	cultivateur	8 av 1922
167	Villeneuve Josephine Hélice	1 ^{er} mai 1914 Hindry	Villeneuve Emile	maçon	28 sept 1922
168	Gourdel Lucien	7 mars 1914 Gourma		journalier	octob 1922
169	Gourdel Auguste	17 juillet 1910		journalier	octob 1922
170	Chammout Josephine	10 novembre 1915	Chammout Pierre maçon	maçon	octob 1922

4. Copie du questionnaire vierge rédigé en langue française

Ce questionnaire, destiné aux élèves des lycées et des collèges, fait partie d'une enquête universitaire.
 Prière répondre aux questions et cocher par [X] la bonne réponse.
 Merci pour votre compréhension.

RENSEIGNEMENTS SUR L'ELEVE

1. Etablissement scolaire :
2. Classe :
3. Sexe :
4. Date de de naissance :
5. Lieu de naissance (exact): Douar..... Commune.....
6. Lieu de résidence (exact) : Douar..... Commune.....
7. Profession du père :
8. Niveau d'Instruction du père :
9. Votre père

Parle-t-il français ?	Lit-il en français ?	Ecrit-il en français ?
.....

10. Profession de la mère :
11. Niveau d'Instruction de la mère :
12. Votre mère

Parle-t-elle français ?	Lit-elle en français ?	Ecrit-elle en français ?
.....

13. Nombre de frères :
14. Nombre de sœurs :
15. Est-ce que tu fais ces activités en français :

	Jamais	Rarement	Souvent
a) Lire des livres ?			
b) Lire des journaux ?			
c) Ecouter des chansons?			
d) Voir des chaînes de télévision?			
e) Ecouter la radio ?			
f) Naviguer sur internet?			
g) S'amuser avec des jeux électroniques?			

16. Est-ce que tu parles en français :

	Jamais	Rarement	Souvent
a) Avec ton père ?			
b) Avec ta mère ?			
c) Avec tes frères?			
d) Avec tes sœurs?			
e) Avec tes camarades de classe?			
f) Avec tes amis du quartier?			

REPRESENTATIONS ENVERS LE FRANÇAIS ET LES AUTRES LANGUES :

1. Quel est ton avis sur chacune des trois langues:

- La langue française.....
- La langue arabe ?.....
- La langue anglaise ?.....

Pourquoi ?.....

2. Classe ces trois langues selon tes préférences (arabe, français, anglais)

A B C

Pourquoi ?.....

3. Quel est ton sentiment quand tu parles en français?

.....

4. Quel est ton avis sur ceux qui parlent français?

.....

5. D'après toi, quelle est la personne qui parle mieux le français?

Pourquoi ?.....

REPRESENTATIONS ENVERS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS :

6. Pourquoi tu étudies le français ?

.....

7. Préfères-tu poursuivre tes études, après le baccalauréat, en : arabe ? / français ? / anglais ?

Pourquoi ?.....

8. Mis à part le français et l'anglais, est ce que tu aimerais apprendre une autre langue étrangère?

OUI / NON ?.....

Laquelle ?.....

Pourquoi?.....

9. Quelles sont tes performances dans chacune des langues suivantes ?

PERFORMANCES	arabe	français	anglais
= Excellentes			
= Bonnes			
= Moyennes			
= Faibles			
= Très faible			

Pourquoi?.....
.....

10. Quelles sont les difficultés que tu rencontres lors de l'apprentissage du français ?

.....
.....

11. Penses-tu que les élèves des zones rurales éprouvent des difficultés à apprendre le français davantage que ceux qui habitent les grandes villes ? Pourquoi ?

.....
.....

12. D'après toi, quelles sont les meilleures démarches (moyens) pour apprendre le français ?

.....
.....

13. Est-ce que tu aimerais être enseigné par un professeur de français :

D'origine algérienne ?	D'origine française ?
.....

Pourquoi ?.....
.....

5. Questionnaire : Une copie traduite en arabe et remplie par un élève (LMQ3.12)³

-1-

يندرج هذا الاستبيان الموجه لتلاميذ الثانويات و المتوسطات في اطار دراسة جامعية
(أجب بكل صراحة عن الأسئلة التالية)
(ضع علامة ✓ على الجواب الصحيح)

إستبيان

معلومات حول التلميذ:

- 1- المؤسسة التعليمية: ثانوية منداس المستعجبة
- 2- القسم: 3 ف 4
- 3- الجنس: ذكر أنثى
- 4- تاريخ الازدياد: 4 جوان 1996
- 5- مكان الازدياد (بالضبط): منداس
- 6- العنوان (بالضبط):
- 7- مهنة الأب: عامل يومي
- 8- المستوى الدراسي للأب: بدون مستوى ابتدائي متوسط ثانوي جامعي
- 9- هل أبوك:

يتكلم باللغة الفرنسية	يقرأ باللغة الفرنسية	يكتب باللغة الفرنسية
نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>	نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>	نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>

- 10- مهنة الأم: لا يعمل
- 11- المستوى الدراسي للأم: بدون مستوى ابتدائي متوسط ثانوي جامعي
- 12- هل أمك:

تتكمم باللغة الفرنسية	تقرأ باللغة الفرنسية	تكتب باللغة الفرنسية
نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>	نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>	نعم <input type="checkbox"/> لا <input checked="" type="checkbox"/>

- 13- عدد الإخوة: 0
- 14- عدد الأخوات: 0
- 15- هل تقوم بهاته النشاطات باللغة الفرنسية:

أ) مطالعة الكتب ؟	أبدا	في بعض الأحيان	غالبا
ب) قراءة الجرائد ؟		X	
ج) سماع الأغاني ؟	X		
د) مشاهدة القنوات التلفزية ؟		X	
هـ) سماع المذياع ؟		X	
و) الإبحار في الانترنت ؟		X	
ز) التسلية عن طريق الألعاب الالكترونية ؟	X		

- 16- هل تتكلم باللغة الفرنسية

أ) مع أبائك ؟	أبدا	في بعض الأحيان	غالبا
ب) مع أمك ؟	X		
ج) مع اخوتك ؟	X		
د) مع اخواتك ؟	X		
هـ) مع زملائك في القسم ؟	X		
و) مع أصدقائك في الحي ؟	X		

³LMQ3.12 : Lycée de Mendes, questionnaire, classe : 3^{ème} A.S, n° de classement : 12

1- ما هو رأيك في:

- اللغة العربية تجسب اللغة الأساسية عند مجتمعات العربية خاصة في العالم الإسلامي.
- اللغة الفرنسية تعتبر إحدى أهم اللغات العالمية وهي تنسب ثقافتها لذي.
- اللغة الإنجليزية هي اللغة المنتشرة في العالم وتكلمها بحسب مهاراة التحدث لماذا؟ لأن هذه اللغات سوية ومعروفة تستطيع تعلمها فهي لغات مميزة لمن يريد من لغات العالم.

2- رتب اللغات التالية حسب الأفضلية لديك: الإنجليزية - الفرنسية - العربية.

- ا. عربية ب. فرنسية ج. إنجليزية
- لماذا؟ لأن العربية هي لغة الأمم وفرنسية جزء من حياتنا في أي مكان والإنجليزية هي اللغة (1) في العالم.

3- ما هو شعورك عندما تتكلم اللغة الفرنسية؟

أحس بالثقل الشخصية مهمة مميزة وفريدة في المجتمع.

4- ما هو رأيك في الذين يتكلمون باللغة الفرنسية إنهم ذات ميزات عالية يتمتعون بثقافات مختلفة ومتعددة

5- من هو الشخص الذي يتكلم اللغة الفرنسية بطلاقة في رأيك؟ أمستانه الفرنسية - طبيب لماذا؟ لأن المدرسين الفرنسية يتقنها وهي في تخصصه أما الطب فبأساسه اللغة الفرنسية فلا يوجد طبيب كذا يتحدث الفرنسية.

6- لماذا تدرس اللغة الفرنسية؟ لنسعى بها أفكارنا.

7- بعد البكالوريا، هل تريد أن تتابع دراستك بس: اللغة العربية اللغة الفرنسية اللغة الإنجليزية

لماذا؟ لأن التخصص الذي أتناوله يخص في العروبي.

8- بغض النظر على اللغتين الفرنسية و الإنجليزية، هل تحب تعلم لغة أجنبية أخرى؟ نعم لا

ماهي هذه اللغة؟ الإسبانية - الألمانية لماذا؟ لمن يريد من الثقافات وتعلم لغات البلادان الأخرى.

9- ما هي نتيجتك في كل لغة من اللغات التالية :

نتائجك	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
ممتازة	X		
جيدة			
متوسطة			
سيئة			
جد سيئة		X	X

لماذا؟

10- ما هي الصعوبات التي تتلقاها أثناء تعلمك اللغة الفرنسية؟

أني لا أتقنها ولا أفهم قواعدها

11- هل تعتقد أن التلاميذ القاطنين بالمناطق الريفية يجدون صعوبات أثناء تعلمهم اللغة الفرنسية أكثر من التلاميذ القاطنين بالمناطق الحضرية؟

لماذا؟ لا فرق بينهم

12- في رأيك ما هي أحسن طريقة أو وسيلة لتعلم اللغة الفرنسية؟

القاموس الفرنسي - مصطلحات وألفاظ - أغاني بالفرنسية

13- هل تحب أن تدرس اللغة الفرنسية على يد أستاذ:

من أصل جزائري؟	من أصل فرنسي؟
X	

لماذا؟ لأنه من منطقتي ولأنه يفهمني

6. Test associatif : Un exemplaire vierge rédigé en français

TEST ASSOCIATIF

Sexe : Masculin Féminin Code :.....

Etablissement scolaire ;.....

Date et lieu de naissance :.....

Adresse (exacte) :

Profession du père :

Profession de la mère :

1. Cite 05 mots qui ont une relation avec « langue française »

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

2. Classe les 05 mots précédents selon tes préférences :

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

7. Test associatif : Une copie traduite en arabe et remplie par une élève (CKTA2.6)⁴

TEST ASSOCIATIF

الرمز: CKTA2.6

الجنس: أنثى ذكر

المؤسسة التعليمية: مدرسة ابتدائية لمنون كونا ندون

تاريخ ومكان الأزدباد (بالضبط): 4.09.09 / م.و.س. / م.و.س.

العنوان (بالضبط): هونان

مهنة الأب: لا يعمل

مهنة الأم: خبازة في المسجد

1- أذكر 5 كلمات لها علاقة باللغة الفرنسية:

أ- Camera

ب- Talabou

ج- Dippele

د- Maitresse

هـ- Fleur

2- رتب الكلمات الخمس السابقة حسب الأفضلية لديك:

1- Dip. P. cile

2- Fleur

3- Maitresse

4- Talabou

5- Camera

⁴CKTA2.6: Collège Kenanda, 2ème A.M, n° de classement 06

9. Test iconographique: Un exemplaire rempli par un élève (COTI1.11)⁵

11

TEST ICONOGRAPHIQUE

الرمز: COTI1.11

الجنس: انثى: ذكر:

المؤسسة التعليمية: *الجامعة الجزائرية*

تاريخ ومكان الازدياد (بالضبط): *13-11-1999*

العنوان (بالضبط): *بجاية*

مهنة الأب: *الطبيب*

مهنة الأم: *تعمل*

ماذا يحدث في ذهنك (أي فيما تفكر) عندما تتكلم اللغة الفرنسية؟
أرسم ذلك على الورقة:



⁵COTI1.11: Collège Oued Essalem, 1^{ère} A.M, n° de classement 11