

# PRESENTATION

**par Jacques DAVID,  
IUFM de Versailles, France**

**Mounira HAMMAMI,  
Ministère de l'Éducation et de la Formation, Tunisie**

**Liliane LE PESANT,  
IUFM de Versailles, France**

Dans un numéro déjà ancien, *Le français aujourd'hui* n° 78 de juin 1987, notre revue avait déjà abordé la question du rapport entre « langue maternelle et langue étrangère ». D. Delas et J. Verrier y avaient rassemblé plusieurs travaux d'auteurs, spécialistes de chacune des deux disciplines, ou de leurs liens<sup>1</sup>. Ils concluaient leur texte de présentation par cet appel :

« ... donner à nos lecteurs des éléments d'information sur ce qui se fait en didactique du FLE, sur son histoire et son proche avenir; mais surtout les convaincre que les collègues qui enseignent le français à l'étranger, ceux qui forment des professeurs étrangers de français, ceux qui dans des classes d'accueil, trop peu nombreuses en France aujourd'hui, enseignent le français à des élèves non francophones que nous verrons peut-être bientôt dans nos classes, [...] tous travaillent et réfléchissent pour nous aussi, enseignants de FLM, de la maternelle à l'université. »

Nous pourrions en reprendre les termes, tant il nous semble évident que l'étude du français parlé, lu et écrit par delà la Méditerranée peut éclairer son enseignement en France. De fait, le présent volume portera sur l'enseignement du français au Maghreb, essentiellement en Algérie, au Maroc et en Tunisie. Il nous a semblé en effet important d'offrir un ensemble d'articles dont les problématiques s'étendent de l'enseignement-apprentissage du français auprès d'élèves de tous les cycles, de l'école primaire à l'université, et d'y inclure les nouvelles perspectives liées à la formation des enseignants de français, et des pratiques scolaires susceptibles d'intéresser les enseignants de toute la francophonie, vivant ou non des situations diglossiques plus ou moins profondes.

Mais avant d'entrer dans la lecture des études rassemblées ici, avançons quelques définitions que nous empruntons, en grande partie, aux travaux de H. Besse (*op. cit.* : 13-15). Par langue *maternelle* ou *première*<sup>2</sup>, nous comprenons une langue acquise, dès la naissance, en interaction avec les parents de la famille immédiate. Il s'agit souvent de la langue la mieux maîtrisée, différente de celles éventuellement acquises par la suite dans l'environnement familial, scolaire ou professionnel. De fait, ce que le jeune enfant apprend dans ce cadre, c'est généralement une variété orale de la langue en usage dans la famille<sup>3</sup>. Cette (ces) langue(s) première(s) ne sont donc pas à confondre avec la (les)

---

<sup>1</sup> Notamment à travers l'article de H. Besse, « Langue maternelle/seconde/étrangère », pp. 9-15.

<sup>2</sup> Pour cette distinction adjectivale, à la fois délicate à opérer et extrêmement polémique, voir les dossiers publiés dans les numéros 27 et 28 de *La Lettre* de l'Association internationale pour le développement et la recherche en Didactique du français langue maternelle (AIRDFLM), renommée depuis Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).

<sup>3</sup> Même s'il n'est pas rare que les mêmes enfants soient soumis précocement à deux ou trois langues différentes, non seulement dans le cas de parents parlant des langues distinctes, mais aussi dans le cas de

langue(s) de scolarisation, celle(s) qui sera (seront) enseignées aux différents cycles de l'école, du collège, du lycée, si ce n'est de l'université. La situation dans les trois pays du Maghreb – même si elles présentent des caractéristiques singulières – est particulièrement exemplaire de cette réalité linguistique. Au Maroc, comme le montrent les contributions de Lahcen Amargui, de Abdellah Baïda et de Frédéric Bourdureau (*infra*), un enfant, notamment dans les départements ruraux, va acquérir l'une des langues berbères (ou plutôt amazighes) dans sa famille ; puis apprendre l'arabe « marocain », variante dialectale orale, parlée par la plupart des locuteurs du pays, notamment dans les médias audiovisuels ; puis l'arabe « classique » « littéral » ou « standard », forme parlée et écrite commune aux pays arabophones et employée entre autres pour l'édition des textes sacrés et profanes<sup>4</sup> ; puis le français, dès 8-9 ans au primaire, langue de scolarisation avec un statut qui évolue du primaire au supérieur<sup>5</sup> ; et enfin une langue étrangère – généralement l'anglais – dès le début du cycle collégial, ou plusieurs langues selon les options choisies dans le secondaire et à l'université. On le voit dès lors le parcours linguistique d'un jeune Marocain n'est pas simple. Il n'est cependant pas unique, car force est de constater que le multilinguisme, plus ou moins assuré et assumé, et le mélange des langues constituent la règle sur la plupart des continents, hormis l'Europe et l'Amérique du Nord ; le monolinguisme, relatif, des Français de France – et de France métropolitaine, bien évidemment – n'apparaissant de fait que comme une exception.

À la lumière de ce cursus linguistique singulièrement complexe, la distinction entre langue(s) *seconde(s)* et *étrangère(s)* devient délicate à opérer. Une langue seconde ou étrangère peut être définie par ses contextes d'apprentissage ; elle est « seconde », lorsqu'elle est acquise postérieurement à la langue maternelle ; elle est « étrangère », quant elle n'est pas la langue commune ou la plus partagée socialement, culturellement, y compris entre les pairs dans l'institution scolaire. Mais cette césure linguistique est particulièrement brouillée dans chacun des pays du Maghreb, pris en compte dans ce volume. En Tunisie, comme le montrent les études de Amel Boukhari, Mounira Hammami & Jean-François Dutrey et Caroline Veltcheff (*infra*), le français est à la fois langue « seconde » pour une majeure partie de la population<sup>6</sup>, puisqu'elle est enseignée à l'école, à partir de la 3<sup>ème</sup> année du primaire (8 ans), et langue « étrangère », car fort éloignée de la langue première, l'arabe tunisien, variété orale sociolectale<sup>7</sup>. Un jeune Tunisien va donc apprendre ce français, langue seconde ou étrangère, en l'opposant (ou l'associant) à sa langue maternelle, avec pour conséquence une polyglossie scolairement instituée, si ce n'est assumée, une polyglossie qui se vit dans tous les apprentissages linguistiques et plus particulièrement scolaires. L'élève tunisien considère ainsi qu'il maîtrise toujours moins bien le français que l'arabe dialectal ; il ne lui accorde pas non plus le même statut : parfois dévalorisé, souvent magnifié. Chez lui, le rapport aux deux langues ne sera pas

---

diglossie véhiculaire *vs.* vernaculaire, opposant encore souvent la/les langues du père et celle/s de la mère, comme dans la majeure partie de l'Afrique sub-saharienne ou du sous-continent indien.

<sup>4</sup> Avec des variantes qui tiennent essentiellement au marquage vocalique-morphologique, et donc à l'insertion complète ou partielle des signes diacritiques correspondants.

<sup>5</sup> Objet disciplinaire plus que langue d'usage, au primaire et au collège, le français acquiert (ou devrait acquérir) une fonction instrumentale étendue, notamment aux disciplines scientifiques et techniques du lycée et de l'université.

<sup>6</sup> Avec des variations régionales, mais aussi sociologiques et culturelles importantes, voir *infra* l'article précieux de C. Veltcheff sur le sujet.

<sup>7</sup> Et qui présente, comme les autres langues arabes – souvent qualifiées de dialectales –, des différences sensibles avec l'arabe « classique », notamment aux plans morphosyntaxique et lexical ; voir sur cette question l'étude remarquable de M. MAKHLOUF, D. LEGROS & B. MARIN (2006), « Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe du français », site Internet des *Cahiers pédagogiques*, n° 440.

vécu identiquement : plus relâché pour l'arabe « maternel », plus contrôlé pour le français « secondaire » ; plus variable ou évolutif pour l'arabe oral, plus normé et fixé pour le français écrit ; plus implicite ou intuitif pour l'arabe régional, plus explicite ou réflexif (parce qu'écrit et donc grammaticalisé) pour le français international.

Dès lors, la scolarisation au français et par le français induit des représentations, des statuts, des usages différents de la (des) langue(s) première(s) et du français langue seconde/étrangère. Réciproquement, cette opposition codique a des effets internes à l'univers scolaire, notamment entre les disciplines : sur la didactique des langues, bien évidemment, mais aussi celle de la littérature et des arts en général, jusqu'à celle des sciences naturelles ou physiques et des techniques<sup>8</sup>. D'autres conséquences endogènes sont perceptibles, notamment sur les méthodologies d'apprentissage plus ou moins mises en œuvre ; c'est le cas du passage à l'écriture des écoliers tunisiens, qu'ont étudié Mokhtar Sahnoun et Colette Corblin (*infra*), et qui est largement induit par : i) les écarts d'encodage d'un français oral mal maîtrisé, notamment au niveau vocalique ; ii) les caractéristiques morphologiques, syntaxiques et lexicales de la langue première, parce qu'elle entraîne de nombreuses interférences ; iii) les tentatives/tentations des élèves de procéder par traduction de l'arabe au français... et plus globalement par une maîtrise encore tâtonnante d'un français oral, et donc d'une grammaire interne, spontanée ou implicite de cette langue.

Au delà de ces distinctions, souvent délicates à identifier, la partition entre langue seconde *vs.* étrangère apparaît inévitablement relative. Pour des lycéens ou des étudiants de la bourgeoisie urbaine d'Alger (mais aussi à Rabat ou à Tunis), le français est certainement une langue seconde parce qu'enseignée ou perfectionnée à l'école, mais elle est également une langue apprise dans la famille, au point qu'elle se confond ou prend parfois la place de la première. Parce qu'elle est la langue de l'excellence culturelle et de la promotion sociale ou professionnelle, parce qu'elle est la langue de l'information et des échanges internationaux (via les chaînes de télévision et Internet), le français est plus qu'une langue de scolarisation ; elle assure la distinction<sup>9</sup> sociale et culturelle. Et les jeunes Algérois cultivés, issus des classes aisées ne s'y trompent pas ; cette langue plus ou moins seconde ou étrangère leur assure l'accès aux universités ou aux grandes écoles, en France, mais aussi en Belgique ou au Québec, et donc l'espoir sérieux d'une émigration réussie. De fait, les politiques ministérielles déclarées ou suggérées, du côté français comme du côté algérien sont nettement convergentes. Il s'agit de faire émerger des dirigeants, des cadres, des hauts fonctionnaires... en nombre suffisant et suffisamment formés pour assurer les défis économiques à venir. Et le français – plus sûrement que les langues locales ou nationales – est la langue la plus à même d'assurer cet effort national<sup>10</sup>. Or cette évolution, apparemment inéluctable, ne va pas de soi ; elle génère des discussions, si ce n'est des tensions ou des affrontements idéologiques et politiques, car le français est également la langue de la colonisation, celle imposée par la France, cet ancien empire, une langue avec laquelle chacun entretient des liens de répulsion ou d'attraction, et peut-être les deux à la fois. Et sur ce plan, la situation algérienne est nettement différente de celle de ses deux voisins. L'évolution des politiques linguistiques et scolaires y est inévitablement plus complexe, et sans doute plus ambivalente. Mais en même temps,

---

<sup>8</sup> Par exemple, un lycéen tunisien, désireux de suivre des études en physique, devra nécessairement être un bon francisant. Paradoxalement, c'est moins impérieux pour une orientation, même universitaire, en littérature et en sciences humaines.

<sup>9</sup> Aux deux sens du terme : pour *se distinguer* de l'autre, le non francophone, et pour apparaître plus *distingué*.

<sup>10</sup> En concurrence avec l'anglais, comme de coutume, langue étrangère ou « troisième » qui apparaît plus prégnante au Maroc et en Tunisie qu'en Algérie.

paradoxalement, l'usage du français devrait y être plus aisé, car il s'appuie sur une situation historique malheureusement particulière, en l'occurrence une colonisation sociologiquement plus profonde et géographiquement plus étendue. Les contributions de Fatiha Fatma Ferhani et de Dalida Temim (*infra*) montrent combien les actuelles politiques linguistiques et scolaires de l'Algérie sont tributaires de cet héritage, notamment par le recours à des expressions désignant le français comme possédant un « statut relativement privilégié » ou se présentant comme une « langue étrangère privilégiée ». Mais, quelles que soient les approches et les considérations sociohistoriques, ces deux politiques, scolaire et linguistique, se croisent nécessairement dans l'élaboration des nouveaux programmes et l'évolution des cursus. Ainsi, les choix éducatifs et de formation mis en œuvre aux différents niveaux de la scolarité engendrent pour les uns espoirs et engagements indéfectibles, pour les autres réserves et discussions critiques.

Il reste que, par delà les contextes linguistiques pris en compte dans ce numéro, qu'il s'agisse des langues amazighes, des arabes dialectaux, de l'arabe classique, du français ou d'une autre langue seconde/étrangère, il est évident que les politiques scolaires, les conceptions éducatives, les options didactiques revendiquées ici et là, ne peuvent faire l'économie d'une réflexion approfondie sur l'enseignement réciproque des dites langues. De fait, les recherches conduites dans les trois pays du Maghreb, les résultats déjà obtenus ou espérés, montrent que l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère constitue toujours « un incomparable laboratoire pour “dénaturaliser” le travail » qui peut être mené en langue maternelle<sup>11</sup>. Nous prolongerons cette réflexion en montrant que le travail accompli par l'élève bi- ou plurilingue, est analogue à celui de l'enseignant dans sa classe. De fait, loin de révéler des difficultés linguistiques ou scolaires, les élèves en situation de plurilinguisme manifestent au contraire une démultiplication de leurs habiletés métalinguistiques et, par voie de conséquence, un développement sensible de leurs compétences à parler, lire et écrire. La pratique régulière de ces trois activités langagières, en français comme avec les autres langues premières, secondes ou étrangères, ouvrent certainement les élèves à l'altérité culturelle ; elle permet également une plus grande clarté linguistique et cognitive chez chacun, et l'occasion de relations, d'échanges, de communications démultipliées entre les élèves et avec l'enseignant dans chacune des classes de langues. Et dans cette perspective, il faudrait sans nul doute concevoir ces apprentissages dans des structures et des pratiques pédagogiques moins cloisonnées.

Il reste que, par delà la diversité des auteurs sollicités ici, les réflexions, recherches et expériences qu'ils nous offrent aujourd'hui sembleront à d'aucuns très différentes de celles de nos livraisons habituelles. Elles représentent cependant un panorama étendu, diversifié, encourageant pour le devenir de notre discipline. Elles forment aussi, certainement, un ensemble inévitablement incomplet et complexe des réalités scolaires du français, langue d'acculturation linguistique et littéraire, dans ses variétés orales et écrites, sur les différents versants de l'oralisation, de la lecture et de l'écriture.

Parions que nous aurons dans les mois et les années à venir, d'autres sujets d'études à présenter, dans d'autres régions du monde, dans des contextes linguistiques et scolaires similaires ou différents, et dans des perspectives analogues ou complémentaires.

**Jacques David,**

**Mounira Hammami,**

**Liliane Le Pesant**

---

<sup>11</sup> Conclusion extraite de H. Besse (*Ibid.* : 14), citant J.-L. Chiss et J. Filliolet, « Interaction pédagogique et didactique des langues. *Langue française*, n° 70, 1986 : 92.