

# Le rapport au savoir se construit d'abord à la maison : quels enjeux pour l'apprentissage du FLE en Algérie ?

Hassiba Sriti

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3/Laboratoire Diltec

Mohamed Slimani-Bouasbana

Université Paris Est



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 25-38

**Résumé :** Afin de trouver une explication plausible au problème de régression du niveau des apprenants algériens en FLE, nous avons posé comme problématique de notre recherche la thématique de l'impact de la motivation sur l'apprentissage de cette langue étrangère. La motivation est un phénomène interne à chacun étroitement, relié à l'influence du milieu dans lequel chacun évolue. (Viau 1997) Pour cet article nous nous sommes intéressée à l'impact du contexte extra-curriculaire tel qu'il a été défini par Housen (2002)<sup>1</sup>. À travers une analyse quantitative, nous avons essayé de voir si le milieu socioculturel et sociolinguistique de l'apprenant du FLE en Algérie contribue à lui faciliter l'apprentissage de cette langue. « Le rapport au savoir » est d'abord construit à la maison (Develay 1996 ; Perrenoud 1997). Pour notre contexte, le « rapport au savoir » des apprenants algériens se traduit par le « rapport qu'ils entretiennent avec la langue française », celui-ci étant directement tributaire de l'attitude des parents envers cette langue.

**Mots-clés :** rapport au savoir - apprentissage FLE - motivation - milieu socioculturel - socioconstructivisme.

**Abstract:** To find a plausible explanation to the problem of the reducing level of FFL learners in Algeria, we put the impact of motivation on language learning as the topic of our research problem. Motivation is an internal phenomenon to each individual and it is closely related to the influence of the environment in which everyone operates. In this article we are interested in the impact of the extra-curricular context as it is defined by Housen (2005). Using a quantitative analysis, we tried to see if the socio-cultural and sociolinguistic context of the FFL learner in Algeria helps to facilitate the process of language learning. "The relationship to knowledge" is first built at home (Develay, 1996; Perrenoud, 1997). In our context; this relationship to knowledge" by Algerian learner's is translated through their relationship to French language, and this relationship is directly dependent on the parents' attitude towards this language.

**Keywords:** Relationship to knowledge - FFL learning, motivation - sociocultural context - socio-constructivism.

**المخلص:** بغرض العثور على تفسير معقول لمشكلة تنني مستوى طلاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر، اتخذنا تأثير التحفيز عند طلاب اللغات كموضوع لبحثنا. التحفيز هو ظاهرة داخلية بالنسبة لكل فرد وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتأثير البيئة التي ينشط فيها الجميع في هذا المقال نحن مهتمون بتأثير المحيط الخارج عن المنهج الدراسي كما هو معرف من قبل هاوزن (2005). من خلال استعمال التحليل الكمي، حاولنا أن نرى إذا كان المحيط الاجتماعي والثقافي و المحيط الاجتماعي اللغوي لتلاميذ اللغة الفرنسية يساعد في تسهيل عملية تعلم اللغة. العلاقة بالمعرفة تبنى بالدرجة الأولى في البيت، في سياقنا هذا تتجلى هذه العلاقة في علاقة التلميذ الجزائري باللغة الفرنسية. هذه العلاقة معتمدة بشكل مباشر على سلوك الوالدين تجاه هذه اللغة.

**الكلمات المفتاحية:** العلاقة بالمعرفة - تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية - التحفيز - المحيط الاجتماعي والثقافي - البيئية - الاجتماعية.

## 1. Introduction

La situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie dénote une carence qui semble perdurer malgré les réformes dans le système éducatif. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous pencher sur la problématique de la motivation des apprenants algériens dans l'apprentissage du français langue étrangère, l'objectif étant d'identifier, de décrire, d'analyser les déterminants de cette motivation. De par son regard multi-dimensionnel, l'approche socio-cognitive se révèle être le cadre d'analyse le plus pertinent pour cette étude car elle permet de prendre en compte la diversité des déterminants de la motivation (intrinsèques, extrinsèques, environnementaux).

## 2. Fondement théorique

### 2.1. Le développement langagier est une activité sociale contextualisée

Depuis bientôt vingt ans, les choix de la didactique institutionnelle, tels qu'ils transparaissent dans les instructions officielles, s'inscrivent toutes matières confondues, dans une perspective constructiviste. Cela signifie, qu'à la suite des travaux de l'école d'épistémologie génétique de Piaget, il est admis qu'un sujet humain ne reçoit pas les connaissances telles quelles de l'extérieur, mais les reconstruit par le biais d'une dynamique d'interaction cognitive continue avec le monde qui l'entoure, la perception des données problématiques, c'est-à-dire non immédiatement compréhensibles par lui, déclenchant un processus de résolution de problème qui tend à l'assimilation des données nouvelles par accommodation du système interne de référence que le sujet s'est déjà construit. Les connaissances du sujet sont ainsi élaborées sous la forme d'un ensemble interconnecté de structures conceptuelles évolutives, ou schèmes, qui lui permettent par la suite d'appréhender, d'analyser et de structurer le monde qui l'entoure, tout en s'appropriant de nouvelles connaissances.

À cette conception piagétienne du processus d'apprentissage, s'est progressivement ajoutée une influence très nette des théories socio-constructivistes, héritées de Vygotski (1934/1985), qui selon le principe que nul ne peut s'approprier seul les systèmes conceptuels complexes comme le langage, postulent au cœur de cette interaction entre le sujet et le monde une intervention sociale indispensable, de type sémiotique, le processus d'apprentissage primant alors sur la dynamique du développement génétique. De même, les travaux de Bruner (1983) ont indiscutablement marqué les recherches contemporaines en appropriation des langues première et seconde. Les deux auteurs ont en commun l'idée que le développement langagier est un processus social et communicatif et, de ce fait, accordent une grande importance au partenaire compétent, que celui-ci soit l'adulte ou le locuteur natif. Les travaux de Vygotski (ibid.) et de Bruner (ibid.) ont donné lieu au développement d'une conception de

« l'appropriation des langues secondes en milieu naturel comprise non comme un acte individuel, mais comme une activité sociale contextualisée et liée à des processus discursifs » (Giacomi, 2006 : 25-33).

### 2.2. Rapport au savoir et motivation scolaire

La question de la motivation pour apprendre/enseigner une langue étrangère relève autant d'un enjeu social que pédagogique ou scientifique. La sociologie de l'apprentissage,

qui a principalement construit son objet autour de l'enjeu de la reproduction sociale et des inégalités, fait rentrer également dans son sillage les conditions d'émergence de la motivation scolaire pour expliquer la réussite ou l'échec des apprenants en milieu scolaire. On s'interroge, dès lors, sur le sens que l'élève accorde au savoir. Des spécialistes du domaine (Charlot, Bautier et Rochex, 1982) ont montré qu'entre le rapport au savoir<sup>2</sup> d'un élève et le rapport au savoir engendré et impliqué par la démarche pédagogique, il peut y avoir concordance ou décalage. L'échec bien sûr survient du décalage.

Tous les élèves n'ont pas vis-à-vis des démarches d'apprentissage la même chance. En effet, si l'on s'attache à rappeler une des thèses de Bourdieu dans *La Reproduction*, on constate que « l'habitus »<sup>3</sup> acquis dans la famille est à l'origine de la réception et de l'assimilation du message scolaire. Le rapport à l'école, qui est un rapport social, est alors lié de fait à celui construit par la famille. Ainsi en est-il de la figure de l'« héritier », (Bourdieu et Passeron, 1964) pour qui dépositaire d'un capital culturel légué par ses parents bourgeois, la relation pédagogique s'apparente à l'activité naturelle immédiatement acceptée. Cette adhésion à la culture scolaire, qui soutient la motivation quotidienne, est corrélative de la distance culturelle entre l'école et la famille. Plusieurs auteurs (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1997) sont d'accord sur le fait que « plus la distance culturelle entre l'école et la famille est faible, plus il apparaît 'naturel' de travailler à l'école », étant donné que « le rapport au savoir scolaire est (...) gouverné par le rapport au savoir de la famille qui en dirige la conduite » (Develay, 1996 : 57), cela est d'autant plus vrai si l'on sait que tout enfant « exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il est » (Perrenoud, 1997 : 96). Les modèles de la motivation scolaire prennent rarement en compte cette dimension sociale, qui pourtant est, comme on peut le voir, d'un grand intérêt pour expliquer les problèmes de décrochage à l'école.

### 2.3. La motivation en contexte scolaire

La question de la motivation apparaît souvent dans les discours communs comme une sorte d'opérateur magique entre l'activité pédagogique et l'apprentissage. Tout en la brandissant comme clé de toutes les réussites, et ce même dans les contextes scolaires les plus extrêmes, les acteurs du monde éducatif n'ont pourtant cessé d'en pointer les lacunes : partout elle semble faire défaut, partout elle semble échapper à l'action des adultes, partout elle apparaît fragile et fuyante, sans cesse à reconstruire. Bref, la motivation émerge sur la scène scolaire comme une catégorie structurante, tant pour les acteurs éducatifs que pour les chercheurs qui s'intéressent de plus en plus aux processus qui la construisent. Certains enseignants résumant bien la situation sous forme de paradoxe : la motivation des élèves est du ressort de l'enseignant, mais il est impossible de motiver un élève qui ne l'est pas (Narcy-Combes 2005). L'enjeu se convertit alors en l'une des épreuves quotidiennes les plus marquantes du travail enseignant, car motiver les élèves, c'est emporter leur adhésion subjective dans des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Comment en effet, imaginer un apprentissage sans « un récepteur » actif, sans un engagement du sujet dans l'apprentissage ?

Notion ambiguë pour les uns, car non repérable comme entité scientifique, matériau complexe mais identifiable pour les autres, la motivation des élèves, qu'elle existe en tant que telle ou qu'elle apparaisse comme espace symbolique susceptible d'englober les multiples formes de résistance de l'élève en souffrance à l'école, mérite de la part du praticien une démarche qui relève davantage de l'analyse de pratique que de la définition formelle.

En apprentissage des langues notamment, ce paradigme a suscité beaucoup d'attention et a fait l'objet d'innombrables recherches. Dörnyei (1994) affirme que : « motivation is one of the main determinants of second/foreign language (L2) learning achievement. Vallerand et Thill quant à eux, la définissent ainsi :

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993 : 18).

Pour les tenants de l'approche socio-cognitive, la motivation est étroitement liée à la perception qu'un individu a de la valeur d'une activité, des causes expliquant ses succès ou ses échecs antérieurs, de sa compétence et de la contrôlabilité de l'activité qui se présente à lui. L'individu en tant qu'acteur de ses propres choix, est donc au cœur de cette approche. Il apparaît toutefois important de situer cet acteur dans une dynamique environnementale, car «la motivation est à la fois un phénomène interne à chacun, étroitement relié à l'influence du milieu dans lequel chacun évolue, ainsi qu'à l'implication d'intervenants externes » (Viau : 1997).

### 3. Méthodologie

Dans le cadre de cette étude de l'impact de la motivation sur l'apprentissage du FLE au collège à Biskra (Algérie), nous avons proposé aux apprenants questionnés plusieurs items dont les réponses pourraient rendre compte de l'état du milieu sociolinguistique et socioculturel dans lequel se fait l'apprentissage de cette langue. Pour notre contexte, le 'rapport au savoir' des apprenants se traduit par le 'rapport qu'ils entretiennent avec la langue française', celui-ci étant directement tributaire de l'attitude des parents envers cette langue. Develay nous rappelle que : « Il convient de toujours se souvenir que les élèves vivent un certain rapport au savoir dans leur milieu familial avant d'être en contact avec le savoir scolaire » (Develay, 1996 : 53).

#### 3.1. L'instrument de mesure : le questionnaire

Cette recherche se propose, à partir d'une étude empirique, d'inférer une relation de causalité entre, d'une part la motivation des apprenants algériens (le cas de Biskra) dans l'apprentissage du FLE, et d'autre part les réponses apportées aux questionnaires d'enquête. Se situant dans une approche explicative, le questionnaire semble l'outil de travail le plus approprié. À cet effet Narcy-Combes rappelle que la recherche expérimentale peut faire appel à : « des questionnaires établis en fonction de théories et/ou des expériences en laboratoire dans une approche explicative » (Narcy-Combes, 2005 :104). Cet avis est partagé par De Singly qui trouve que : « le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (De Singly, 1998 : 23). Compte tenu de cet objectif central, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire auto-administré, car nous cherchons à recueillir le témoignage écrit des informateurs.

Cette stratégie de collecte de données présente l'avantage de se prêter à l'évaluation des caractéristiques d'un grand nombre de personnes et constitue la seule stratégie valable pour mesurer les attitudes des gens. Par ailleurs, le questionnaire auto-administré assure une grande objectivité puisque les répondants écriront eux même leurs réponses. Cet instrument de mesure mobilise peu de temps et d'argent, et permet un retour rapide des informations. De par son caractère anonyme, le questionnaire évite toute subjectivité.

### 3.2. Le questionnaire élève

Le questionnaire élève se présente sous la forme d'un ensemble de questions fermées. Ce sont des questions à choix multiples où un ensemble de réponses préétablies est suggéré à l'élève qui choisira parmi les réponses alternatives, celles qui correspondent à son point de vue. Nous proposons éventuellement une réponse : Autre (à préciser) pour donner plus de latitude au répondant.

La partie du questionnaire, qui nous intéresse dans l'immédiat (pour cet article, voir annexe), cherche à recueillir des informations sur le milieu sociolinguistique et socioculturel de l'apprenant à travers :

- le niveau d'études atteint par chacun des deux parents,
- le métier exercé par le père et éventuellement par la mère,
- la fréquence du parlé-français des parents à la maison,
- le choix des chaînes de télévision regardées.

### 3.3. L'échantillon

L'enquête a été menée en janvier 2010. L'échantillon qui a servi à cette enquête se compose de 168 apprenants (des collégiens). Le public apprenant comprend des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Ils sont moyennement âgés entre quatorze et seize ans. Les groupes classes sont hétérogènes sur deux plans : le niveau des élèves et leur sexe. Les langues maternelles de ces apprenants sont, soit *l'arabe dialectal*, soit *le chaoui (variante du berbère)*, ou les deux. D'une façon générale, les élèves qui ont pour première langue maternelle le chaoui, maîtrisent aussi l'arabe dialectal, le contraire n'est pas vrai. Cet échantillon est représentatif de tous les élèves de la wilaya<sup>4</sup> de Biskra. Nous avons choisi de façon aléatoire quatre établissements : deux en milieu rural (les environs de Biskra) et deux en milieu urbain (la ville de Biskra). Les établissements scolaires ruraux se situent respectivement à Sidi Okba et Ourlal. Ces deux communes délimitent de part et d'autre la ville de Biskra. Sidi Okba est à 18km et Ourlal à quarante km, du chef lieu de la wilaya. Les élèves (répondants) se répartissent comme suit :

Lieu	Biskra	Sidi Okba	Ourlal
Nombre	42 + 43(2 groupes classes)	42 (1 groupe classe)	41 (1 groupe classe)

Tableau 1 : répartition des groupes classes

## 4. Le cadre pratique

### 4.1. Tests pour l'analyse des données

L'analyse des données collectées (variables) est préparée par des traitements statistiques. L'analyse porte sur :

- chaque variable individuellement, ce qui est connu par les statistiques descriptives ;
- les relations entre variables, nommée généralement statistiques inférentielles.

Ces variables ne sont pas homogènes, mais se présentent sous différentes formes:

- **nominales**, dichotomiques (le répondant devra choisir entre deux modalités : oui / non), ou polychotomiques, c'est-à-dire entre plusieurs modalités,

- **ordinaire**, les modalités sont données dans un certain ordre (croissant ou décroissant), par exemple : très souvent, souvent, quelques fois, jamais.

Dans un premier, temps nous avons fait subir à chacune de ces variables un test statistique, en vue de la décrire. L'analyse est appelée descriptive, le résultat est donné en pourcentage. Un graphique en forme d'histogramme a également accompagné chaque test (nous n'avons reproduit que ceux qui nous ont paru utiles à la description), afin de rendre visibles les distinctions entre les différentes modalités d'une même variable. Après cela, nous avons procédé au deuxième test, l'analyse bivariée, qui met en relation deux variables en vue de vérifier une éventuelle dépendance entre elles.

## 4.2. Présentation des résultats

### 4.2.1. Le milieu socio-culturel de l'apprenant de FLE à Biskra

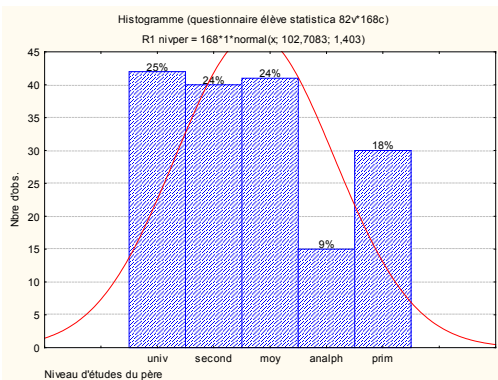
En répondant aux questions 1 et 3 (le niveau d'études atteint par chacun des deux parents), les enquêtés ont jugé utile d'ajouter une autre modalité à laquelle l'enquêteur n'a pas pensé (biais du 'monde construit par le questionnaire')<sup>5</sup>. Parmi les propositions suggérées, je n'ai pas pensé au cas où l'un des parents n'aurait suivi aucune instruction, et serait donc analphabète. Ce cas s'est présenté chez les répondants du milieu rural (Sidi Okba, Ourlal), le pourcentage n'est pas significatif, mais doit être pris en considération. Le tableau 3 qui suit illustre les pourcentages des différentes modalités.

Niveau	Sans instruction	Primaire	Moyen	Secondaire	Universitaire
Père	9 %	18 %	24 %	24 %	25 %
Mère	11%	29 %	24 %	27 %	9 %

Tableau 3 : niveau d'études atteint par les parents

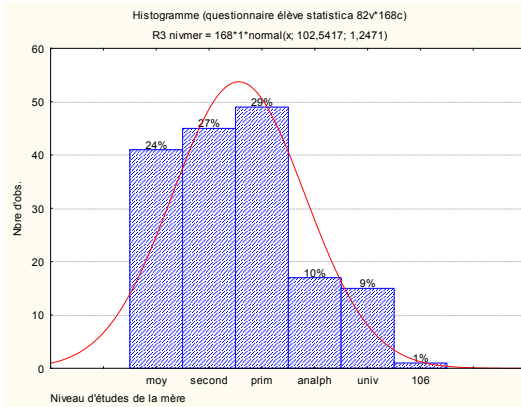
La lecture du graphique 'Niveau d'études du père' montre que 91 % des pères sont instruits et que seulement 9 % ne le sont pas. 25%des pères instruits ont un niveau universitaire. Les niveaux secondaire et moyen bénéficient d'un même pourcentage, soit 24 %. 18 % seulement des pères ont le niveau primaire. Ces résultats pourraient être significatifs quant au niveau du milieu socio-culturel de l'élève, lors de l'interprétation des résultats.

Figure 1 : Niveau d'études du père



La même lecture pourrait être faite à propos du niveau d'études de la mère. Comme pour les pères, 89 % sont instruites et seulement 11 % ne le sont pas. La tendance minimale, par contre, concerne le niveau universitaire, avec seulement 9 %. Les niveaux : primaire, moyen et secondaire se partagent des proportions presque égales avec respectivement 29%, 24% et 27 %.

Figure 2 : Niveau d'études de la mère



La comparaison des deux graphiques concernant le niveau d'étude atteint par les parents montre une certaine harmonie dans les proportions, à l'exception du niveau universitaire où le taux des pères dépasse largement celui des mères. Le choix d'un métier est tributaire du niveau intellectuel. Pour nous, l'essentiel est de savoir si dans l'exercice de son travail, le père a recours à la langue française. Nous avons demandé au répondant de nommer la profession de son père, puis les modalités obtenues ont été

catégorisées par secteur. Les catégories socio-professionnelles obtenues sont les suivantes :

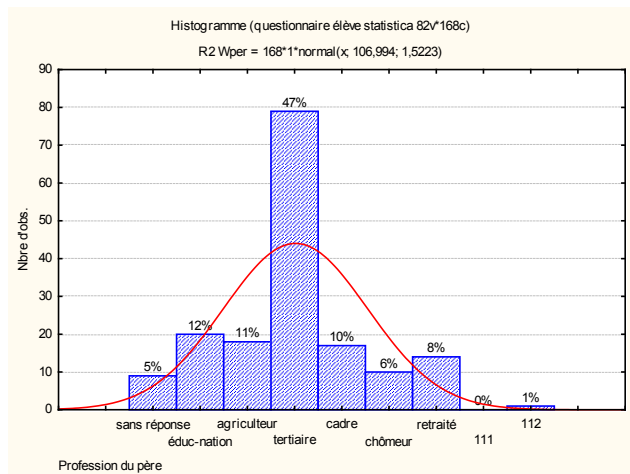
- agriculteur 11%, tertiaire 47 % (commerçant, chauffeur de taxi, Bijoutier, coiffeur, Menuisier, Entrepreneur, etc.),
- éducation nationale 12 % (adjoint d'éducation, instituteur, surveillant général, enseignant etc.),
- cadre 10 % (ingénieur, enseignant à l'université, inspecteur des finances, médecin, etc.),
- retraité 8 % (les répondants n'ont pas mentionné le métier exercé avant la retraite alors que l'enquêteur avait précisé verbalement, pendant la passation du questionnaire, qu'il fallait le faire),
- chômeur 6 %
- sans réponse 6 %.

La majorité des élèves (47 %) sont fils (ou filles) d'employés du tertiaire. Les pères du reste de l'échantillon travaillent dans des secteurs variés.

La question 4 demande à l'enquêté : « Ta mère travaille-t-elle ? Si oui, quel travail fait-elle ? » On a obtenu 87 % de réponse Non et 13 % de réponse Oui. Soulignons que le métier exercé par la maman témoignera de son niveau en langue française. Les 13 % se répartissent comme suit :

- adjointe d'éducation : 2%,
- avocate : 1%,
- professeur d'anglais au collège : 1%,
- sage-femme : 1%,
- couturière : 1%.
- enseignante de français au collège / primaire : 2 %,

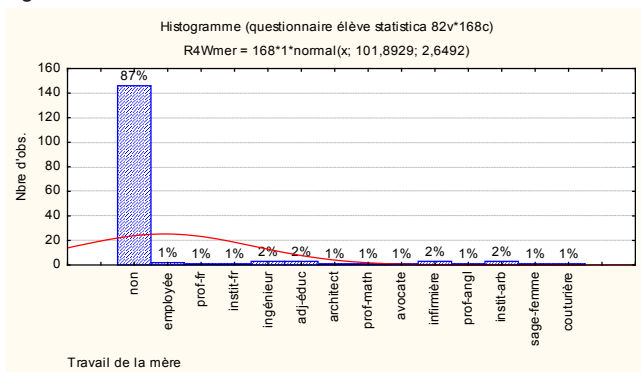
Figure 3 : Profession du père



- employée dans une entreprise publique : 1 %,
- institutrice d'arabe : 1 %,
- ingénieur : 1 %,
- architecte : 1 %,
- professeur de maths au collège : 1 %,

On note une disproportion significative entre les catégories : la maman ne travaille pas / la maman exerce un métier avec respectivement 87 % et 13 %.

Figure 4 : Profession de la mère



#### 4.2. Le milieu sociolinguistique de l'apprenant du FLE à Biskra

À travers les questions 5 et 6, on veut connaître la fréquence du parlé français des parents à la maison. En voici les résultats :

fréquence	Très souvent	souvent	Quelque fois	jamais	Sans réponse
Père	5 %	21 %	43 %	30 %	1 %
Mère	5 %	11 %	35 %	48 %	1 %

Tableau 4 : Fréquence du parlé-français à la maison

La lecture du graphique représentant la fréquence du parlé-français père à la maison, montre que 69 % des pères, soient les 2 /3, parlent en français à la maison, avec des fréquences variables, contre seulement le 1 /3 qui ne le parle jamais. Parmi ceux qui parlent en français à la maison, 43% parlent cette langue 'quelques fois' tandis que la moitié de ce pourcentage, (21%), correspond à la fréquence 'souvent'. Le parlé-français 'très souvent' n'est pas fréquent, il représente uniquement 5 % du reste.

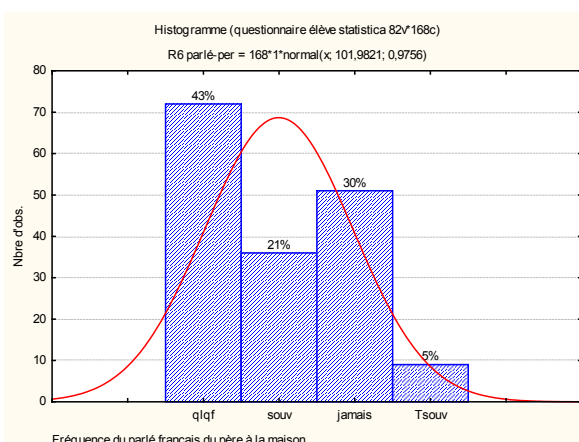
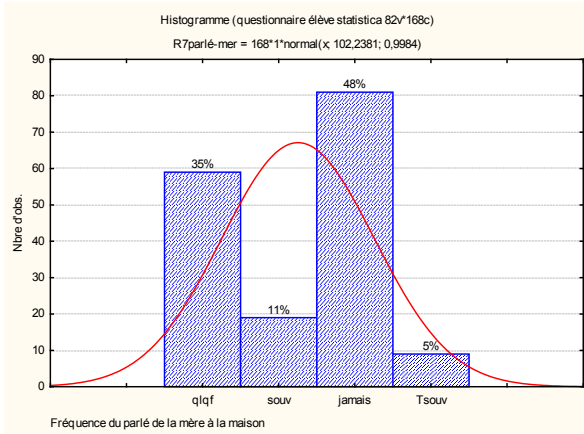


Figure 5 : Fréquence du parlé-français « père à la maison »



Le graphique représentant la fréquence du parlé-français mère à la maison, offre une autre lecture. Nous avons d'abord deux moitiés égales pour les catégories : qui parlent / qui ne parlent jamais. On remarque ensuite que les proportions en pourcentage des catégories 'quelques fois' et 'jamais' se trouvent inversées par rapport à la fréquence du parlé-français père avec 48 % pour la modalité 'jamais' et 35 % pour 'quelque fois'. La modalité 'très souvent' bénéficie du même pourcentage que pour le cas du père : 5 %, mais la fréquence 'souvent' se trouve en baisse par rapport toujours au premier cas, avec seulement 11 %.

Figure 6 : Fréquence du parlé-français « mère à la maison »



Nous nous sommes demandée par la suite si la fréquence du parlé-français des parents à la maison est influencée par le niveau d'études atteint par ces derniers. Afin de répondre à ce questionnement, j'ai eu recours au test de Kruskal Wallis de l'analyse bivariée. Il s'agit de croiser la variable (nominale polychotomique) 'niveau d'études' avec la variable (ordinaire) 'fréquence du parlé-français à la maison'. La valeur du chi-carré<sup>6</sup> calculée est seule à même de nous renseigner sur la possibilité de l'existence d'une relation de dépendance. En effet, si la valeur du chi-carré calculée est supérieure à celle du chi-carré lu (théorique), l'existence d'une relation est bien établie. Pour ce cas concret, le premier test concerne le père : le chi-carré calculé (45,15) est bien supérieur au chi-carré lu (28,48). La fréquence du parlé-français du père à la maison dépend du niveau d'études atteint par celui-ci. La même chose peut être dite en ce qui concerne la mère, puisque la valeur du chi-carré calculé (16,35) est supérieure à celle du chi-carré lu (11,07). On peut donc conclure que la fréquence du parlé-français des parents à la maison est dépendante de leur niveau d'études.

Notre curiosité est allée plus loin, puisque nous avons également voulu savoir si la profession exercée par le père (ou la mère) influence la fréquence du parlé-français à la maison. Nous avons procédé de la même manière, c'est-à-dire en croisant ces deux variables en question. Dans ce cas précis, nous avons eu recours au même test que précédemment, le test de Kruskal Wallis. Dans les deux cas (le père et la mère), la valeur du chi-carré calculée est supérieure à celle du chi-carré lu.

Chi 2	Calculé	Lu
Père	49,73	37,33
Mère	87,03	46,90

Là aussi, on peut noter que le métier exercé par chacun des deux parents influence la fréquence du parlé-français de ces derniers à la maison. Les valeurs du chi2 sont rassemblées dans le tableau 5 :

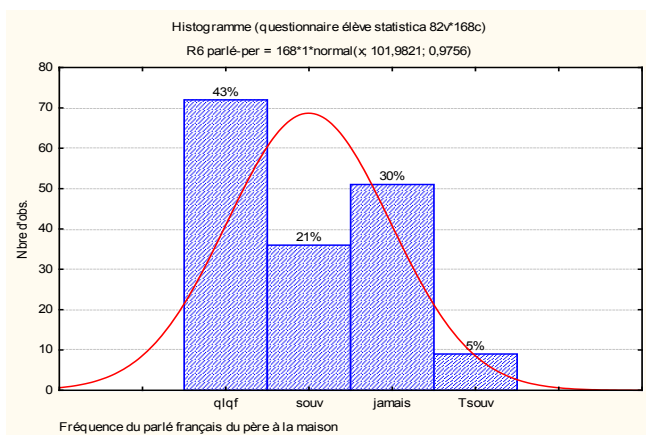


Tableau 5 : valeurs du Chi-carré

La question 9 : La télévision est un moyen de communication qui peut participer à la diffusion des langues étrangères, et partant, un médiateur pour l'apprentissage. Voilà pourquoi on s'est interrogé à ce propos. La question demande à l'enquêté s'il regarde les chaînes françaises, dans l'affirmative, lesquelles ? Cette question a reçu 39% de réponses positives. Les répondants ont cité principalement TF1, Fr2, Fr3 et Tv5.

### 4.3. Discussion

Après cet exposé des résultats de l'analyse des données, on va essayer d'inférer une relation de causalité entre ces résultats d'une part et la motivation des apprenants biskri dans l'apprentissage du FLE d'autre part, en vue de répondre à la question qui nous préoccupe et qui est de voir si milieu socioculturel et sociolinguistique de l'apprenant biskri contribuent à lui faciliter à l'apprentissage de la langue française. L'échantillon qui a servi à cette enquête est représentatif de la population des apprenants biskri étant donné que la moitié de l'ensemble (168 élèves) est scolarisée à Biskra (la ville) et que le nombre restant est réparti entre les deux communes, Sidi Okba et Ourlal, se situant respectivement à 18 et 40 Km du chef lieu de la Wilaya. Les apprenants partagent les mêmes caractéristiques.

En présentant les résultats des réponses concernant le niveau d'études atteint par les parents, j'ai attiré l'attention sur le fait que les répondants ont ajouté une modalité à laquelle l'enquêteur n'a pas pensé, celle où les parents seraient analphabètes. Effectivement, en préparant le questionnaire, je n'ai pas pensé une seule minute qu'à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle, il y aurait encore des gens qui n'auraient reçu aucune instruction. Je découvre que suis bien crédule ou peu réaliste !

Le pourcentage des parents sans instruction se présente avec une moyenne de 10%, si on ajoute à ce nombre, ceux qui ont atteint les niveaux primaire et moyen, cela nous fera 64% pour les mamans et 41% pour les pères. La moyenne de ces deux résultats sera estimée à 50%, donc, à peu près la moitié de l'ensemble des parents aurait à peine

atteint le niveau d'études collégiales. Ce résultat est significatif et nous aide à avoir un aperçu sur la compétence linguistique des parents acquise en langue française.

Le résultat de l'analyse bivariée - niveau d'études des parents et fréquence du parlé-français à la maison - a montré qu'il existe une corrélation entre ces deux variables. Le résultat était prévisible. À une exception près, la compétence linguistique en langue étrangère est toujours dépendante du niveau intellectuel. L'analyse inférentielle (bivariée) des variables : 'niveau d'études des parents' et 'fréquence du parlé-français des parents à la maison' indique qu'il y a corrélation entre ces deux variables, (cf. supra). Pour le quart restant des parents, soit (24% et 27%), qui a atteint le niveau secondaire, là, également on ne peut pas avancer que la maîtrise du français soit parfaite. Même ceux (les parents), qui auraient acquis une bonne compétence linguistique en français pendant leur scolarité, mais qui ne l'auraient pas exploitée, l'auraient sûrement « perdue ». La pratique régulière d'une langue étrangère aide à préserver le capital linguistique et à le développer, dans le cas contraire il « s'effrite et se perd ». Le milieu urbain offre plus d'opportunités d'utilisation de la langue française que le milieu rural. J'ai également testé (par une analyse bivariée, cf. supra) la relation entre le métier exercé par le père et la fréquence du parlé-français de ce dernier et on a conclu qu'il existe une dépendance entre ces deux variables.

Si l'on part de ce principe et si on regarde les répartitions des proportions correspondantes aux catégories socio-professionnelles, on peut affirmer que le français ne jouit pas d'un grand pourcentage. Les seuls secteurs, où une utilisation éventuelle du français serait notable, sont les deux catégories 'cadre' et 'éducation nationale', ce que nous observons si on ajoute la proportion 'retraité' (bien que l'on ne sache pas quel métier a exercé le père avant sa retraite), le tiers (30%) de l'ensemble des pères. On peut conclure que chez les pères l'utilisation du français dans l'exercice de leur profession n'est pas vraiment considérable.

Quant aux mères, seules 13% de l'ensemble de celles-ci exercent un métier. On pourrait réduire ce pourcentage si on élimine les catégories :

- 'avocate' (les avocats sont des arabisants dans la mesure où toutes leurs études se font en arabe littéraire et une langue 'juridique' influence leur parlé quotidien),
- institutrice d'arabe et professeur de maths (l'arabe est la langue d'enseignement de toutes les matières),
- adjointe d'éducation,
- professeur d'anglais au collège (les enseignants d'anglais surtout au collège ne maîtrisent pas bien le français, leur orientation vers la langue anglaise prouve ce constat). La moitié de cette proportion pourrait avoir recours à un parlé français dans l'exercice de son métier, cela ne présente qu'une tendance minime.

Quant à la fréquence du parlé-français des parents à la maison, la plus grande tendance concerne la catégorie 'quelques fois' avec respectivement 43% et 35% pour le père et la mère. Une remarque pourrait être faite à ce propos : les répondants (les élèves) ne maîtrisant pas la nuance entre 'quelque fois' et 'souvent', ont choisi la première modalité en référence au parlé quotidien, l'arabe dialectal. En effet, on sait que le parlé algérien est un mélange de mots arabes et de mots français (des emprunts à la langue française mais 'algérianisés'), pour les répondants, le fait que notre dialectal comprenne un nombre considérable de mots empruntés à la langue française, il correspond donc à un 'parlé quelque fois' le français.

La même remarque pourrait être faite en ce qui concerne la modalité 'souvent', qui dans ce cas renvoie à l'alternance des codes arabe-français bien connue dans les pratiques langagières des Algériens. Pour la modalité 'jamais', le 1/3 des pères et la moitié des mères ne font pas usage de la langue française à la maison. En plus de son caractère attractif, la télévision, comme médiateur pour l'apprentissage des langues étrangères, présente plusieurs avantages qui contribuent à développer l'apprentissage en autodidaxie. Parmi ceux-ci, on peut noter :

- à la télévision, les locuteurs sont multiples, avec des voix d'hommes, de femmes, d'enfants et d'adultes, le téléspectateur allochtone se trouve exposé à toutes les variétés qui constituent la société parlant la langue pour elle-même.
- par la diversité des sujets, la langue et la culture se trouvent incessamment mêlées, le téléspectateur acquiert des compétences à la fois linguistiques et culturelles et dès lors réalise un cours de langue idéal.
- il se peut qu'on ne comprenne pas tout, à l'aide de l'image, de la musique et de la mise en scène, on peut suivre une émission en n'en comprenant que l'essentiel. La télévision est globalisante alors que l'enseignement est analytique. Elle autorise à saisir le sens général d'un message sans se préoccuper de savoir si on en maîtrise les détails.
- toutes les caractéristiques précédentes font de la télévision un levier pour améliorer la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Voilà pourquoi l'enquêteur s'est soucié de savoir si les apprenants biskris regardaient les chaînes françaises à la télévision ; 39% seulement des répondants prétendent regarder les chaînes françaises à la télévision, ce qui nous fait un peu plus que le tiers de l'ensemble. Cela reste largement insuffisant, d'autant plus que :

« Le rapport au savoir de l'élève se construit dans son milieu familial à travers le système d'attente et le jeu des attitudes que celui-ci entretient avec l'institution scolaire. Mais intervient aussi le rapport des familles à travers les divers médias écrits, sonores ou audiovisuels ou visuels » (Develay, 1996 : 55).

Les apprenants du FLE à Biskra devraient se saisir des avantages (énumérés plus haut) de la télévision pour améliorer leur performance en langue étrangère.

## Conclusion

Plusieurs études sur l'apprentissage des L2, s'inscrivant dans une perspective sociocognitive (A. Housen et H. Baetens Beardsmore, 1987) ont montré le rôle substantiel des facteurs extracurriculaires (socioculturel et sociolinguistique). Ces variables extracurriculaires ne sont que rarement ou partiellement soumises au contrôle des enseignants, mais peuvent peser lourd dans la détermination de la nature et des résultats des processus d'apprentissage de la L2.

L'objectif principal de cette contribution est de mettre en relief le rôle du contexte socioculturel et sociolinguistique algériens dans l'apprentissage du FLE par nos apprenants. Nos réflexions sur les données de l'enquête nous guident vers la conclusion qu'en dehors du contexte scolaire, l'apprenant du FLE à Biskra (en Algérie) n'a pas beaucoup de contact avec la langue française. Son 'rapport au savoir' que l'on a posé comme 'le rapport qu'il entretient avec la langue française' se traduit par l'inégale distance entre sa culture familiale et sa culture scolaire, or « l'école dépend fortement, souvent sans le reconnaître, de l'héritage culturel des élèves, celui qui vient de leur famille et de leur classe sociale » (Perrenoud, 2004 : 168).

De ce fait la motivation de notre apprenant, qui est considérée comme le facteur-clé de la réussite de l'enseignement des L2 et de l'apprentissage langagier en général, ne peut qu'en pâtir. Cela est d'autant plus vrai si l'on sait que le contexte extra-curriculaire, qui est vu comme un paramètre supplémentaire et parfois crucial pour des processus d'étude en classe, dans la mesure où il procure des occasions supplémentaires d'*input*<sup>7</sup> et d'*output*<sup>8</sup>, ne peut que contribuer à conforter une motivation pour le moins chancelante.

## Notes

<sup>1</sup> « Le second plan, extra-curriculaire, lié au contexte d'apprentissage guidé d'une L2, comprend deux composantes : celle de l'école elle-même et celle plus large de la communauté, en dehors de l'école (...) au niveau de la communauté, le contexte d'apprentissage se réfère à la ou aux langue(s), culture(s), attitude(s), etc. dans un contexte plus large qui détermine la fréquence des contacts avec la langue. » cité par A. Housen. 2002. « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde ». *Aile 16/In Acquisition et interaction en langue étrangère*. Consulté en ligne le 26/03/2009 : <http://aile.revues.org/document>

<sup>2</sup> « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir », Cité par J. Bernadin. 2006. « Motivation scolaire et rapport au savoir ». In B. Galand & É. Bourgeois (dir.). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, pp.207-211.

<sup>3</sup> Bourdieu donne à l'habitus la définition suivante : « Principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit ». Cité par M. Croisier. 1993. *Motivation, projet personnel, apprentissage*, Paris : ESF éditeur, p. 19.

<sup>4</sup> Division administrative de l'Algérie, équivalent d'un département.

<sup>5</sup> « Le monde possible construit par le questionnaire qui s'impose au questionné » (Ghiglione 1987). Ce 'monde' dont on parle, n'est rien d'autre que l'ensemble des items que l'enquêteur aura choisis pour l'enquête afin que ce dernier, en y répondant apporte une explication plausible au problème posé, qu'on veut résoudre ou à défaut comprendre. Ce « monde qui s'impose à l'enquête » pourrait être construit par excès ou par défaut, c'est-à-dire qu'en élaborant son questionnaire, l'enquêteur aura tendance à proposer des éventualités auxquelles le répondant n'aura jamais pensé, ou à contrario, omettre quelques unes car il n'aurait pu les prévoir. Cela est d'autant plus vrai, si l'on sait que l'enquêteur (le praticien chercheur) ne partage pas le monde conceptuel des enquêtés (les élèves de 4<sup>ème</sup> Am).

<sup>6</sup> Le test du Chi2 détermine l'existence d'une relation d'association entre deux variables nominales. Le Chi2 calculé est comparé à celui théorique. Ce dernier est tiré de la table du Chi2 (disponible dans tous les ouvrages de statistiques). Si la valeur du Chi2 calculé est supérieure à celle du Chi1 théorique, l'existence d'une relation significative entre les deux variables est confirmée. Dans le cas inverse, la relation est dite non significative. (Beaufils 1996)

<sup>7</sup> Input : la langue et l'information auxquelles l'apprenant est exposé.

<sup>8</sup> Output : langue produite par l'apprenant.

## Bibliographie

- Bernadin, J. 2006. « Motivation scolaire et rapport au savoir ». In : Galand, B., Bourgeois, É. (dir.). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 207-211.
- Bouhadiba, F. 2002. « Continuum linguistique ou alternance de codes ? ». In *Cahiers de linguistique et didactique*. Alger : Dar El Gharb.
- Caubet, D. 1998. « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? ». In : *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue* n° 14, Décembre.
- Croisier, M. 1993. *Motivation, projet personnel, apprentissage*. Paris : ESF éditeur.
- De Singly, F. 1998. *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : Nathan
- Develay, M. 2007 [1996]. *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 6<sup>ème</sup> édition.
- Candelier, M. 1997. « Catégoriser les représentations ». In Zarate, G., Candelier, M. (dir.). *Notions en Questions 2, Rencontres en didactiques des langues, Les Représentations en Didactiques des Langues et Cultures*. Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, pp. 43-65.

Giacomi, A. 2006. « Appropriation d'une langue seconde en milieu naturel et interaction ». *Skholê*, hors série 1, pp, 25-33.

Grobois, M. 2007. « Didactique des langues et recherche expérimentale ». In : *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. Consulté en ligne le 06/08/2009 : <http://acedle.u-strasbg.fr>

Housen, A. 2002. « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde ». In *Aile 16 : Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 23-46. Consulté en ligne le 26/03/2009: <http://aile.revues.org>

Housen, A., Baetens Beardsmore H. 1987. « Curricular and Extra-Curricular Factors in Multilingual Education ». In : *Studies in Second Language Acquisition* n° 9, pp. 83-102.

Narcy, J.-P. 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste ». In Ginet, A. (dir.) et al. *Du laboratoire de langue à la salle de cours multi-média*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. 2000. « L'école saisie par les compétences ». In Bosman, C., Gerard, M.-F, Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 21-41.

Perrenoud, P. 2000. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les- Moulineaux : ESF éditeur, 4<sup>ème</sup> édition.

Taleb El Ibrahim, K. 1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Les Editions El Hikma, 2<sup>ème</sup> édition.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Edition Logique.

Viau, R. 1996. « La motivation, condition essentielle de réussite ». In : *Sciences Humaines*, hors-série n° 12, février-mars.

Viau, R. 1997. *La motivation en contexte scolaire*. Paris : Dunod.

## Annexe

### Questionnaire

Pour les questions 1, 3, 4, 5, 6, coche la case qui correspond à ta réponse.

1- Quel est le niveau d'études de ton père ?

primaire ( )    moyen ( )    secondaire ( )    universitaire ( )

2- Quelle est la profession de ton père ?

.....

3- Quel est niveau d'études de ta mère ?

primaire ( )    moyen ( )    secondaire ( )    universitaire ( )

4- Ta mère, travaille- t- elle ?

Oui ( )    Non ( )

Si oui, quel travail fait-elle ? .....

5- Ton père, parle- t- il en français à la maison ?

très souvent ( )    souvent ( )    quelques fois ( )    jamais ( )

6- Ta mère, parle- t- elle en français à la maison ?

très souvent ( )    souvent ( )    quelques fois ( )    jamais ( )

7- Regardes- tu les chaînes françaises à la télévision ?

Oui ( )    Non ( )

Si oui, lesquelles ?.....