

Développement des sciences sociales 15 (02).	2022 (216-232)	ISSN: 1112-9212 / EISSN 2602-5043
Date de réception :14/08/2022	Date de révision : 19/02/2023	Date d'acceptation : 03/03/2023

La culture d'enseignement / apprentissage des langues pour reconstruire les représentations négatives sur les langues (cas du FLE en Algérie)

Mohammed Boutoub ^{1,*}, Houda Akmoun ²

1 Sociodidactique et didactique du plurilinguisme. Laboratoire RIDILCA.Univ-Blida2, Ali Lounici (Algérie)

2 Directrice du laboratoire RIDILCA. Université de Blida2, Ali Lounici (Algérie)

Résumé : Cet article se veut un appel de conscientisation au danger que procurent les représentations négatives sur la société entière, un cri d'alarme auprès des décideurs de la politique linguistique et éducative en Algérie et en troisième lieu, une sensibilisation à l'importance de la culture d'enseignement/ apprentissage tout comme celle de la didactique du plurilinguisme qui s'impose de force de par la réalité sociolinguistique du pays et à travers le monde et de son pouvoir à gérer les problèmes d'ordre identitaire et culturel.

Mots-clés : représentations négatives ; langue du colonisateur ; culture d'enseignement/ apprentissage ; didactique du plurilinguisme.

Abstract: This article is considered as an awareness-raising call to the danger of negative representations on the community as a whole, and an alarm sound to the decision makers in the linguistic and education policy in Algeria. Thirdly, a sensitization article on the importance of education and learning culture, and also the importance of didactics of multilingualism that is imposed through sociolinguistics and countrywide reality, And through it's ability conducting problems with identity and culture dimensions.

Keywords: negative representations; colonial language; education and learning culture; didactics of multilingualism.

1. Introduction:

Cet article se propose pour une mise de lumière sur un phénomène qui a tant préoccupé le champ d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Il s'agit d'une représentation négative concernant le statut de la langue française notamment chez les écoliers et malheureusement chez certains parents. Beaucoup d'enseignants du collège et du lycée se plaignent du désintéressement des élèves pour apprendre le français, la langue du colonisateur, c'est souvent une réponse entendue par les enseignants. Ceci exige des enseignants un temps considérable à jouer le conseiller avant d'entamer son programme.

De telle réponse relève d'une représentation qui mérite d'être corrigée chez cette catégorie. Le problème s'est révélé plus approfondi qu'on le croyait ; la décision, en 2019, du M. le ministre de l'enseignement supérieur d'adopter l'anglais en substitution au français en est une conséquence concrète. La décision se voit suivie aujourd'hui par une autre de titre présidentiel imposant l'introduction de l'anglais à l'école primaire dès la rentrée scolaire 2022/2023. La décision présidentielle a fait couler beaucoup d'encre journalistique et a animé de multiples

* Auteur correspondant, e-mail: btbmouh@gmail.com

débats télévisés et sur les réseaux sociaux. La pluparts des intervenants prennent la décision comme vengeance contre le français ! La vie des langues leurs donnent droit à la concurrence certes mais dans un climat d'objectivité et d'évolution naturel où tout est explicable, justifiable. Personne ne peut décider la vie ou la mort d'une langue dans une société quelconque au moment qu'il veut. C'est même inadmissible d'y penser ! De notre part, ceci nous fait réfléchir à:

- Pourquoi et comment la culture d'enseignement/apprentissage des langues et la didactique du plurilinguisme en Algérie, peuvent-elles s'occuper des problèmes relatifs aux représentations négatives ?

Notre objectif principal est de montrer l'importance de compter sur la culture d'enseignement/apprentissage afin de corriger les représentations négatives chez les apprenants et même en société. Vérifier les effets de ce type de représentations sur l'enseignement/ apprentissage paraît sans utilité alors que les choses sont au claire sur la scène.

Cette étude se veut une sensibilisation des partisans de l'enseignement des langues et de susciter l'ambition des acteurs et des décideurs de la politique linguistique en Algérie à une réflexion plus sérieuse et plus responsable avant de rendre de telle décision opérationnelle.

Enfin, émettre des hypothèses n'est pas aisé. Cependant nous pouvons avancer que :

- La culture d'enseignement / apprentissage n'est pas prise en compte dans le système éducatif algérien. Ce qui influe directement sur la formation des enseignants.
- La didactique du plurilinguisme n'a pas encore atteint sa maturité en Algérie pour que la politique linguistique du pays l'adopte.

Choix et motivation

Par principe moral et responsabilité scientifique, le choix de travailler sur ce sujet a été sélectionné. En réalité, lors d'un travail similaire sur le thème de la motivation des apprenants en classe de FLE, cas des établissements à Djelfa. Nous avons constaté parmi les réponses données par les enseignants du collège et du lycée à une question sur les causes de démotivation des élèves, une récurrence au manque des prérequis de base, autrement dit, les élèves concernés n'avaient pas le profil d'entrée attendu ; et dans ce cas, nous signalons ici que chacun accuse les enseignants du palier précédent. En deuxième lieu, il nous a attiré cette fabuleuse expression des élèves non seulement démotivés mais qui n'éprouvent aucune volonté d'apprendre le français : je n'aime pas le français parce que c'est la langue de l'ennemi, du

colonisateur. Le constat a été déjà mentionné dans plusieurs travaux dont celui de H. Menguellat cité par M. Rispail en définissant les représentations (Rispail M., 2017). Il faisait aussi thème du séminaire tenu à l'université de Ouargla le, 23/24 Novembre 2011 autour de l' « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires » notamment le travail de H. Maiche sur les « Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba. »

Alors, comme nous l'avons énoncé, par curiosité scientifique, il devient de notre responsabilité d'y trouver des explications et pourquoi pas proposer des remédiations afin de faire face à ce genre de réponses pour enfin corriger cette représentation qui prend de plus en plus de l'ampleur dans la société même après soixante ans d'indépendance.

1. Cadre méthodologique :

Dans ce travail, nous optons pour une approche purement qualitative suivant essentiellement une démarche hypothético-déductive, nous pouvons l'inscrire encore dans une méthode des cas que nous jugeons convenable à ce type d'étude, c'est une stratégie de recherche adéquate quand la question de recherche débute par « pourquoi » ou « comment » (Yin, 1990). Elle vise à la compréhension des dynamiques présentes au sein d'environnements spécifiques (Eisenhardt, 1989). Ce choix permet donc d'entamer notre travail et selon les termes de Yin d'« examine(r) un phénomène contemporain au sein de son contexte réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour laquelle de multiples sources de données sont utilisées » (Yin, 1990, p. 13). Un point fait critique de cette méthode concernant l'objectivité du chercheur, notre travail paraît à première vue plein de jugements de tous types vu que sa forme imbriquée mêle théorisation et commentaires des résultats tout au long de l'article. Toutefois, nous comptons sur la compréhension du lecteur en fin de l'article d'en juger l'objectivité.

1.1. Données de l'enquête :

Pour le besoin de plus d'objectivité et pour donner légitimité à notre constat de départ, nous avons choisi de mener alors un sondage pour connaître l'origine de ce type de représentations.

Nous avons inscrit toutes les représentations sous trois ordres principaux :

- ✓ D'ordre idéologique, sous lequel sont inscrites les représentations accusant la politique éducative et l'école...
- ✓ D'ordre culturel, celles qui accusent la société et l'environnement...

- ✓ D'ordre religieux, et nous avons séparé la religion de l'idéologie et de la culture parce que nous l'avons jugé plus explicite pour les enquêtés.

L'échantillon choisi pour l'enquête est constitué d'enseignants, de parents d'élèves et d'élèves. Le choix a été fait par correspondance aux ordres des représentations, c'est-à-dire des représentants de la société, autres de l'école et des élèves qui sont au centre et qui font le noyau de l'action.

Nous avons choisi également de varier l'échantillon en le divisant en deux catégories, des enseignants de FLE au nombre de dix ; d'autres assurant d'autres matières, ils sont vingt-trois enseignants ; des parents qui ont des enfants universitaires (dix-sept parents dont sept femmes) et d'autres qui ont encore les enfants à l'école primaire, cem ou lycée (vingt-six au total); des élèves qui se voient bons en français et qui le déclarent et d'autres qui ont déclaré n'avoir jamais eu la moyenne. Pour cette catégorie des élèves nous avons sélectionné une trentaine pour chaque sous-groupe. Le tableau suivant en résume les détails surtout le nombre des enquêtés.

Tableau 1: public enquêté

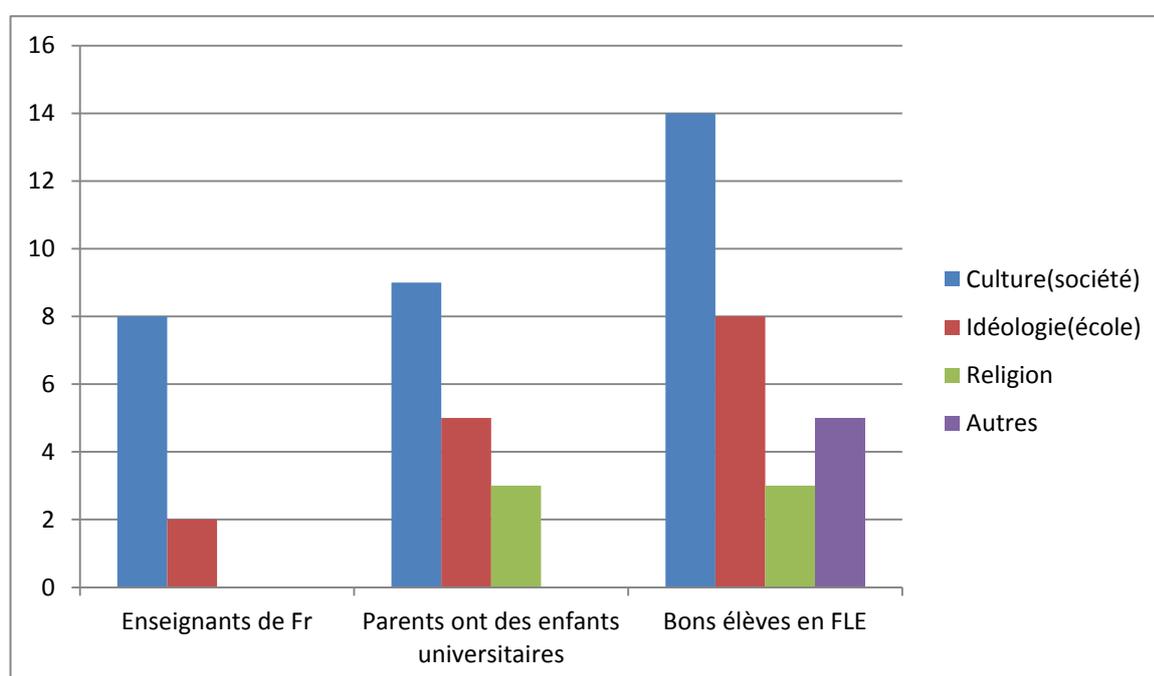
Enseignants		Parents		Elèves	
Français	10	Ont des enfants à l'université	17	Ont de bons résultats en français	30
Autres	23	Ont des enfants au primaire, au cem ou au lycée	26	N'ont jamais eu la moyenne en français	30
Totale	33		43		60

1.2. Résultats de l'enquête :

Dans ce qui suit nous présentons les résultats obtenus sous formes de graphiques et tableaux résumant les statistiques relevées après une longue phase de pré-enquête qui nous a permis le tri, l'analyse sémantique et la classification puis le groupement et de regroupement des réponses selon les différents ordres susmentionnés. La deuxième phase consistait en la distribution du sondage à moitié anonyme vue la présélection des enquêtés pour les regrouper en deux catégories comme nous l'avons expliqué. Par la suite, il nous fallait collecter les réponses qui nous serviront de base pour l'analyse.

1.2.1. Résultats du sondage (première catégorie) :

Pour cette première catégorie qui comprend les réponses des enseignants du français, des parents dont les enfants sont déjà à l'université et les bons écoliers (bon en FLE). Nous constatons que les enquêtés lient le problème des représentations négatives sur les langues en général est d'ordre culturel, c'est la société toute entière qui est à leurs origines et c'est à elle de les corriger. D'autres parlent de la conscience publique. Nous constatons également qu'aucun enseignant de français ne réfère le problème à la religion. Par ailleurs, certains élèves ont donné des réponses inattendues ou peu partagées telle que la personnalité du professeur et ses relations avec les élèves ou encore le genre des porteurs de ce type de représentations où le masculin règne.



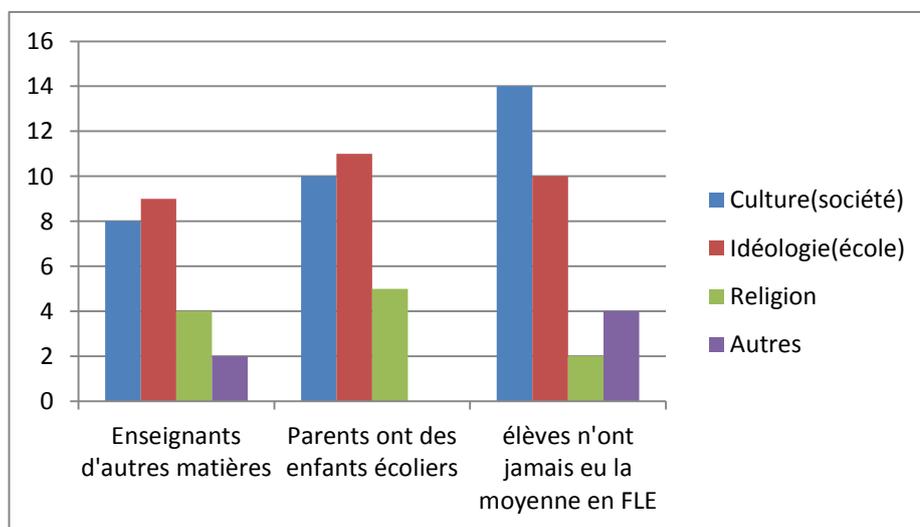
graphique 1: résultat du sondage de la première catégorie des enquêtés

1.2.2. Résultats du sondage (deuxième catégorie) :

Présentant des résultats presque similaires aux précédents, la graphique suivante montre quand même quelques différences chez cette catégorie. Il est à préciser que les enseignants des matières autres que le FLE présentent des niveaux de compétences variables en langues étrangères et que les parents même s'ils n'ont pas d'enfants à l'université compte parmi eux des diplômés des universités ou des instituts de formations. C'est pour dire qu'ils ont conscience de l'importance des langues étrangères à l'université et au marché de travail.

Cependant, avec les réponses de cette catégorie, l'accusation de l'idéologie, en accusant les politiques éducatives et linguistiques jusqu'ici expérimentées, prend le dessus sur

l'environnement socio-culturel des apprenants concernés. 17.39% des enseignants n'excluent pas la religion des sources incontournables (selon leurs termes) des représentations négatives.



graphique 2: résultat du sondage de la deuxième catégorie des enquêtés

1.2.3. Global des réponses obtenues :

Le tableau ci-dessous comprend les abréviations : R1 S,C pour les représentations d'ordre sociétal ou culturel, R2 Id,E pour les représentations d'ordre idéologique ou se référant à l'école et en dernier R3 Rg pour les représentations à caractère religieux. Les chiffres représentent le nombre de réponses sélectionnées pour chaque proposition.

Tableau 2 : globales des réponses obtenues en chiffres

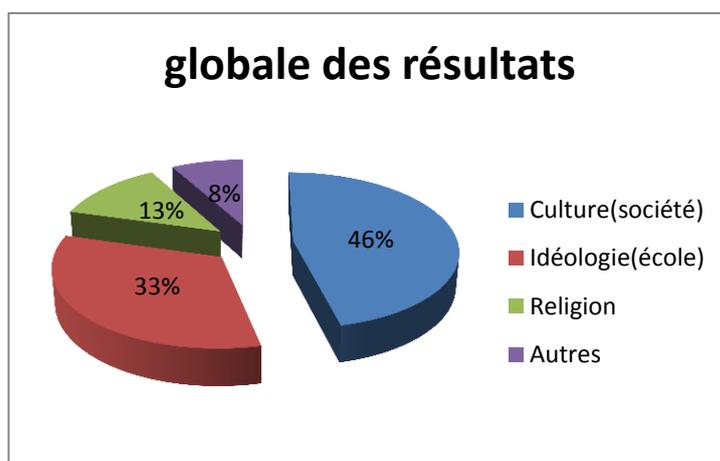
Types de représentations	Enseignants de			Parents			Elèves			Totale 1+2+3
	Français	Autres matières	Sous-totale 1	Ont des enfants à l'université	Ont des enfants au primaire, au cem ou au lycée	Sous-totale 2	Ont de bons résultats en français	N'ont jamais eu la moyenne en français	Sous-totale 3	
R1 S,C	8	8	16	10	9	19	14	14	28	63
R2 Id,E	2	9	11	11	5	16	8	10	18	45
R3 Rg	0	4	4	5	3	8	3	2	5	17

Autres	0	2	2	0	0	0	5	4	9	11
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ainsi résumés, les résultats obtenus donnent globalement à constater que chez les enseignants de français, le problème est à 80% socio-culturel. Les enseignants des autres matières sont partagés entre l'accusation de la société et des politiques éducatives succédées. Ces derniers parlent beaucoup dans leurs propos (hors du sondage réalisé) d'idéologie et illustrent par l'absence de cette négativité chez les élèves des régions aisées en général et ceux de la grande kabylie où, selon eux, le problème de la langue française ne se pose point. 17,39% d'entre-eux réfèrent le problème à la religion sous prétexte de la langue de l'ennemi, des non-croyants...etc. Les parents, dans leurs réponses, sont aussi partagés entre le socio-culturel et l'idéologie sauf que les parents dont les enfants n'ont pas encore admis à l'université ne voient pas l'ampleur du problème, ils estiment que leurs enfants ont besoin d'un seuil minime de maîtrise des langues étrangères pour passer au niveau supérieur. Leur seul souci soit l'admission en ayant la moyenne quelques soit l'évaluation et les notes obtenus en telle ou telle matières. Pour l'échantillon des élèves sélectionnés pour l'enquête, nous constatons que le critère de leur choix qui est les compétences langagières en français n'a pas abouti à une différence considérable, ils jugent tous et à des pourcentages identiques des deux sous-groupes que l'origine du problème renvoie à la société et sa culture au premier abord puis c'est l'idéologie qui est accusée à 30% des réponses. Détester le français symbole de la France ex-colonisateur est, selon certains élèves, un devoir religieux.

Nous résumons dans la graphique qui suit la globalité des réponses obtenues sous forme de pourcentages.

1.2.4. Résultats statistiques :



graphique 3: globale des réponses obtenues en pourcentage

Les résultats comme le montrent les graphiques précédentes n'étaient pas étonnants : 46% réfèrent le problème à la culture. 33% accusent l'école et la politique éducative et seulement 13% disent que la religion est derrière ce type de représentations négatives. Notons seulement que 8% ont donné d'autres réponses mais ce n'était pas fondé (du genre, c'est un don ! c'est la volonté de Dieu ! ou encore [eli gra gra bekri]!). Sur la lumière de ces résultats, les réponses obtenues nous ont servi de logique guidant l'analyse selon les ordres proposés au départ. Nous discutons en ce qui suit avec le peu de détails que permet le volume d'un article la position de l'idéologie, de la culture et de la religion envers l'enseignement des langues en général et nous essayerons dernier point de plaider pour une culture d'enseignement/ apprentissage des langues.

2. Discussion des résultats :

La pré-enquête et le sondage que nous avons menés auprès de notre échantillon nous ont permis de déduire que réellement nos propositions de l'environnement culturel, de l'idéologie dans la politique linguistique et de la religion sont incontestablement accusées d'être à l'origine des représentations négatives sur l'enseignement/ apprentissage des langues officielles soient-elles, nationales ou étrangères. Il est place ici de confirmer nos hypothèses de départ. L'absence d'une culture d'E/A des langues et d'une didactique de plurilinguisme bien définie et prise en considération dans le système scolaire algérien ont donné naissance d'innombrables représentations négatives sur les langues. Ce qui se passe sur la scène médiatique en matière de débats sur le sujet en est une preuve concrète. Par-là, par cette relation de causalité entre la culture d'E/A des langues et les représentations négatives, il devient raisonnable de retourner à l'origine de la chose pour en trouver le remède qui est la culture elle-même, culture d'E/A des langues ou dite encore culture linguistique ça va dans le même sens de remédier, de corriger ou de reconstruire les représentations.

Dans l'explicite des sous-titres qui suivent nous essayerons de justifier ce point de vue.

2.1. Quel est l'impact de l'idéologie sur la langue ?

Nous n'allons pas essayer de rappeler les définitions de langue et d'idéologie mais cherchons plutôt la relation entre les deux dans le contexte algérien ; sachant que généralement « la politique des sociétés sous-développées apparaît toute entière baigner dans un climat idéologique » (J. Leca, 2018).

L'Algérie postcoloniale a cheminé dans ce sens depuis la charte de Tripolis 1963, celle d'Alger 1964 et les constitutions qui suivirent. L'unité de la nation, de la religion, du territoire

et même de la langue y faisaient les principaux fondements. Ce n'est pas de notre quête ici parce qu'une multitude de travaux ont été déjà réalisés en la matière, nous citons à titre d'exemple Haddad M. 2010 dans son analyse de discours politique officiel sur le monolinguisme d'Etat et l'arabisation en Algérie.

De ce fait d'idéologie politique, l'école faisait le terrain de semence des valeurs visées par une politique linguistique monolingviste. La réforme du système éducatif de 2003 insistait sur l'ouverture sur les langues et cultures étrangères. Cependant, l'école n'a pas pu échapper à cette idéologie. Ceci montre une fois de plus que le choix de(s) la langue(s) n'est guère arbitraire ou objectif ; dans le cas de l'Algérie, seule l'idéologie l'impose.

Il est évident d'avoir une Histoire comme tous les peuples, il est banal de rappeler ce passé et d'en tirer des leçons pour comprendre le présent et prévoir l'avenir mais rester prisonnier de ce passé contredit la logique de développement de la société et la mission de l'école de former le citoyen de demain.

Quelques-unes des personnes interrogées disent que l'école n'est pas la source des représentations adjoignant le FLE au colonialisme mais c'est bien la croyance ; en Algérie c'est l'Islam qui est accusé alors.

2.2. Que dit la religion à propos de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères?

Comme nous l'avons dit plus haut, toute politique ou mission confiée à l'école doit prévoir l'avenir, cela même est un principe religieux en Islam, « L'intelligence est de savoir s'adapter avec l'avenir par l'obéissance à Dieu » (R. Naboulsi, 2019), c'est-à-dire qu'il faut penser et se préparer pour l'avenir en obéissant à Dieu qui dit « Dis (ô Mohammed !: si vous aimez Allah suivez-moi, Allah vous aimera et vous pardonnera vos péchés » (Sourat 3, verset 31). Donc, suivre le prophète est une obligation divine connue par la Sunna. Dans un Hadith raconté par Zayd Ibn Thabit, il dit « le prophète (bssl) m'a dit : maîtrises-tu le Syriaque ? Je répondis : non ! Il m'a dit : alors apprends le parce qu'il me vient des livres (des correspondances qui viennent dans la langue Syriaque) dans cette langue. » (sahih ibn Hibbane, 7291). Dans un autre hadith dans lequel le prophète (bssl) ordonne de s'adresser aux gens dans l'idiome qu'ils comprennent, plusieurs d'autres recommandations insistent sur la prise en compte de l'interlocuteur notamment sa langue. De plus, dès l'aube de la période islamique, la Da'awa (l'appel à l'Islam) fut indispensable à la diffusion de cette religion, celle-ci imposait la maîtrise des langues des populations cibles afin d'assurer la communication, la compréhension

mutuelle puis, au moyen âge, pour besoin de traduction des différentes sciences (Baccouche T., 2000) . Ces besoins sont toujours d'actualité et par conséquent la nécessité d'apprentissage des langues étrangères reste un devoir en Islam.

Il est donc primordial pour la société de remettre les choses à leurs places et cesser d'accuser l'idéologie islamique qui n'était jamais contre telle ou telle langue ; au contraire, nous l'avons vu, l'Islam incite à l'apprentissage des langues étrangères.

D'autres individus interrogés, un peu plus raisonnables, réfèrent le problème de ces représentations à la culture, c'est un phénomène socio-culturel au premier abord, disent-ils. Ils se justifient par l'étroite relation entre langue et culture.

2.3. Relation entre langue et culture : une ambiguïté entrave l'apprentissage !

Personne ne peut nier la relation entre langue et culture, une relation de complémentarité les rend inséparables. La langue relève de la culture et « véhicule et transmet par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes les schèmes culturels du groupe qui la parle » (P. Blanchet)

Toutefois, si nous admettons que les représentations sujet de notre travail relèvent du culturel, une ambiguïté remarquable nous a attiré dans quelques commentaires des enseignants rencontrés ; selon eux, certains élèves porteurs de ces représentations, se justifient par le fait qu'ils n'aiment pas la culture des non-musulmans. Nous n'allons pas discuter cet argument mais soulignons seulement la confusion que cette catégorie fait entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage de la culture que véhicule cette langue. Les spécialistes n'ont épargné aucun effort, les méthodes de FLE sont régulièrement contextualisées et prennent en principe le public visé, sa culture, sa langue et même la politique linguistique du pays, il n'est pas place ici d'en parler, nous répliquons tout court par la fameuse phrase de Kateb Yacine « j'écris en français pour dire aux français que je ne suis pas français ».

Le point essentiel à éclairer est que la langue représente des indices de la culture d'origine du locuteur

« ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire » (P. Charaudeau, 2001).

En somme, on ne devient pas français en parlant français ou américain en parlant anglais sinon les plurilingues perdent leurs origines et les sourds-muets n'auraient pas de culture.

Le problème fait déjà cri d'alarme pour la plupart des sciences humaines et sociales, tout comme pour les sciences du langage et l'analyse du discours ; nous citons entre autres les travaux de Abdallah Pretceille et Patrick Charaudeau sur l'identité linguistique et l'identité culturelle.

La diversité culturelle est une richesse pour la culture universelle, c'est pourquoi nous soutenons la proposition des spécialistes de privilégier la « didactique du plurilinguisme » y compris les « approches plurielles » et l'« approche interculturelle ». La concrétisation de cette proposition par une politique linguistique et éducative sérieuse en Algérie pourrait mettre fin à ces prétextes non fondés alors que le pays a passé presque l'équivalent de la moitié de la période coloniale libre et indépendant. Nous rappelons que la réalité sociolinguistique de l'Algérie l'exige sans parler du principe de la démocratisation de l'enseignement et des exigences de la mondialisation et l'ouverture sur les langues étrangères qui font déjà finalités du système éducatif. Il y a également à noter qu'une formation des futurs enseignants à la culture d'enseignement/ apprentissage doit être insérer dans les programmes.

2.4. Quel intérêt pour une culture d'enseignement / apprentissage ?

Enchaînant avec la partie précédente, la diversité sociolinguistique du pays à côté des langues étrangères enseignées implique le recours des acteurs de l'éducation, enseignants, élèves et parents, au dialogue ; ceci dit qu'il faudrait y avoir une approche interculturelle pour assurer l'intercompréhension et une meilleure entente de la part de chacun.

« Que nous soyons des adeptes de l'apprentissage (inter)culturel ou des dénigreur de celui-ci, l'enseignement des langues-cultures ne peut se passer d'une réflexion didactique sur les objectifs (inter)culturels et sur leur apprentissage[...] il faut donc se rendre à l'évidence sur le plan didactique et méthodologique » (F. Windmüller, 2011).

De plus, avoir conscience de la situation rend indispensable que la formation des enseignants continue pour la mise en action d'une didactique pluriculturelle/ plurilingue. Nous citons à ce stade l'importance des études déjà réalisées en la matière tel que l'exemple de la stratégie du transfert traité par (H. Akmoun, 2013) dans son travail sur le sujet et qu'il l'a conduit à conclure sa thèse de doctorat en affirmant que :

« Les données recueillies par le biais du questionnaire qui leur (les élèves de 3AS langues) a été administré montrent que ces sujets accordent beaucoup d'importance à leurs connaissances antérieures en arabe et aux techniques qui leur ont été enseignées dans cette langue et qu'ils y recourent régulièrement. De plus, ils reconnaissent l'utilité de la schématisation et trouvent que c'est une stratégie qui les aide énormément dans le cadre de la préparation d'une rédaction. Par ailleurs, ils sont plutôt favorables à la possibilité du transfert de cette stratégie en L2. »

Cette conclusion illustre bien la définition des approches plurielles y compris l'Eveil aux langues qui émergent depuis plus de deux décennies. Nous avons choisi parmi plusieurs d'autres celle donnée par (M. Candelier, 2003) :

« Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. »

L'institutionnalisation de la didactique du plurilinguisme devrait améliorer le rendement de l'école algérienne, l'enseignement / apprentissage des langues en particulier. Pour y arriver et en attendant une révélation des décideurs de politique linguistique -rappelons à l'occasion que les bibliothèques universitaires restent l'unique destination et une prison d'incalculables travaux des chercheurs soucieux de la situation algérienne-, la recherche-action en matière de langues peut viser la sensibilisation des acteurs concernés en accordant l'importance à la culture d'enseignement/ apprentissage des langues.

2.5. Apprendre une langue étrangère/ apprendre sa culture

La logique d'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne devait que répondre en obéissant aux évolutions des sociétés et des cultures. Eventuellement, c'est ce qui a fait naître d'innombrables notions dans le champ de la didactique des langues étrangères, la sociodidactique en fait une. Cette dernière, telle qu'elle est définie par M. Rispaïl en la situant au croisement de la didactique et de la sociolinguistique, propose elle-même une notion nouvelle qui est la contextualisation, celle-ci désigne « le

contexte regroupant alors l'ensemble des conditions politiques, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, institutionnelles, pédagogiques, interactionnelles dans lesquelles s'ancrent les situations didactiques ». (M. Rispaïl, 2017).

Claude Cortier cite un travail mené par F. Cicurel en 1986 où l'observation des discours de l'enseignant et des élèves a montré qu'ils ne se limitent pas aux habitudes ordinairement connues et respectées en situation classe, une présence remarquable « d'improvisation langagière, naissant du surgissement des facteurs imprévisibles et de ce qui a trait à l'histoire personnelle des locuteurs ». (F. Cicurel par C. Cortier, 2005). Cette observation sert d'illustration de l'intervention du culturel dans les interactions verbales ; Les interlocuteurs en classe de langue se réfèrent instinctivement à la culture personnelle de chacun d'eux. Donc, il va de soi que connaître sa propre culture et prendre en considération celle de l'autre est indispensable pour assurer la communication et l'intercompréhension.

Selon C. Cortier, la culture d'enseignement se trouve en confrontation avec la culture d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant devient objet et sujet à la fois. Le contexte algérien n'échappe pas à la règle, l'avènement de la réforme du système éducatif en 2003 a adopté l'approche par les compétences dans sa démarche au lieu de l'approche par les objectifs. Alors, l'apprenant devient au centre de toute action pédagogique. Nous répliquons ici que c'était le chaos surtout au Sud du pays (boudebia Afaf B., 2012). La willaya de Djelfa témoignait bien de ce chaos, un manque terrible d'encadrement en matière d'enseignants de FLE, on faisait recours alors aux autres diplômés universitaires, toute filière confondue, avec la seule condition de maîtriser un minimum de compétences langagières en français. Des postes d'inspecteurs vacants. L'unique occasion de formation que pouvaient avoir les enseignants se limite à deux rencontres, la première lors d'une visité d'orientation et la deuxième le jour de l'examen de titularisation, avec un écart atteignant parfois plusieurs années. Boutoub Mohammed, professeur au lycée de Djelfa témoigne ne pas avoir de visite de l'inspecteur de l'éducation nationale depuis le 14 avr. 2014. Plus pire encore, jusqu'à l'année scolaire 2014/2015, plusieurs groupes d'élèves ne passèrent pas l'examen de français en cinquième parce qu'ils n'avaient pas d'enseignants. Heureusement qu'aujourd'hui les choses s'améliorent. L'université de Djelfa, notamment, le département de langues a pu combler le manque -avec réserve sur la qualité et la procédure de recrutement-.

Ce climat chaotique dans lequel le FLE s'enseignait anima toute sorte de représentations négatives sur l'apprentissage de cette langue. Raison de plus montre l'importance de la formation initiale et continue pour les enseignants.

3. Conclusion

Nous aimerions d'abord préciser que l'abondance des notions citées dans cet article mérite des études approfondies pour chacune d'elles, dans le contexte algérien spécialement. Nous les avons évoquées par conscience de leur importance et en mesure de ce qui convient à répondre à notre question de départ.

Nous avons essayé de réfuter les prétextes avancés par les porteurs des représentations négatives autour de l'apprentissage des langues étrangères notamment le FLE. Nous rappelons que l'évènement déclencheur qui a suscité notre curiosité à réaliser ce travail est la décision politique de substituer l'anglais au français à l'université algérienne et d'introduire la langue anglaise au primaire. Ces décisions, au lieu d'être prises en une amélioration du statut de l'anglais et une inscription dans le mouvement actuel d'internationalisation, elles font renaître des préjugés culturels et idéologiques qui n'ont aucune raison d'être dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Voir ces préjugés refont surface est conséquent des représentations socio-culturelles négatives ; ce type de représentations

«émergent dès la tendre enfance et sont renforcées à l'école. Les représentations positives mènent à des attitudes xénophiles qui s'expriment généralement par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre, alors que les représentations négatives mènent à des comportements qui s'extériorisent à travers des comportements xénophobes de rejet et de refus de l'Autre. » (G. Zarat, 2003)

Nous avons visé également par le présent travail quelques éléments de sensibilisation à la culture d'enseignement/ apprentissage et la didactique du plurilinguisme. Elles encouragent et développent la conscience interculturelle de l'individu comme acteur social et composant essentiel de la formation de la société de demain.

Notre stratégie d'analyse qualitative des données recueillies, nous a conduit à conclure que la confusion entre le français autant que langue et le Français, ex-colonisateur est une source incontournable des représentations négatives qui entrave le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Enfin, pour se corriger, il faudrait être objectif et reconnaître les bienfaits de la langue française, puis admettre qu'elle fait partie intégrante de l'Histoire de l'Algérie. Il faudrait la prendre en une richesse de la culture algérienne et un atout d'ouverture sur le monde, linguistiquement et culturellement. Adopter telle ou telle langue étrangère, à l'université ou à l'école, sur le plan formel ou informel doit sa présence dans l'esprit collectif des algériens au

développement continue et la contextualisation permanente de la didactique du FLE. C'est avec ce développement qu'on a mis sur lumière la diversité sociolinguistique en Algérie et pris conscience de l'importance d'enseignement/ apprentissages des langues. La didactique du plurilinguisme peut prendre maintenant le flambeau alors que celle du FLE a eu ses fruits et que les conditions socio-politiques sont favorables.

Nous pouvons induire que la prise en clé de la culture d'enseignement/ apprentissage est idoine de dévoiler la capacité de la didactique du plurilinguisme à corriger les représentations négatives à titre individuel ou social.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille Martine. Langue et identité culturelle. dans: *Enfance*, tome 45, n°4, 1991. pp. 305-309; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1986> (https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986)

Akmoun, H. (2014). *Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs*. Thèse de doctorat. Université de Blida2.

Baccouche, T. (2000). La traduction dans la tradition arabe. *Meta*, 45 (3), 395–399. (<https://doi.org/10.7202/001936ar>)

Beacco, J.C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2008, 3 (1), p.6-18.

Beacco, J.-C., Chiss, J., Cicurel, F. et Véronique, D. (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 276 p.

Blanchet Ph. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. (<https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>)

Boudebia Afaf B., (2012). Langue et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien : Représentations d'enseignants de français du sud algérien. *Synergies Royaume-Uni et Irlande* n° 5 - 2012 pp. 265-277

Chaker Ahmed Mohammed, (1952). « *صحيح ابن حبان* » éd. Dar El-Maarif, Egypte 1952

Charaudeau P., (2001). « *Identité linguistique, identité culturelle : Une relation paradoxale* », éd. La pensée métisse, fayard 2001.

Cicurel, F., (1986). Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? ÉLA 6,103-113.

Cortier, C., (2005). Cultures d'enseignement /cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues –cultures, Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures, numéro spécial 140, décembre 2005, Paris: Editions Klincksieck - Didier-Erudition, p. 475-489

Florence Windmüller, (2011,2015). « *Français langue étrangère (FLE), l'approche culturelle et interculturelle* », éd. Belin, Paris, 2011.«*Apprendre une langue, c'est apprendre une culture : Leurre ou réalité ?* ». Giessener Elektronische Bibliothek 2015.

Jean LECA. Idéologie et politique en Algérie. dans revue Études, revue de culture contemporaine, mai 1970, no 5, pp. 672-293. Une édition numérique réalisée à partir d'un facsimilé de la Bibliothèque nationale de France.(http://classiques.uqac.ca/contemporains/Leca_Jean/ideologie_et_politique_en_Algerie/ideologie_politique_Algerie_texte.html)

Haddad, M., (2010). Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens », Synergies Algérie n° 10 - 2010 pp. 275-288

Hanne Leth Andersen, (2009). Langue et culture : jamais l'une sans l'autre... , Synergies Pays Scandinaves n° 4 – 2009 pp. 79-88

La fondation Al-Muntadâ Al-Islâmî, (2012). « *Le sens des versets du Coran en français* ». (<https://noorinternational.net/articles/Quran-fr.pdf>)

Menguellat H., (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues, Synergies Pays Riverains du Mékong n°4 - 2012 pp. 153-169

Nabulsi, R. (2018). « Explication du Coran ». (<https://www.nabulsi.com/web/article/13226>)

Rispail, M., (2017). « *Abcdaire de sociodidactique* ». Publications de l'université de Saint-etienne, 2017.

Younès, D. (07 Juil. 2019). L'anglais pour remplacer le français à l'université? Un coup tordu contre l'État et contre la société. (<https://www.tsa-algerie.com/langlais-pour-remplacer-le-francais-a-luniversite-un-coup-tordu-contre-letat-et-contre-la-societe/>)

Zarate G., (2003). « *Médiation culturelle et didactique des langues* », éd. Conseil de l'Europe, septembre 2003.

How to cite this article by the APA style:

Boutoub Mohammed , Akmoun Houda, (2022). *La culture d'enseignement / apprentissage des langues pour reconstruire les représentations négatives sur les langues (cas du FLE en Algérie)*. *Social Science DevelopmentStudies*. 15 (02). Algeria: Djelfa University. 216-232.