

L'impact du contexte sociolinguistique sur l'enseignement/apprentissage du français à Béchar : analyse qualitative des obstacles et leviers

Dr. MEYAHOUARI.

Maitre-assistant –B-

Université TAHRI Mohamed.

meyahi.houari@univ-bechar.dz

الاستلام ٢٠٢٥/٠٩/٢٧ القبول ٢٠٢٥/١١/٠١ النشر ٢٠٢٥/١٢/١١

Résumé

Cette recherche explore l'influence du contexte sociolinguistique sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à Béchar, ville emblématique du plurilinguisme algérien du Sud-Ouest. À partir d'une enquête qualitative menée auprès de vingt enseignants expérimentés de quatrième année moyenne, il apparaît que des facteurs institutionnels, pédagogiques et socio-historiques freinent la réussite des apprenants. L'étude révèle le rôle crucial des représentations sociales des langues, de la motivation, des méthodes pédagogiques adoptées et des conditions institutionnelles dans la persistance des difficultés de maîtrise du français. L'article propose une analyse critique des obstacles identifiés et avance des recommandations pédagogiques et socioculturelles adaptées au contexte plurilingue local, en vue d'améliorer non seulement les performances linguistiques mais aussi l'intégration culturelle des apprenants.

Summary :

This research explores the influence of the sociolinguistic context on the teaching/learning of French as a foreign language (FLE) in Béchar, an emblematic city of Algerian plurilingualism in the Southwest. Based on a qualitative survey conducted among twenty experienced fourth-year middle school teachers, it appears that institutional, pedagogical and socio-historical factors hinder learners' success. The study reveals the crucial role of social representations of languages, motivation, adopted teaching methods and institutional conditions in the persistence of difficulties in mastering French. The article offers a critical analysis of the identified obstacles and puts forward pedagogical and sociocultural recommendations adapted

to the local plurilingual context, with a view to improving not only linguistic performance but also the cultural integration of learners.

Mots clés : français langue étrangère, sociolinguistique, motivation, enseignants- apprenants- pratiques pédagogiques, Béchar, Algérie.

Keywords: French as a foreign language, sociolinguistics, motivation, teachers-learners-teaching practices, Béchar, Algeria.

Introduction

Le débat sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie est intrinsèquement complexe, traversé par des enjeux historiques, sociaux et culturels qui ont façonné sa place dans le système éducatif et la société (Benrabah, 2007 ; Cherrad, 2011). Si le français demeure une langue de prestige, souvent perçue comme un passeport pour la réussite professionnelle et un vecteur d'ouverture internationale dans de nombreux contextes urbains algériens (Grandguillaume, 1983), il subsiste également comme une trace persistante du passé colonial. Cette dualité engendre des perceptions nuancées et parfois ambivalentes, notamment dans les régions du sud algérien où son appropriation peut susciter un intérêt limité ou une adhésion plus complexe (Dib, 2003).

Dans la ville de Béchar, située au carrefour de traditions historiques et linguistiques spécifiques, où coexistent l'arabe dialectal, le tamazight et l'arabe classique, les résultats scolaires des élèves en français révèlent des difficultés persistantes. Ces obstacles paraissent s'ancrer à la fois dans leur environnement sociolinguistique immédiat, marqué par une exposition limitée au français en dehors des murs de l'école (Morsly, 1999), les pratiques pédagogiques locales souvent héritées de modèles moins adaptés aux réalités plurilingues, et les représentations collectives de la langue, qui influencent la motivation et l'engagement des apprenants (Ziamari, 2009).

La problématique centrale de cette recherche se pose ainsi : quelles sont les causes profondes des difficultés rencontrées par les élèves de quatrième année moyenne dans l'apprentissage du français à Béchar ? Plus précisément, comment articuler les dimensions motivationnelles (Gardner, 1985), institutionnelles (issues des politiques linguistiques éducatives) et sociolinguistiques (relatives au statut et aux usages des langues en présence) dans la compréhension de cet échec relatif ? L'étude part de l'hypothèse que les comportements langagiers des apprenants, leurs attentes scolaires, et les méthodes d'enseignement mises en

œuvre interagissent de manière significative avec le contexte périphérique (Bourdieu, 1991). Le poids de la langue maternelle (arabe dialectal ou tamazight), l'attitude des familles vis-à-vis du français (souvent ambivalente ou peu encourageante), et l'évolution des programmes éducatifs (parfois déconnectés des réalités locales) façonnent la dynamique d'apprentissage du FLE (Hamers & Blanc, 2000).

L'article s'appuie sur l'analyse de données qualitatives collectées auprès d'enseignants expérimentés, permettant non seulement de dévoiler les obstacles majeurs perçus par ceux qui sont au cœur du processus d'enseignement, mais aussi d'interroger les stratégies pédagogiques susceptibles d'être adaptées à la réalité linguistique et culturelle locale (Moore, 2006). En mobilisant les acquis récents de la sociolinguistique et de la didactique du FLE, il propose une réflexion critique et des pistes de renouvellement pour une politique linguistique éducative mieux contextualisée et plus efficace dans le sud-ouest algérien.

Cadre théorique

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie s'inscrit dans un contexte sociolinguistique pluriel et complexe, marqué par l'interaction constante entre plusieurs langues et traditions culturelles. Si le français garde en Algérie une place importante, sa fonction, son statut et son enseignement sont profondément conditionnés par l'histoire coloniale, les politiques linguistiques post-indépendance et les dynamiques sociales actuelles (Benrabah, 2007 ; Grandguillaume, 1983). Comprendre ces interactions est essentiel pour analyser les défis et les opportunités de l'enseignement du FLE dans des régions comme Béchar.

Le statut du français en Algérie

Historiquement langue officielle sous la colonisation française, le français voit son statut se transformer après l'indépendance en 1962, devenant progressivement une langue étrangère institutionnalisée dans le système éducatif algérien (Cherrad, 2011). Malgré une politique d'arabisation progressive initiée dans les années 1970, visant à restaurer l'arabe classique comme unique langue officielle et d'enseignement, le français conserve une place prépondérante dans les secteurs scientifique, technologique, administratif et éducatif, notamment au niveau universitaire et dans certains domaines professionnels (Sadi, 2003). Cette dualité entre statut de langue étrangère et réalité d'une langue de prestige et de communication fréquente confère à son enseignement des enjeux particuliers : il ne s'agit pas simplement

d'enseigner une langue, mais également d'intégrer une dimension socioculturelle, historique et politique forte, souvent perçue comme ambivalente (Dib, 2003).

Le contexte plurilingue et interculturel

L'Algérie est aujourd'hui un pays fondamentalement plurilingue où cohabitent l'arabe dialectal (largement dominant dans la communication quotidienne), l'arabe classique (langue d'enseignement et de religion), les langues berbères (tamazight, de plus en plus valorisées) et plusieurs langues étrangères dont le français et, plus récemment, l'anglais (Morsly, 1999). Le plurilinguisme devient un fait social incontournable qui influence profondément le rapport des apprenants à la langue française. Plus qu'une coexistence passive, la rencontre de ces idiomes génère des phénomènes d'interférences linguistiques, de transferts culturels et d'hybridation langagière (Hamers & Blanc, 2000). La didactique du FLE, dans ce cadre, dépasse la pure transmission linguistique pour intégrer une posture interculturelle (Moore, 2006), visant à développer chez l'apprenant une compétence plurielle et réflexive, capable de naviguer entre différents systèmes culturels et linguistiques et de construire du sens dans cette complexité (Zarate, 2003).

Les réformes pédagogiques en FLE

Depuis la réforme éducative algérienne du début des années 2000, l'approche par compétences (APC) est promue comme cadre principal d'enseignement à tous les niveaux (MEN, 2004). Cette approche vise à responsabiliser l'apprenant en le plaçant au centre du processus d'apprentissage, en privilégiant les situations réelles de communication, la production écrite et orale fonctionnelle, ainsi que le développement d'une compétence interculturelle et stratégique (Tardif, 1992). Toutefois, la mise en œuvre de cette approche reste hétérogène à travers le territoire algérien. Dans les régions périphériques comme Béchar, les pratiques pédagogiques semblent parfois encore dominées par des méthodes plus traditionnelles, axées sur la mémorisation de règles grammaticales et de listes de vocabulaire, la répétition et la grammaire explicite (Lhote, 1995), souvent déconnectées des principes de l'APC et des réalités communicatives des apprenants.

Motivation et représentations en FLE

Un autre axe majeur de recherche dans l'enseignement du FLE concerne la motivation des apprenants et les représentations sociales qu'ils ont de la langue française (Gardner, 1985). La

motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, conditionne fortement l'engagement de l'apprenant et, par conséquent, sa réussite scolaire (Viau, 1994). En contexte algérien, cette motivation est souvent mitigée, affectée par des héritages historiques complexes, des attitudes familiales parfois ambivalentes ou peu encourageantes vis-à-vis du français, et le poids des matières scientifiques (mathématiques, sciences) qui sont perçues comme prioritaires pour l'orientation scolaire et professionnelle (Ziamari, 2009). Les représentations négatives ou ambivalentes de la langue française (associée au passé colonial, ou perçue comme moins utile que l'anglais aujourd'hui) contribuent à freiner l'investissement personnel des élèves et à limiter leur interaction en classe, notamment dans l'expression écrite, une compétence pourtant cruciale pour la maîtrise et l'utilisation fonctionnelle du français.

Synthèse

Ainsi, dans la dynamique algérienne actuelle, l'enseignement/apprentissage du français doit être pensé à la lumière d'un double contexte : celui d'un système éducatif en transition vers une pédagogie centrée sur les compétences, et celui d'un environnement sociolinguistique plurilingue, traversé de tensions identitaires et culturelles (Bouazza, 2005). La réussite en FLE dépend ainsi tant de l'adaptation des méthodes pédagogiques aux réalités locales que de la prise en compte des dimensions sociales, culturelles, historiques et motivationnelles qui influencent l'apprenant. Ce cadre théorique guide l'analyse des données collectées à Béchar, où ces facteurs se conjuguent pour façonner les difficultés et les leviers potentiels de l'apprentissage du français.

Méthodologie

Objectif de la démarche

La présente étude vise à identifier et analyser de manière approfondie les difficultés rencontrées par les élèves de quatrième année moyenne dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à Béchar, en prenant en compte le contexte sociolinguistique spécifique de cette région du sud-ouest algérien (cf. Cadre théorique). Pour ce faire, une démarche qualitative a été privilégiée, car elle permet d'explorer en profondeur les significations, les perceptions, les pratiques et les représentations des enseignants, acteurs majeurs et quotidiens du processus éducatif (Mucchielli, 2006). L'objectif est de capter la richesse et la complexité

des expériences vécues sur le terrain plutôt que de se limiter à des mesures objectives (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Population et échantillonnage

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de vingt enseignants de français langue étrangère, recrutés dans divers collèges de la wilaya de Béchar. Cet échantillon a été constitué de manière raisonnée (non-probabiliste), en privilégiant la richesse informative des participants (Bertaux, 1997). Le choix de ces enseignants repose sur des critères spécifiques : leur expérience professionnelle significative (plus de cinq ans) dans l'enseignement des classes ciblées (quatrième année moyenne) et leur implication effective dans la formation linguistique des élèves à ce niveau charnière. Cet échantillon permet, par la diversité des établissements représentés et l'ancienneté des enseignants, une représentation significative de la réalité institutionnelle et pédagogique locale, et offre un éclairage pertinent sur les phénomènes étudiés (Paillé & Mucchielli, 2012).

Outil de collecte des données

Un questionnaire semi-structuré a été élaboré spécifiquement pour cette étude afin de recueillir des données à la fois quantitatives (pour certaines tendances) et principalement qualitatives (pour les justifications et perceptions) (Blanchet & Gotman, 2007). Ce questionnaire comprend :

- **Des questions fermées** : visant à quantifier certaines préférences, attitudes ou fréquences (par exemple, la fréquence d'utilisation de certains types d'activités, les méthodes pédagogiques couramment utilisées, ou l'évaluation de la motivation des élèves sur une échelle). Ces questions permettent de dégager des tendances générales (Selltiz et al., 1965).
- **Des questions ouvertes** : destinées à capter les opinions, les représentations, les arguments détaillés et les réflexions personnelles des enseignants sur les causes profondes des difficultés des élèves en français et les solutions envisageables. Elles permettent aux participants d'exprimer leurs points de vue sans contrainte et d'apporter des nuances essentielles à la compréhension du phénomène (De Singly, 2012).

Les thématiques abordées dans le questionnaire incluent de manière exhaustive : la motivation des élèves face au FLE, les méthodes d'enseignement préférées et réellement mises en œuvre,

la place accordée à la production écrite et orale, les types d'erreurs récurrentes observées chez les élèves, la participation des apprenants en classe, les contraintes institutionnelles perçues (programmes, effectifs, ressources), et les facteurs sociolinguistiques influençant l'apprentissage.

Procédure

Les questionnaires ont été distribués et recueillis directement auprès des enseignants lors de visites organisées dans différentes écoles moyennes (collèges) de la wilaya de Béchar. Cette approche directe a permis un contact privilégié avec les participants, facilitant la clarification d'éventuelles ambiguïtés et assurant un taux de réponse élevé. Des échanges informels et des discussions ont également eu lieu, permettant d'affiner la compréhension des réponses écrites, de compléter les observations et de saisir des éléments contextuels non explicités dans le questionnaire (Patton, 2002). L'ensemble des données collectées a été anonymisé pour garantir la confidentialité des participants et favoriser une expression libre et sincère de leurs points de vue, conformément aux principes éthiques de la recherche (Creswell, 2014).

Analyse des données

L'analyse des données collectées a été menée selon une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives (Creswell, 2014).

- **Analyse descriptive des données quantitatives** : Les informations issues des questions fermées du questionnaire ont été traitées statistiquement de manière descriptive. Les fréquences et pourcentages ont été calculés pour chaque item, puis présentés sous forme de tableaux synthétiques. Cette première étape a permis de dégager des tendances générales et de quantifier l'ampleur de certains phénomènes (De Singly, 2012).
- **Analyse thématique des réponses ouvertes** : Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique rigoureuse (Braun & Clarke, 2006). Après une phase de familiarisation avec les données, des codes initiaux ont été générés, puis regroupés en thèmes émergents. Cette démarche a permis d'identifier des catégories récurrentes, de dégager des points de convergence et de divergence dans les perceptions et les expériences des enseignants. L'objectif était de donner une voix aux acteurs éducatifs et de comprendre les raisons profondes sous-jacentes aux tendances quantitatives (Paillé & Mucchielli, 2012).

Cette double approche, en croisant les données chiffrées avec les discours qualitatifs, a favorisé une compréhension fine et nuancée des difficultés sociolinguistiques et pédagogiques rencontrées, tout en intégrant la perspective des acteurs de terrain.

Résultats

L'analyse des réponses des vingt enseignants de français langue étrangère à Béchar révèle plusieurs tendances marquantes quant aux difficultés perçues et aux pratiques d'enseignement du FLE.

Motivation et préférence des élèves

Les perceptions des enseignants concernant la motivation de leurs élèves sont partagées mais nuancées. La majorité d'entre eux (70%) estiment que leurs élèves manifestent un certain attrait pour la langue française, la percevant comme une langue d'ouverture sur le monde, sur la culture et sur des opportunités professionnelles (Gardner, 1985). Cependant, une part significative (30%) note un désintérêt notable, qu'ils attribuent explicitement à des représentations négatives héritées du contexte socioculturel et historique de la région (Benrabah, 2007).

Concernant les activités linguistiques, la motivation la plus forte des élèves se manifeste lors des séances consacrées à la compréhension de l'écrit (55%), probablement parce qu'elle est plus structurée et moins exigeante en termes de production spontanée. Vient ensuite l'intérêt pour la syntaxe (25%), ce qui peut être lié à la nature plus prescriptive et sécurisante de la grammaire. En revanche, l'expression écrite suscite un intérêt moindre (seulement 20%), ce qui est particulièrement problématique pour le développement d'une compétence communicative complète (Viau, 1994).

Pratiques pédagogiques et méthodes

Malgré la réforme éducative algérienne du début des années 2000 promouvant l'approche par compétences (APC), les résultats indiquent une résistance notable aux changements méthodologiques. 70% des enseignants déclarent utiliser encore majoritairement des méthodes traditionnelles, souvent axées sur la leçon magistrale, la répétition et l'exercice structural (Lhote, 1995). L'approche par les compétences est appliquée par seulement 20% des enseignants, et 10% affirment utiliser la méthode communicative. Ce décalage majeur entre les

directives officielles et les pratiques réelles en classe suggère des défis importants en matière de formation continue et de ressources pédagogiques adaptées.

L'enseignement de la production écrite, pourtant essentielle, reste secondaire dans les pratiques : les enseignants lui consacrent un volume horaire limité, variant entre 1 et 3 séances hebdomadaires. Ce faible investissement est jugé insuffisant au regard des difficultés chroniques constatées chez les élèves dans cette compétence, soulignant une inadéquation entre le temps alloué et les besoins réels d'apprentissage (Moore, 2006).

Types d'activités et difficultés rencontrées

L'analyse des préférences concernant les activités d'expression écrite révèle des pratiques souvent dirigistes et peu incitatives à l'autonomie. Les activités préférées par les enseignants sont majoritairement les exercices à trous (60%), suivis des résumés (35%), et la production libre n'est citée que par 15%. Cette préférence pour des activités très guidées ou reproductives illustre un déficit d'autonomie rédactionnelle et de créativité chez les élèves, et potentiellement chez les enseignants pour proposer des tâches plus ouvertes.

Les erreurs les plus fréquentes observées par les enseignants concernent l'orthographe (30%), ce qui peut être exacerbé par l'absence d'un environnement francophone immersif, et la cohérence textuelle (30%), qui témoigne de difficultés à structurer une pensée et à organiser un discours (Tardif, 1992). La ponctuation représente également une source significative d'erreurs (25%). Ces données confirment des lacunes fondamentales dans la maîtrise de la forme et du fond de l'écrit en français.

Participation et interaction en classe

Au sujet de la participation, 55% des enseignants constatent un faible engagement et une passivité relative des élèves lors des séances de français. Cette faible interaction est expliquée par plusieurs facteurs : une motivation intrinsèque et extrinsèque limitée des apprenants (Ziamari, 2009), des priorités académiques qui donnent la préséance aux matières scientifiques (perçues comme plus valorisantes pour l'avenir), l'absence quasi totale d'activités périscolaires en français qui pourraient enrichir l'exposition à la langue, et un volume horaire réduit qui ne favorise pas les activités orales communicatives (Morsly, 1999).

Discussion

Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse d'un effet de contexte sociolinguistique fort et prégnant sur l'apprentissage du français à Béchar. Le poids des représentations sociales joue un rôle central dans la motivation des élèves, contribuant à une attitude ambivalente, voire négative, chez une partie significative d'entre eux. Cette démotivation trouve ses racines dans l'histoire coloniale, où le français était associé à la domination, et dans l'attitude des familles, pour lesquelles le français peut encore symboliser une langue étrangère d'ancienne puissance, parfois en concurrence avec l'arabe et le tamazight comme marqueurs identitaires (Dib, 2003).

D'un point de vue pédagogique, l'adhésion majoritaire aux méthodes traditionnelles en dépit des réformes éducatives entrave le renouvellement des pratiques, pourtant nécessaire pour répondre aux défis spécifiques du cadre plurilingue local (Bouazza, 2005). Le manque de formation adéquate des enseignants à l'approche par compétences et aux didactiques interculturelles limite la mise en œuvre d'activités réellement communicatives et productives. Le faible temps consacré à l'expression écrite, couplé à des activités peu stimulantes, creuse les lacunes en orthographe et en cohérence textuelle, deux piliers indispensables à la maîtrise linguistique avancée et à l'autonomie des apprenants.

L'interaction limitée en classe illustre un décalage criant entre les besoins motivationnels des apprenants (désir de communiquer, d'exprimer des idées) et les pratiques actuelles (souvent descendantes et centrées sur l'enseignant). La priorité accordée aux matières scientifiques dans le système éducatif algérien marginalise le français, ce qui contribue à renforcer la faible valorisation sociale de cette langue auprès des élèves et de leurs parents. L'absence d'activités extensionnelles ou périscolaires en français prive également les élèves d'un environnement linguistique riche et authentique en dehors de la classe, limitant les opportunités d'exposition et de pratique spontanée (Morsly, 1999).

Pour dépasser ces obstacles systémiques, il est indispensable qu'une **stratégie multidimensionnelle** soit mise en œuvre. Premièrement, la formation initiale et continue des enseignants doit être substantiellement renforcée en matière de didactique du FLE, avec un accent particulier mis sur la linguistique textuelle, les approches actives, l'interculturalité et les pédagogies différenciées favorisant la coopération et la production écrite autonome. Deuxièmement, la valorisation sociale du français doit être encouragée à travers des campagnes d'information ciblées, des projets éducatifs innovants et des activités interculturelles impliquant activement les familles, les écoles et les communautés locales.

Cette double stratégie, à la fois pédagogique et socioculturelle, est indispensable pour faire du français une langue vivante, pertinente et adaptée aux réalités plurielles de Béchar. En reconnaissant et en intégrant le plurilinguisme comme une ressource plutôt qu'un obstacle, et en modernisant les pratiques d'enseignement, il est possible d'ouvrir aux apprenants des horizons linguistiques, culturels et professionnels élargis.

Conclusion

L'analyse menée sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans la ville de Béchar révèle une situation complexe et multifactorielle, au carrefour de dynamiques sociolinguistiques, institutionnelles et pédagogiques. Le français, bien qu'il conserve un statut de langue de prestige et un vecteur potentiel de réussite professionnelle et d'ouverture internationale (Benrabah, 2007), se heurte dans ce contexte régional à de fortes résistances. Celles-ci émanent principalement des représentations sociales héritées de la période coloniale (Dib, 2003), de l'importance persistante et structurante des langues maternelles (arabe dialectal et tamazight), et d'un environnement géographiquement et culturellement éloigné des grands centres urbains plus francophones d'Algérie (Morsly, 1999).

L'insuffisance de la motivation des élèves, identifiée comme l'un des obstacles majeurs, est largement liée aux attitudes parentales – souvent ambivalentes ou indifférentes – et à la valorisation inégale du français dans les parcours scolaires (Ziamari, 2009 ; Viau, 1994). Cette démotivation entrave considérablement l'acquisition efficace de la langue. À cela s'ajoute une inadéquation flagrante des pratiques pédagogiques, qui restent majoritairement ancrées dans des méthodes traditionnelles, à rebours des préconisations de la réforme éducative algérienne récente favorisant l'approche par compétences (APC) et la diversité des activités langagières, notamment la production écrite et l'expression orale interactive (Tardif, 1992). Le constat d'un déficit important en orthographe, en cohérence textuelle et en autonomie langagière souligne l'urgence de repenser en profondeur les modalités d'enseignement et d'apprentissage dans cette zone.

Dans un contexte plurilingue algérien où coexistent dynamiquement l'arabe dialectal, l'arabe classique, les langues berbères et d'autres langues étrangères (Hamers & Blanc, 2000), la didactique du français ne peut plus se contenter d'une approche monolingue et mono-culturelle. Elle doit intégrer plus pleinement les spécificités locales, par une contextualisation accrue des contenus d'enseignement et une ouverture interculturelle authentique (Moore, 2006 ; Zarate,

2003). La formation continue des enseignants apparaît également cruciale, non seulement pour les familiariser avec l'APC, mais aussi pour qu'ils puissent concevoir et adopter des approches pédagogiques réellement actives, différenciées et adaptées aux besoins réels et aux profils plurilingues des élèves de Béchar. Par ailleurs, des efforts concertés doivent être déployés pour valoriser socialement et culturellement le français à travers des actions ciblées en milieu familial et extrascolaire, renforçant ainsi la motivation personnelle et l'investissement des apprenants dans leur parcours linguistique.

Ces résultats invitent à envisager une politique éducative linguistique plus plurielle et holistique, au croisement de la sociolinguistique, de la didactique et de l'interculturalité. Une telle politique doit être capable de dépasser les contradictions héritées du passé colonial et de promouvoir un apprentissage du français qui soit efficace, motivant, et porteur de sens et d'opportunités pour les jeunes générations du Sud algérien. La présente recherche, de nature qualitative et exploratoire, pose les jalons pour des investigations futures. La recherche gagnerait à approfondir cette démarche par des études longitudinales, incluant des observations de terrain prolongées, des entretiens approfondis avec les élèves eux-mêmes, et des analyses des représentations chez les familles et la communauté élargie. Ceci permettrait de soutenir un véritable renouvellement des pratiques et des politiques linguistiques dans cette région.

En somme, pour que le français devienne une véritable langue vivante, un outil d'accès au savoir et un vecteur d'émancipation et d'ouverture dans la région de Béchar, il est impératif de conjuguer innovation pédagogique (méthodes actives, APC), valorisation culturelle (intégration interculturelle, activités extrascolaires) et adaptation sociolinguistique (prise en compte du plurilinguisme local), en impliquant activement tous les acteurs éducatifs et sociaux dans ce processus de transformation. C'est à cette condition que le FLE pourra pleinement jouer son rôle dans le développement des compétences des jeunes algériens de Béchar.

Références

Benrabah, M. (2007). *Le français en Algérie : entre rupture et continuité*. L'Harmattan.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Nathan.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

Bouazza, M. (2005). Le bilinguisme arabe/français en Algérie : entre idéologie et réalité. *Synergies Sud-Est européen*, (1), 163-172.

- Bourdieu, P. (1991). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cherrad, F. (2011). La situation du français en Algérie. *Synergies Algérie*, (13), 11-20.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Armand Colin.
- Dib, M. (2003). *Le français en Algérie : de la colonisation à l'indépendance*. Karthala.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve et Larose.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Lhote, E. (1995). *L'enseignement du vocabulaire au collège et au lycée*. Hachette Éducation.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). (2004). *Programmes de l'enseignement primaire, moyen et secondaire*. Algérie.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Morsly, D. (1999). Le français en Algérie : enquête sur les pratiques langagières. *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 87(1), 77-94.
- Mucchielli, A. (2006). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Sadi, B. (2003). Politiques linguistiques en Algérie : le français entre langue étrangère et langue partenaire. *Linguistique et didactique*, (1), 75-88.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1965). *Research Methods in Social Relations*. Holt, Rinehart and Winston.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Zarate, G. (2003). *Identités et plurilinguisme : le cas de l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.

Ziamari, K. (2009). Les représentations sociales du français chez les étudiants marocains. *Cahiers de linguistique et de didactique*, (1), 77-92.