

La langue française au secondaire algérien: quelles représentations pour quel défi ?
The French language in Algerian secondary: which representations for which challenge?

Cherifa Zidouri *University of Tiaret- Laboratoire de langues, imaginaires et création littéraire-Algérie,
cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz

Dr. Sihame Kharroubi University of Tiaret- Laboratoire de langues, imaginaires et création littéraire-
Algérie, sihamekharroubi@gmail.com

Received: 15/09/2021

Accepted: 16/02/2022

Published : 2/6/2022

Résumé:

Dans cette contribution qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche sociodidactique, l'idée fondatrice, c'est d'identifier, d'appréhender et de commenter les différentes représentations que portent les élèves du secondaire sur la langue française et qui sont à l'origine de tout comportement, toute manifestation et de tout processus dont ils font partie. Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête descriptive par questionnaire auprès d'eux pour faire ressortir leurs représentations sociolinguistiques. À notre grande surprise, les résultats du questionnaire révèlent qu'une partie importante des apprenants explicitent leur désintéressement justifié ! Ici, l'enseignant du FLE semble avoir un défi plus urgent de travailler la relativisation de ces représentations dans le cadre d'une approche interculturelle permettant la communication et l'ouverture sur l'altérité.

Mots clés: Représentation ; Langue française ; Approche interculturelle ; Apprentissage; altérité.

Abstract:

In this research which is framed by the sociodidactics, the founding idea is to identify, apprehend and comment the various representations embedded in secondary learners thoughts about the French language. These representations are the origin of all behavior, manifestation and process in which learners are the essence. For this reason, we have conducted a descriptive study through a questionnaire in order to reveal the linguistic representations. Surprisingly, the questionnaire results uncover that most of learners have a justified disinterest toward the French language! The foreign language French teacher seem facing an urgent challenge to work on relativization of these representations under the frame of intercultural approach which paves the way to communication and openness to alterity.

Keywords: representation; French language; intercultural approach; learning; alterity.

* Cherifa Zidouri.

1. Introduction:

Le paysage linguistique et culturel algérien est typiquement multicolore, une diversité qui fait preuve de complexité et d'ambivalence. La langue française fait partie intégrante de ce tableau bigarré. Son statut est exceptionnel et il restera toujours ainsi. Elle est enracinée par une occupation pluriséculaire et bien ancrée au point qu'elle est devenue une partie de l'imaginaire collectif algérien. Un imaginaire qui regroupe l'ensemble des représentations qui régissent notre vie quotidienne, nos échanges et nos comportements vis-à-vis de l'altérité et vis-à-vis de tout acte et toute position.

Il est vain de nier que les actions et les réactions de l'homme sont les résultats et les dérivés naturels de ces représentations, donc de l'image mentale à laquelle il se réfère pour donner de sens au monde. La construction des représentations est alors, une activité de conceptualisation à travers laquelle tout phénomène est relié, catégorisé et classé en cohérence et en harmonie avec les précédents. En psycho-didactique, les postulats de base affirment l'interdépendance de l'apprentissage des langues aux représentations et des représentations à l'interculturalité. La relation qui les unit est fortement solide, voir indétachables. Cela veut dire que la mise en pratique d'une approche interculturelle dans la classe du FLE nécessite une gestion et un travail sérieux sur ces images mentales que portent nos apprenants à l'égard la langue cible et la culture qu'elle occulte. La prise de conscience de cette réalité est cruciale pour développer les pistes pédagogiques convenables à la gestion des variables.

Notre travail s'appuie sur un constat commun que le niveau des apprenants en langue française est en dégradation. Pour vérifier cela, nous avons réalisé dans une phase préparative un sondage auprès des enseignants PES de la wilaya de Mostaganem. Les résultats du sondage renforcent l'idée de la dégradation, car les PES ont réclamé majoritairement, la passivité et le recul constatable du niveau des apprenants. En analysant ce constat du point de vue sociolinguistique, nous avons supposé que cette dégradation est due en partie à leurs représentations sociolinguistiques et nous avons présumé que nos apprenants sont porteurs d'une image dépréciative à l'égard de la langue française, chose qui a engendré la passivité et le rejet de son apprentissage.

Alors, dans le contexte du secondaire algérien, quelles représentations possèdent les apprenants vis-à-vis de la langue française ? Ainsi est notre question principale dans cette contribution. Pour y répondre, nous avons réalisé une enquête quantitative auprès des élèves du secondaire de la wilaya de Mostaganem. Mais, avant de passer à la présentation et l'analyse des données recueillis lors de l'enquête, quelques points théoriques de soubassement sont primordiaux.

Le premier point à souligner, c'est à propos de l'approche interculturelle, son importance et sa nécessité dans la formation des apprenants appartenant à une génération hypercommunicante et plus en plus ouverte à l'universel. Le deuxième point est relatif à l'impact des représentations sur le parcours d'apprentissage d'une langue étrangère, sujet amplement valorisé par les approches récentes qui mettent l'apprenant au centre d'apprentissage. Avant ceci, et cela, une présentation succincte du statut sociologique de la langue française en Algérie est inéluctable pour fournir les données essentielles qui façonnent les représentations des apprenants algériens et qui déterminent par conséquent, leurs comportements face à cette langue dans le contexte scolaire et extrascolaire.

2. Repères théoriques :

2.1 Le statut de la langue française en Algérie :

L'Algérie est un pays qui se caractérise par une diversité sociolinguistique et culturelle étonnante. Des panoplies de langues et de cultures coexistent ensemble formant l'identité algérienne. Une situation jugée riche, mais fortement ambivalente dans la mesure où elle comporte simultanément trois grandes sphères linguistiques et nombreuses variétés à l'intérieur : « L'arabophone, la berbérophone, la francophone » (Ibrahimi, 1995). I. Chachou de sa part, la qualifie comme une situation de polyglossie complexe. (Chachou, 2013, pp. 15-16)

Dans ce plurilinguisme fascinant, le statut de la langue française est un peu exceptionnel, c'est une langue indéniablement enracinée dans la société algérienne, elle fait partie du rituel communicationnel du peuple et plus encore dans l'imaginaire linguistique algérien, et son existence revient à un passé colonial très lointain. Un statut qui fait preuve de contradiction. Au vrai sens, un statut qui témoigne le véritable fossé qui existe entre l'officialité et la pratique linguistique sociale. Sa place qui oscille entre une langue officiellement étrangère et une langue favorisée dans l'usage social, suscite souvent les débats les plus houleux.

La langue française en Algérie est le fruit d'une époque coloniale, comme disait Kateb Yacine, c'est un butin de guerre, un butin qui est bien préservé par la société algérienne. La langue française après un monolinguisme prôné par le gouvernement post-colonial est déclarée comme une première langue étrangère en Algérie. Mais, son usage social a fait de ce statut officiel une encre sur papier. Elle est intégrée dans le cursus scolaire des élèves algériens à partir de la 3AP jusqu'à la 3AS pour qu'elle soit également la langue d'enseignement supérieur d'une partie importante des spécialités scientifiques et techniques. Selon les propos de Rabeh Sabaa :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » (Sabaa, 2002, p. 85)

Ce retour au passé est inéluctable pour expliquer la présence et l'enracinement de cette langue dans la construction sociolinguistique algérienne. Certes, les Algériens ne l'ont pas choisi par amour ou par besoin d'ouverture comme c'est le cas de la langue anglaise, mais après presque 60 ans de l'indépendance du pays, le français est toujours là dans tous et partout. Les politiques d'arabisation du gouvernement de la post-indépendance n'ont pas pu altérer l'usage social du français : les correspondances, les dialogues de vie, les nominations des objets, les noms des quartiers et le vocabulaire courant sont toujours en français. Bref, l'Algérie en 2021 continue à fonctionner encore en français !

2.2 L'enseignement apprentissage de la langue et la dimension interculturelle :

À l'ère de la mondialisation et de l'effacement des frontières au service d'une communication planétaire, l'enseignement des langues étrangères est devenu une nécessité absolue. En revanche, communiquer les autres ne nécessite pas uniquement une compétence linguistique qui sans aucun doute prépondérante, mais également une compétence interculturelle qui le permet de neutraliser ses représentations et de communiquer les autres provenant de

d'autres appartenances linguistiques, culturelles et ethniques et possédant corollairement, d'autres schémas interprétatifs. Une compétence qui le permet de prendre conscience de son système identitaire, son unicité et sa différence par rapport aux autres. Une compétence à travers laquelle, l'apprenant précisément et l'homme, généralement peut réussir une « déconcentration ethnique et une identification aux drames de l'autrui » (Carlo, 1998, p. 107). L'objectif ultime est de créer une réciprocité interculturelle facilitatrice de la communication entre les espèces divergentes.

La langue et la culture sont incontestablement interdépendantes d'une manière que de l'une ne vaut pas sans l'autre et l'une ne peut fonctionner sans l'autre. Comme affirme P. Blanchet « toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle » (Blanchet, 2005, p. 6). Quant à Porcher, il souligne que la « langue est toujours un produit culturel marqué de part en part et enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infirmes ». (Porcher, 2004, p. 55)

À partir de cette acception, on peut confirmer d'emblée l'indissociabilité du lien entre la langue et la culture conséquemment, la liaison étroite voire symbiose entre les contenus linguistiques transposés didactiquement en savoir à enseigner et les valeurs et les normes sociétales, et culturelles qu'elles véhiculent. Bref, il y a du linguistique dans le culturel et du culturel dans le linguistique, car la langue occulte des traces culturelles et la culture à son tour régit les pratiques linguistiques (Blanchet, 2005, pp. 6-7). Dans sa définition de la compétence communicative, R. Legendre trouve qu'elle constitue « une compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique » (Legendre, 1993, p. 224).

Les plumes de nombreux grands auteurs, citant parmi Abdallah préteuille, Geneviève Zarate, Florance Widmuller et Louis Porcher pour ne citer que ces quatre, ont fait couler beaucoup d'encre sur cette dimension interculturelle cachée derrière les contenus linguistiques. Ils affirment qu'elle s'impose comme une réalité incontestable dans la classe de langue, car dès que l'Autrui entre en enjeu, nous sommes d'emblée en pleine diversité culturelle qu'il faut savoir bien gérer les mécanismes. Bref, la classe de langue, c'est comme la décrit G. Zarate : « Un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation » (Zarate G. , 1995, p. 11). En fait, les anciens travaux sur ce sujet conduisent tous à une même réalité indiscutable sur laquelle, les chercheurs pointent le doigt, qui est la liaison et l'interdépendance de la langue et de la culture et l'indissociabilité des deux des représentations. Une réalité qui réifie la complexité de la problématique de la didactique des langues et qui met en relief la transdisciplinarité du fait didactique : la psychologie cognitive, l'anthropologie, la linguistique, la sociodidactique... se croisent dans le terrain de l'enseignement de langue pour conférer un fondement scientifique aux différentes données de la situation de classe.

De ce fait, la valorisation de la compétence interculturelle « n'a pas pour objet d'enseignement les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle » (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 159). Elle a pour but d'optimiser l'image de l'autre et de l'étranger dans les sociétés contemporaines toujours confrontés à l'autre, de favoriser la connaissance des cultures et des modes de vie et de pensée des autres groupes exogènes ou même de d'autres sous groupes endogènes. Dans le contexte scolaire, « elle vise auprès des étudiants de développer un sentiment de relativité de leurs propres

convictions et valeurs, d'assumer leurs identités culturelles toute en reconnaissant celle des autres. » (Widmuller, 2011, p. 20). Dans ce sens, pratiquer une approche interculturelle en classe permet d'allier chaque apprentissage à l'« altérité » mais, avant tout à l'apprenant lui-même. Elle permet de donner de sens aux situations d'interaction et de partage et d'assurer de même, la suppression des barrières pour une communication enrichissante. Cette dernière est souvent chargée d'allusions et de connotations qui sont majoritairement, source de malentendus et de quiproquos et qui peuvent transformer la situation de rencontre altéraitre en un conflit stérile.

Bref, apprendre une nouvelle langue, c'est apprendre une nouvelle culture et voir le monde avec et à travers d'autres représentations. Les communautés linguistiques ne communiquent pas seulement, leurs langues, mais également leurs cultures et leurs univers chargés de représentations. La création des ponts de liaison et le « moi » et l'« autre » nécessite donc, une perception et une appréhension culturelle de l'autrui et de son monde. Et c'est ainsi né la nécessité de mettre en place une éducation interculturelle au sein de nos classes du FLE. Une éducation qui sert à doter l'apprenant des composantes, linguistiques, extra et paralinguistiques nécessaires pour la réussite de tout contact altéraitre.

2.3 Les représentations : notion associée à l'apprentissage et à l'interculturel :

La classe de langue c'est par excellence l'endroit où se côtoient les langues et les cultures et le lieu où se confrontent les différentes représentations. Des représentations qui guident, orientent et manipulent l'activité de l'apprenant et ses comportements vis-à-vis de la langue étrangère et vis-à-vis de son apprentissage. Les représentations sont les piliers des apprentissages et elles sont à l'origine de toutes les manifestations de l'apprenant. Elles sont susceptibles d'être facilitatrices de l'apprentissage et stimulatrices de l'apprenant comme, elles peuvent être un facteur d'une répulsion, d'un blocage ou d'un recul. Les représentations interpersonnelles ou intergroupales n'influencent pas uniquement les dispositifs et les spécificités de la situation de la communication, mais elles conditionnent et déterminent celle-ci. Dans une situation d'interaction dans une classe de langue, une panoplie de variables existent simultanément pour gérer une situation multidimensionnelle, dans laquelle l'apprenant se trouve face à une langue, une culture nouvelle et face à tout un monde d'images mentales. Ici, les stéréotypes, les préjugés, les visions ethnocentriques, les connotations vont surgir pour former une situation typiquement spectaculaire et distincte.

Collès, dans le recensement des approches interculturelles identifie cinq approches à l'intérieur même d'une approche globale. La première qu'il a citée et amplement valorisée, c'est celle par les représentations et des stéréotypes. D'après l'auteur les représentations sont des passerelles pour une mise en pratique de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues (Collès, 2007, pp. 75-84).

Force est de souligner alors, que la problématique des représentations sociolinguistiques est indéniablement au cœur du processus d'enseignement / apprentissage des langues et au cœur des recherches récentes en didactique. C'est pour cette raison qu'il faut faire un bref retour sur quelques notions pivots qui peuvent être explicatifs de toutes les variables qui sont en enjeu dans la classe du FLE. Les représentations, les stéréotypes, les préjugés, l'imaginaire linguistique pour ne citer que ces quatre qui sont souvent utilisés d'une manière floue et interchangeable, feront

l'objet d'une définition compendieuse en vue de fournir un soubassement théorique de notre travail de recherche.

C'est avéré que dans une situation d'apprentissage l'apprenant ne peut qu'être subjectif. En principe, l'enseignement est défini comme « un échange intersubjectif multiple (entre enseignant et élève, entre les élèves et entre les divers protagonistes de l'institution) » (M. Pretceille, L. Porcher, 1996, p. 8). Dans ce sens, on peut dire que l'apprenant est subjectif par ses représentations et par les relations qu'entretiennent avec les différents sujets qui l'entourent. Ces représentations, dont on parle, sont définies comme étant l'ensemble des images mentales, à travers lesquelles l'homme interprète et comprends les énoncés linguistiques, mais également, tous les autres détails de sa vie par lesquelles il choisit ses attitudes et ses comportements. Que ce soit conçu par un raisonnement individuel ou par une expérience vécue, ces constructions intellectuelles sont au cœur de tout acte humain. D'après D. Jodelet: « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajouter, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose, c'est pourquoi nous construisons des représentations. » (Jodelet, 1991, p. 1).

L'auteure considère les représentations comme étant des connaissances sociales conçues et partagées par les membres d'une même communauté. Ces dernières ont pour fonction la construction d'une réalité commune pour les adhérents d'une entité sociale (Jodelet, 1991, p. 53). Dans cette acception, leur rôle paraît essentiel, voir décisif pour une vision structurée et organisée du monde. En effet, les représentations linguistiques que portent les apprenants vis-à-vis d'une langue ou comme privilège de les nommer A.M. Houdebine « l'imaginaire linguistique » (Houdebine, 2002, p. 11), c'est comme les autres représentations sociales influencent et déterminent le comportement de l'apprenant dans et pendant le processus de son apprentissage. L'appropriation de langue se fait principalement à travers eux. Quoiqu'elles soient autonomes, au niveau épistémologique, les représentations de la langue sont une catégorie des représentations sociales (BOYER, 1990).

Ce fonctionnement cognitif, développé par l'apprenant à l'égard de la langue étrangère enseignée, peut être relatif à ses structures internes, aux éléments culturels qu'elle véhicule, aux ressortissants, et même parfois à l'histoire lointaine du pays d'origine. Des représentations qui peuvent être favorables, corollairement favorisantes de l'apprentissage ou contrairement défavorables provoquant un échec scolaire patent au niveau institutionnel et un refus de la langue et de sa culture ainsi qu'un refus de l'« autre » provenant de cette sphère linguistique. Sur l'importance de cette notion, Zarate affirme que :

« La notion des représentations problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement. » (Zarate, 1995, p. 36)

Puisque c'est impossible de vivre, de communiquer, et même de penser sans représentations, le travail de l'enseignant de langue ne consiste pas à éradiquer l'ensemble des représentations fallacieuses mobilisées par l'apprenant, mais d'inculquer dans son esprit le respect de l'autre et de sa différence. Il n'est guère possible néanmoins, pas aisé de manipuler les représentations de l'homme et de transformer ce qui sont défavorables en favorables, mais c'est possible de faire un

premier pas dans le chemin du changement, un premier pas qui est le respect et l'acceptation. Chose largement demandée et favorisée par la réflexion interculturelle.

L'homogénéité des groupes humains est utopique, les êtres humains sont de nature hétéroclite, et c'est justement dans cette hétérogénéité où se niche la nécessité d'une approche interculturelle dans les classes de langue. Une approche qui permet de prendre conscience de l'altérité et des structures mentales auxquelles l'homme est soumis sans avoir pour autant la possibilité de se libérer. Elle le permet de développer une réflexion sur son identité, ses valeurs et son univers et de l'autre côté de prendre conscience de l'existence simultanée de d'autres personnes, de d'autres cultures et modes de pensée. D'après G. Zarate, c'est dans cette « confrontation avec l'autre qu'une définition de soi se construit. » (Chaves Rose - Marie, Favier Lionel et Péliissier Soizic, 2012, p. 19). De ce fait, une étude approfondie des représentations linguistiques s'avère énormément utile pour comprendre la situation réelle et ses exigences dans une classe du FLE comme elle permet également d'une meilleure perception de soi aussi qu'une meilleure vision de l'autre.

Comme nous avons précédemment signalé, les représentations sont primordiales et inéluctables pour remettre en ordre le monde qui nous entoure et, c'est à travers ces images mentales qu'on améliore notre compréhension de l'autre et de nous-mêmes. Ces représentations forment un imaginaire collectif sur lequel les êtres humains font des allers-retours perpétuels pour donner un sens à tout détail de sa vie quotidienne. Si elles sont aussi cruciales, pourquoi alors, les stéréotypes sont souvent porteurs d'une connotation défavorable, bien qu'ils constituent une partie de cet imaginaire ?

Les stéréotypes, d'après de L. Porcher sont des images mentales que porte l'être humain vis-à-vis d'une nation ou un groupe social. Ils prennent la forme d'un jugement indifférencié appréciatif ou dépréciatif qui suppose que dans une même entité sociale, les membres appartenant à ce groupe sont semblables. De ce fait, ils comportent, agissent et réfléchissent d'une manière identique. Porcher dans sa définition, identifie deux types de stéréotypes construits par l'individu : Ceux qui sont exclusifs à son groupe d'adhésion appelé autostéréotypes et ceux qui concernent les groupes exogènes qui sont des hétérostéréotypes. (Porcher, 1986, p. 60)

Pour bien expliciter la charge péjorative qu'occulte la notion, on se réfère au dictionnaire didactique de J. Cuq qui définit les stéréotypes comme étant « une représentation «Cliché» d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée toute faite. Il est donc, une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité. » (Cuq, 2003, p. 66).

Cela veut dire les stéréotypes sont principalement des idées conçues sans avoir connaissance préalable de la personne et de la chose. Quoiqu'ils puissent être parfois être favorables alors, vecteur d'un rapprochement socioaffectif, ça n'empêche pas qu'ils doivent être éliminés, car ils peuvent engendrer de considérables dommages. De ce fait, ce qui périlleux ce n'est pas le contact de l'Autre, mais c'est l'attitude décidée à l'égard de l'autrui en s'appuyant sur une image valorisante ou dévalorisante et sans prendre la peine et le temps de le reconnaître réellement.

La notion de « stéréotype » a été toujours confondue avec la notion de « préjugé » quoi qu'une grande différence les distingue : les stéréotypes sont collectifs et descriptifs tandis que les préjugés sont directifs qui se traduisent sous forme d'une ou d'un ensemble d'attitudes.

Dans cette acception, les préjugés se basent sur des stéréotypes et les stéréotypes se concrétisent sous forme de préjugés. Dans les deux cas, ils présentent souvent de fausses croyances qui n'ont rien à avoir avec la réalité. Ces visions déformées et fallacieuses sont à l'origine des discriminations, de conflits et de rejet.

Nous ouvrons ici, une petite parenthèse pour expliquer succinctement l'impact de ces éléments intrinsèques chez l'apprenant sur son parcours d'apprentissage de la langue étrangère. D'abord, comme ci-haut mentionné, l'imaginaire de l'individu manipule et conditionne chaque détail de vie et chaque particularité dans ses comportements. Alors, l'apprenant est aussi, géré par cet imaginaire qu'il porte en lui. Dans la classe de la langue et du FLE, particulièrement l'apprenant agit selon ses représentations sociolinguistiques et selon les stéréotypes qu'il a construits sur la langue apprise qui est la langue française ou sur la culture française qu'elle occulte ou même sur la France comme pays. Ces processus mentaux définissent non seulement ses attitudes -chose indiscutable- mais également ses modes d'acquisition et ses modalités d'expression. Si nos apprenants sont porteurs de représentations défavorables, cela peut entraîner un rejet d'apprentissage de la langue, cause principale d'échec et de passivité en matière de langue.

Les deux notions de « stéréotype » et « préjugé » sont utilisées d'une manière ambiguë et souvent reliées par rapport de synonymie, notre objectif principal dans le cadre de cette présentation théorique du travail, ce n'est pas uniquement de délimiter le terrain de chacune, mais d'affirmer que les deux remplissent peu ou prou la même charge sociale et que les deux reflètent une même réalité et une même attitude qui consiste à choisir l'affectation au détriment de la connaissance réelle des faits ou des personnes. Que ce soient construits par une expérience de généralisation ou d'une catégorisation, l'essentiel qu'une fois créés, ces images mentales influencent, voire conditionnent tous les comportements humains y compris, l'apprentissage de la langue.

Une grande responsabilité, celle qui pèse sur l'épaule de l'enseignant du FLE, censé présenter non seulement un savoir linguistique, mais également appelé à travailler en classe des univers de représentations et de stéréotypes différents et extrêmement complexes qui doivent être discutés et relativisés. Cette gestion de l'imaginaire individuel et collectif paraît comme l'enjeu principal pour l'appréhension de l'autre et la mise en pratique d'une culture du vivre-ensemble à l'ère de la diversité exponentielle et de lutter ainsi, contre toute forme de clivage. L'étude de tous ces éléments est devenue une partie intégrante de la pédagogie contemporaine, car ces derniers sont considérés par la communauté des didacticiens chercheurs comme la pierre angulaire de l'édifice d'un apprentissage, jugée nécessaire pour la formation d'un locuteur interculturel.

Après avoir développé le cadre théorique de ce travail, il est temps de passer à la pratique, à travers laquelle, nous visons à identifier les principales représentations que portent les apprenants du secondaire algérien sur la langue française, chose qui nous permet de soulever ce qui peut être la cause essentielle des problèmes de la classe du FLE et qui peut être le plus grand défi des enseignants.

3. Le constat, la motivation et le choix méthodologique :

À certains moments de l'histoire, on disait que la présence du français est loin d'être menacée en Algérie, car elle est, sans aucun doute, ancrée dans les fondements de bases de l'identité linguistique algérienne. Mais, ces dernières années, les enseignants du FLE réclament la

dégradation des résultats scolaires en langue française et la passivité des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue. Notre idée directrice dans cette contribution, c'est de dépister l'impact potentiel des représentations positives étaient ou négatives sur l'apprentissage et sur la motivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage du FLE. Un sujet qui anime dernièrement les recherches des grands auteurs conscients de l'importance et de la place prépondérante des représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage et de l'importance d'un dépassement de stéréotypes et des préjugés qui conditionnent les manifestations de l'individu à l'égard de l'altérité.

Sur les bases des balises théoriques ci-haut citées, nous allons déceler et vérifier les représentations que portent les apprenants du secondaire de la wilaya de Mostaganem à l'égard de la langue française. Mais, avant de passer à l'identification des représentations sociales des apprenants qui se fait principalement avec un recueil des données dites qualitatives (un questionnaire), nous avons fait un sondage en ligne auprès des enseignants du FLE au secondaire pour vérifier notre constat de base, à leur duquel nous avons décidé de réaliser une enquête auprès des élèves du secondaire pour identifier leurs représentations. Avec une question unique, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer le niveau de leurs apprenants en langue française et le degré de la motivation à l'égard de l'apprentissage de cette langue considérée pilier dans la société algérienne. Puis, dans une deuxième étape, nous avons lancé notre questionnaire auprès des élèves du secondaire de la Wilaya.

Pour la conception d'un instrument d'investigation dont on peut fier des résultats, nous avons suivi les démarches scientifiques communes de la vérification de la fiabilité et de la validité du questionnaire avant de le mettre à la disposition de la population échantillon. La distribution des questionnaires était faite sans contraintes majeure grâce à sa diffusion en ligne qui nous a permis d'obtenir les 100 réponses ciblées dans un temps optimal. Un nombre largement suffisant du point de vue académique pour qu'il soit représentatif. La seule contrainte qu'on a eu lors de notre enquête, c'est que dans la phase de la pré-enquête et en testant le questionnaire sur un groupe de 10 élèves, quelques-uns ont demandé la traduction en arabe, bien que les questions étaient très simples, univoques et d'un vocabulaire accessible et accompagné d'images illustratives. Corollairement, et compte tenu des difficultés des apprenants en langue française, on était obligé de publier le questionnaire en deux langues l'arabe et le français, et c'est à l'apprenant de choisir la langue qu'il veut ou qu'il maîtrise. Dans le tableau des résultats ci-dessous, vous trouverez le nombre des répondants qui ont choisi la langue arabe et ceux qui ont choisi de répondre en français.

3.1 Présentation et interprétation des résultats :

À la fin de présenter les résultats recueillis d'une manière synthétisée et bien organisée, nous avons structuré nos données en deux parties :

- En une première partie, nous avons exposé les résultats du sondage réalisé auprès des enseignants du FLE du secondaire de la Wilaya de Mostaganem.
- En une deuxième partie, nous avons présenté les résultats du questionnaire des lycéens mostaganémois.

3.2 Résultats du sondage :

Le sondage est mis en ligne dans un groupe des PES de la wilaya de Mostaganem, le nombre de répondants était uniquement 50 dans un groupe qui contient des centaines de professeurs. D'après les résultats recueillis d'un sondage d'une question unique, la majorité de 70% enseignants trouvent que le niveau de leurs apprenants est moyen, 25% du reste avouent qu'ils sont faibles tandis que seulement 5% qui trouvent que le niveau est bon. Le surprenant, c'est que personne ne le trouve excellent.

Question du sondage : comment trouvez-vous le niveau de vos apprenants en français ?

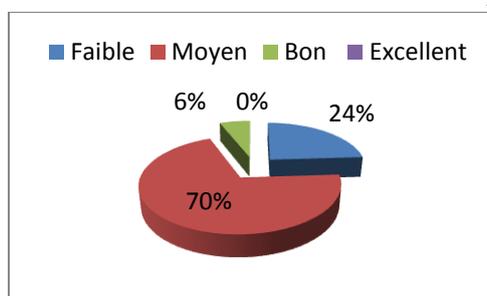


Figure 1 : le niveau et la motivation des apprenants du secondaire en classe du FLE.

Les apprenants du secondaire de la wilaya de Mostaganem sont majoritairement d'un niveau moyen à faible, ainsi sont les résultats des réponses des enseignants de la wilaya. Des résultats qui nous rendent perplexes. Pourquoi nos apprenants sont aussi passifs à l'égard de la langue française et son apprentissage ? Plusieurs raisons peuvent à l'origine de ce désintéressement. Dans cette contribution, nous allons vérifier les représentations des apprenants pour confirmer ou infirmer notre hypothèse du départ qui stipule que nos apprenants ont des représentations négatives à l'égard du français, chose qui a contribué à leurs passivités et à la dégradation de leurs niveaux.

3.3 Analyse des résultats du questionnaire :

L'étude a porté sur un public de 100 apprenants, dans tous les niveaux et dans toutes spécialités confondues. Les répondants proviennent de différentes régions de la Wilaya : des zones urbaines, des zones rurales, semi-urbaines... Une identification du profil du répondant paraît cruciale pour interpréter significativement les résultats. Notre questionnaire comporte 11 questions organisées en 3 rubriques qui constituent les axes jugés pertinents et ayant un lien étroit avec les notions clés de notre contribution à savoir " les représentations et l'imaginaire linguistique des lycéens algériens".

Dans une première, nous avons adressé cinq questions sur le sexe, le lieu de résidence, la langue des parents, la spécialité et la langue de réponse...

Les variables	Critères	Le nombre	Pourcentage	Le total
1. Le sexe	Garçon	24	24%	100
	Fille	76	76%	
2. Le lieu de résidence	Une zone urbaine	43	43%	100
	Une zone rurale	57	57%	
3. La langue la plus parlée par les parents	L'arabe standard	00	00%	100
	L'arabe algérien	90	90%	
	Le français	1	1%	
	Le tamazigh	09	09%	
	Autres langues	00%	00%	
4. La spécialité	Filières scientifiques	25	25%	100

	Filières littéraires	75	75%	
5. La langue du questionnaire	L'arabe	89	89%	100
	Le français	11	11%	

Tableau 1 : les profils des enquêtés.

Ce tableau représente les profils des enquêtés qui sont majoritairement des filles avec un pourcentage de 76%. Un taux de 67% des sollicités proviennent des zones rurales de la wilaya de Mostaganem et l'immense majorité d'entre eux affirment que leurs langues maternelles, c'est l'arabe algérien (la langue de leurs parents). Comme ci-haut mentionné dans le tableau, 75% des répondants sont des littéraires des deux spécialités confondues « lettres et philosophie et langues étrangères », mais le résultat qui attire plus l'attention, c'est que 89% des élèves ont choisi la langue arabe pour répondre au questionnaire, résultat qui dit beaucoup de choses concernant le niveau même les représentations vis-à-vis de cette langue qui constitue l'objet de cette recherche.

On a recouru à cette étude des profils des enquêtés, car du point de vue linguistique, tout variable peut être porteur de sens et d'influence. La zone d'appartenance, la langue maternelle, la spécialité des répondants même leur sexe sont des données sur lesquels nous nous sommes appuyés pour interpréter les résultats recueillis en prenant en compte les différents éléments d'influence.

Dans la deuxième rubrique de notre questionnaire, nous avons posé deux questions, l'une sur les notes des répondants en français, pour les comparer avec ceux obtenus par le sondage adressé aux enseignants, et l'autre porte sur les sujets traités dans la classe du FLE pour savoir si les apprenants sont intéressés par les contenus présentés ou non. Les résultats recueillis montrent qu'effectivement les résultats des apprenants sont globalement moyens à faibles en langue française. De ce fait, on peut dire que nous avons confirmé le constat du départ qu'il y a véritablement un recul dans le niveau des apprenants, cela était déclaré par les enseignants, les évaluateurs de la situation d'enseignement-apprentissage et avoué par les élèves eux-mêmes.

De l'autre côté, 39% d'entre eux affirment que les contenus exposés en classe ne sont pas à leurs yeux intéressants tandis qu'uniquement 23% déclarent leurs satisfactions vis-à-vis des contenus. Pour le reste constituant un pourcentage de 38%, les séances de français sont peu intéressantes. Ces données peuvent être interdépendantes et l'une peut significativement expliquer l'autre. Si les résultats sont faibles alors, c'est logique d'être désintéressé par la suite à l'égard de n'importe quel contenu présenté en classe. Au contrario, si les contenus mis en place ne sont pas pertinents, cela peut expliquer la passivité puis le recul et l'échec patent des élèves en matière de langue. Par les histogrammes suivants, on peut clairement identifier la convergence des résultats et de tisser le lien de cause à effet qui les unit l'une à l'autre.

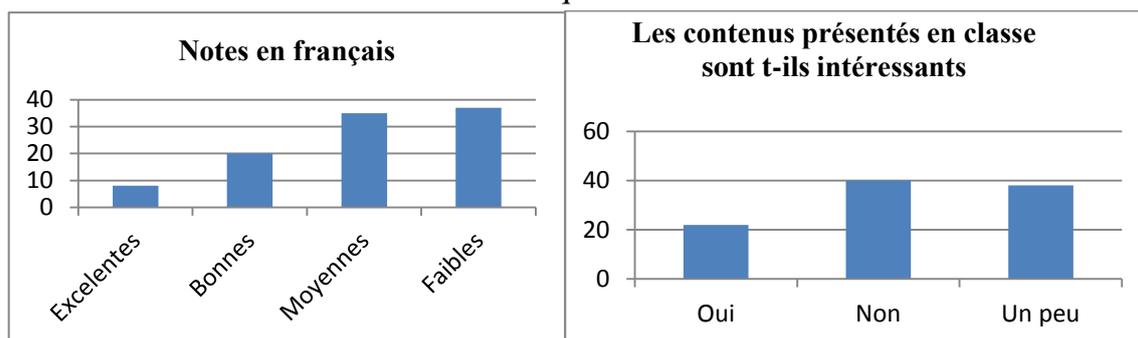


Figure 2 : la relation entre le niveau et le contenu d'enseignement.

Dans une troisième rubrique, nous avons posé des questions sur les préférences linguistiques, les représentations que portent les interrogés sur la langue française « sa beauté, sa facilité ou sa difficulté ». C'est ici, que nous avons répondu à notre question principale. Cette rubrique gravite autour des trois items suivants, développés après dans leur ordre d'apparition :

- 1- aimez-vous le français ?
- 2- si non, pourquoi ? (les représentations négatives, s'ils ne l'aiment pas).
- 3- si oui, pourquoi ? (les représentations positives, s'ils l'aiment).

Le premier item a pour objectif d'identifier s'ils aiment la langue française ou non, et c'est ici que les résultats vont nous fournir des informations sur les représentations des élèves. « Aimer une langue = avoir de bonnes représentations vis-à-vis d'elle et vis-versa. » 59% des répondants affirment qu'ils n'aiment pas la langue française tandis que 41% d'entre eux affirment qu'ils l'aiment. Résultats qui nous mènent à penser sérieusement les causes réelles de cette position négative à l'égard de la langue française qui est en dépit de ces déclarations et autres enracinées dans la société algérienne. Pour ce qui est la justification de leurs positions, les raisons diffèrent des uns des autres. Nous avons classé les réponses dans le tableau suivant :

Nb : les élèves avaient la possibilité de choisir trois réponses au maximum. La possibilité de répondre à cette question n'était donnée que pour ceux qui n'aiment pas la langue française :

La justification	Nombre	Total	Pourcentage
C'est une langue difficile.	43	59	73%
Mes résultats ne sont pas bons en français.	30	59	51%
C'est la langue du colonisateur.	2	59	3 %
Je préfère d'autres langues étrangères.	49	59	83%
Ce n'est pas la langue de mon entourage	53	59	90%

Tableau 2 : les représentations négatives.

Comme ci-haut mentionné dans le tableau, la position négative des élèves vis-à-vis de la langue française est due principalement à leur désintéressement à l'égard de son apprentissage, car à leurs yeux, ce n'est pas la langue de leur entourage ! Ils affirment qu'ils préfèrent d'autres langues ! Pour avoir des résultats très précis, nous avons demandé à la fin de la question dans une zone de rédaction libre de préciser les langues privilégiées à la place du français. Les réponses des élèves variaient entre l'anglais et l'arabe. Mais, quand on dit arabe, c'est l'arabe classique, la langue normée, sacrée et riche par son vocabulaire et sa grammaire, celle des œuvres littéraires, alors, maîtrisent-ils cette langue ? Pareil pour l'anglais, nos apprenants qui n'aiment pas la langue française ou qui trouvent des difficultés à apprendre la langue française malgré son enracinement sociolinguistique indéniable, ont-ils vraiment un penchant vers d'autres langues ? La question reste posée pour qu'elle fasse l'objet d'étude d'un autre travail de recherche parce que même les enseignants d'arabe et d'anglais se plaignent des difficultés des élèves du secondaire en matière de langue, et car le pourcentage national de réussite en matière de langues ne revêt pas vraiment une maîtrise de d'autres langues.

Si les enquêtés parlent d'un arabe algérien, alors comment dire d'une langue qui forme la quasi-totalité du langage quotidien et qui est une partie intégrante de l'usage et des transactions économiques, politiques et administratives qu'elle n'est pas la langue de leur entourage ? Est-ce

que c'est une inconscience linguistique ou c'est juste un déni parfaitement inutile des composantes de l'identité linguistique ? La question reste posée !

Bref, lorsqu'il s'agit de représentations sociolinguistiques, c'est difficile parfois, impossible de comprendre qu'est ce qui se passe à l'intérieur de chacun, mais il est possible certainement de modifier, influencer et manipuler progressivement par le biais des contenus et des méthodes appropriées ces représentations négatives.

Pour le reste des élèves, ils affirment qu'ils n'aiment pas la langue française, car leurs résultats ne sont pas bons ou parce que c'est une langue difficile, mais qui a dit qu'elle est difficile ? C'est un jugement par une qualification qui n'a aucun soubassement théorique. C'est un stéréotype passé d'une génération à l'autre sans avoir pour autant justifié en quoi elle est difficile au juste. Cependant, le résultat enthousiasmant, c'est que les élèves du secondaire mostaganémois n'ont plus cette idée de langue du colonisateur qui a sévi dans la société algérienne à certains moments de l'histoire, une certaine réconciliation avec cette langue certes, étrangère, mais bien ancrée dans le pilier de la société algérienne.

Face à ces représentations et à ces stéréotypes, l'enseignant, autrement dit le médiateur interculturel ne peut ni ne doit passer en silence les représentations de cette partie importante de la population estudiantine qui voit inconvenablement la langue française apprise, chose qui peut influencer en mettre en péril leurs parcours et leurs résultats scolaires. L'analyse et la gestion des représentations font partie des fonctions attribuées à l'enseignant dans les dispositifs pédagogiques contemporaines.

Pour ce qui est du troisième item, il portait sur les représentations positives des apprenants qui aiment la langue française. Chaque apprenant avait la possibilité de choisir 3 réponses, tout comme l'item précédent. Les résultats recueillis sont classés dans le tableau ci-dessous :

Les justifications	Nombre	total	pourcentage
C'est une belle langue.	30	41	73%
C'est votre langue familière.	5	41	12%
C'est une langue prestigieuse.	35	41	85%
C'est la langue de la vie courante.	30	41	73%
C'est la langue de la modernité	5	41	12%
Tu as des amis et des proches en France.	7	41	17%
Tu aimes parler et apprendre toutes les langues.	4	41	10%
Elle est facile à apprendre.	7	41	17%

Tableau 3 : les représentations positives.

D'après le tableau, la majorité des élèves du secondaire sollicités – ceux qui aiment la langue française- trouvent que c'est une langue très belle et très prestigieuse et qu'elle fait partie intégrante des rituels communicationnels de leurs entourages. Ne sont qu'une minorité ceux qui trouvent qu'elle est véhiculaire de la modernisation et ceux qui disent que c'est leur langue parlée à la maison. Cela veut dire que leur amour de la langue française provient principalement de leurs représentations positives. Alors, ce sont ces représentations qui sont à l'origine de leur affection corolairement à leurs résultats positifs. Ici, un retour est impératif sur les réponses individuelles des apprenants pour vérifier cette relation entre l'amour d'une langue ou d'une représentation positive d'une langue et le rendement scolaire. D'un nombre de 41 élèves qui ont affirmé qu'ils

aiment cette langue, 38 personnes affirment que leurs résultats sont bons. Dans ce sens, on peut affirmer la relation étroite de cause à effet entre les représentations et le rendement des apprenants.

Pour ce qui est du dernier item, nous avons choisi de conclure avec une question polémique qui a largement prévalu dans la société et dans les réseaux sociaux à certains moments : la langue française en Algérie est –elle un butin de guerre ou une langue coloniale ?

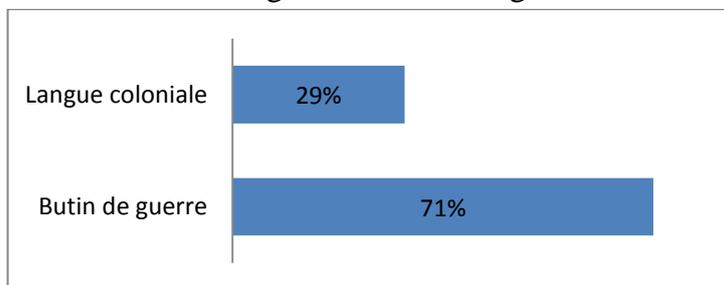


Figure 3 : langue coloniale ou butin de guerre.

L'objectif de cette question est de repérer si vraiment la nouvelle génération des élèves du secondaire est encore porteuse de cette représentation négative vis-à-vis de la langue française. Les résultats montrent que la plupart des sollicités ne voient pas la langue française comme une langue coloniale, mais plutôt comme un butin de guerre et une richesse que doit préserver la société algérienne. Cependant et quoique ce n'est qu'une minorité qui la trouve encore une langue coloniale, il ne faut pas la passer en silence sans essayer de les prendre en charge par les méthodes et les pistes pédagogiques et didactiques nécessaires.

On ne peut pas conclure notre analyse des résultats sans revenir aux réponses individuelles pour identifier l'influence des éléments internes et externes sur les représentations des apprenants. Commençant d'abord par le sexe, parmi le nombre total des répondants, 76 étaient des filles et parmi ce groupe de filles, 35 disent qu'elles aiment la langue française, tandis que 41 disent non. Pour les garçons qui constituaient 24% des sollicités, seulement 10 personnes disent qu'ils aiment cette langue tandis que 14 disent non. Cela veut dire qu'en comparant le nombre des filles et des garçons désireux d'apprendre la langue française, on trouve que la majorité est des filles. Cependant, il faut signaler que ce résultat ne peut pas être généralisé, car le nombre des sollicités était plus de filles que de garçons, on pouvait le confirmer peut-être si le nombre des deux sexes est équivalent.

Pour ce qui est de la zone de résidence, 57% des répondants viennent des zones rurales, cela peut avoir une influence sur la qualité des résultats. Pour vérifier cela, nous avons recouru aux résultats individuels. D'un nombre de 57 élèves qui proviennent de zones rurales, 42 disent qu'ils n'aiment pas la langue française tandis qu'uniquement 15 personnes font partie du groupe des amoureux. Pour les habitants des zones urbaines qui forment un groupe de 33 personnes, 26 personnes avouent qu'ils aiment la langue française donc, ils ont des représentations positives à l'égard d'elle.

Pour le reste des variables, la langue des parents influe sur les représentations de leurs enfants scolarisés. L'immense majorité (90%) affirme qu'ils parlent l'arabe algérien tandis que 9 choisissent le tamazigh et un élève qui a dit le français. Pour ce qui est de la spécialité 75% étaient des littéraires tandis que 25% des scientifiques. Pour les littéraires, il y avait seulement 21 élèves disent qu'ils aiment la langue tandis que pour les scientifiques 18 personnes disent

qu'ils aiment le français. Alors, on comparant les deux résultats, on ne peut dire les littéraires censés être plus intéressés à la langue étrangère sont les moins motivés par son apprentissage par rapport aux scientifiques.

4. Conclusion :

À la lueur des résultats recueillis de notre enquête quantitative, on peut dire qu'une partie importante des élèves du secondaire de la wilaya de Mostaganem sont porteurs de représentations négatives à l'égard de la langue française. Mais, il faut signaler que l'imaginaire de ces apprenants vis-à-vis de cette langue n'est pas conçu que de représentations négatives, mais également sur des représentations positives. C'est une belle et prestigieuse langue, c'est une langue qui fait partie de notre vie quotidienne... Ainsi sont les principales représentations des lycéens mostaganémois à l'égard de la première langue étrangère en Algérie. Pour des autres, c'est une langue difficile à apprendre qui n'est pas utilisée dans leur entourage et qui n'est pas véhiculaire de la modernisation comme les autres langues étrangères en Algérie. Quand on parle des représentations linguistiques, plusieurs éléments entrent en jeu surtout la zone d'appartenance « rurale ou urbaine » et les particularités identitaires de l'utilisateur de la langue « le sexe, la langue maternelle, la spécialité... ». Cela était bien explicité dans les résultats de notre enquête.

À la fin de notre modeste contribution, un retour est impératif à la problématique pour la répondre et à l'hypothèse émise pour la confirmer ou infirmer. Les représentations des lycées sont en grande partie négatives, ce qui nous mène à confirmer notre hypothèse qui stipule que ces représentations sociolinguistiques sont à l'origine de la dégradation du niveau, néanmoins un élément d'influence puissant déterminant la réalité de l'enseignement- d'apprentissage du FLE en Algérie.

En guise de conclusion et en vue d'allier la théorie à la pratique, le cadre conceptuel à sa réification et les questions aux résultats, il est nécessaire d'ouvrir une petite parenthèse pour parler de la nécessité d'une approche interculturelle en classe du FLE. Une approche qui ne permet pas seulement d'éduquer à l'éthique de la diversité et du vivre-ensemble malgré les différences linguistiques, culturelles et identitaires. Mais qui permet de travailler et de neutraliser ces représentations stéréotypées qui peuvent en minimum ralentir le rythme de l'apprentissage de cette langue, en maximum l'interrompre.

5. Liste bibliographique:

Livres :

- Abdallah-Prétceille, M (1996), vers une pédagogie interculturelle, Antrophos, Paris ;
- Carlo, M. D (1998), l'interculturel, CLE international, France ;
- Chachou, I (2013), la situation sociolinguistique de l'Algérie: Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, Harmattan, Paris ;
- Chaves Rose - Marie, Favier Lionel et Pélissier Soizic (2012), interculturel en classe, presse universitaire, Grenoble ;
- Collès, L (2007), interculturel: des questions vives pour le temps présent, EME, Bruxelles ;
- Cuq, J. P (2003), dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris.

- Houdebine, A-M (2002), *l'imaginaire linguistique*, Harmattan, Paris ;
- Ibrahimi, K. T (1995), *les algériens et leur(s) langue(s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Dar El hikma, Alger ;
- Jodelet, D (1991), *les représentations sociales*, presse universitaire France , Paris ;
- Legendre, R (1993), *dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 2^{eme} édition), Guérin, Paris ;
- M. Pretceille, L. Porcher (1996), *éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris ;
- Porcher, L (1986), *la civilisation* , CLE international, Paris ;
- Porcher, L (2004), *l'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris ;
- Sabaa, R (2002), *l'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Dar el Gharb, Oran ;
- Sauquet, M (2007), *l'intelligence de l'autre: Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, éditions Charles Léopold Maye, Paris ;
- Widmuller, F (2011), *français langue étrangère FLE: approche culturelle et interculturelle*, Belin, Paris ;
- Zarate, G (1986), *enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.
- Zarate, G (1995), *représentation de l'étranger dans la didactique des langues*, Grédif-didier, Paris ;

Article de Journal :

- BOYER, H (1990), *matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques: éléments de définition et parcours documentaire en diglossie, langue française, volume 1, numéro 85°* ;

Site web :

- Blanchet, P (2005), *l'approche interculturelle en didactique du FLE*, http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf , consulté le 12/12/2020;