

Stress et communication dans le métier d'enseignant et processus de développement social : l'étudiant algérien et son rapport à la langue

Dalida TEMIM

Université de
Annaba

RESUME

De par la tâche qui lui incombe : technicien de la transmission des savoirs, l'enseignant universitaire algérien se heurte à d'innombrables contraintes qui rendent ce métier plus difficile. Parmi elles, il y a lieu de retenir celles qui ont trait au métier en lui-même, à l'organisation et au système. Ces contraintes qui ont des valeurs dont les visées sont diverses : didactique, pédagogique, linguistique, économique, sociale, politique, idéologique et culturelle, recouvrent dans un cadre plus restreint une dimension relationnelle et impliquent, outre une compétence scientifique, une compétence de communication.

L'hypothèse émise et qui sert de fil conducteur à notre analyse pose l'existence d'un certain stress qui prend forme à partir d'une situation de communication où sont confrontés plusieurs présupposés culturels véhiculés par différentes langues. Notre objectif est donc de tenter d'identifier un capital culturel, de mesurer son impact par rapport à la transmission d'un savoir afin d'en déterminer la nature entre les différents acteurs, à travers la dimension relationnelle qui s'établit entre l'apprenant et l'enseignant

INTRODUCTION

Eduquer, enseigner, instruire, former, transmettre, persuader, convaincre, tels sont les désirs de tous, aussi spécifiques, auxquels chaque enseignant aspire. Deux types d'idéologie gravitent autour de la fonction d'enseignant : celle du don, de l'art pédagogique et celle du métier. Cependant, depuis un certain nombre d'années, « l'apprentissage de la fonction d'enseignant est devenue en partie l'apprentissage d'un métier, c'est-à-dire de gestes, de comportements, de normes analysables, repérables, éduquables et transformables. » (BEILLEROT, J., p 42/43.)

Dans ce cas de figure où l'on considère qu'enseigner est un métier, l'enseignant devient alors un technicien de la transmission des savoirs. Paradoxalement, un second point de vue souligne que : « la formation n'est pas une technicisation mais une mise en situation d'une

réflexion individuelle et collective, réflexion appuyée sur toutes les méthodes et les contenus de savoirs constitués. » (Op. cit p 43.)

Cette dichotomie nous invite à nous questionner sur la signification exacte que recouvre le concept de métier d'enseignant. Dans le contexte spécifique où nous nous situons, c'est à dire l'enseignant universitaire algérien et de par la réalité à laquelle nous nous trouvons confrontés, nous optons en faveur de la première thèse qui consiste à faire de l'enseignant un technicien de la transmission des savoirs.

De par la tâche qui lui incombe, l'enseignant participe au développement social en ce sens qu'il a pour mission de former des hommes et des idées. Cependant, des contraintes en tout genre et des entraves dans le processus, surgissent et concourent à rendre cette tâche plus difficile. Parmi elles, il y a lieu de retenir celles qui relèvent :

- Du métier en lui-même.
- De l'organisation institutionnelle.
- Du système éducatif.

Il semblerait donc que la tâche de l'enseignant ainsi que les enjeux entraînent une double difficulté :

- De par le cadre dans lequel ils s'inscrivent :
c'est à dire centré sur l'organisation.
- De par le métier en lui-même

Par conséquent plusieurs dimensions situées à différents niveaux du processus de développement doivent être appréhendées pour montrer les contraintes organisationnelles qui complexifient ce métier et représentent un obstacle en vue de sa réalisation.

Dans un cadre plus restrictif et recouvrant des valeurs plus particulières, ces contraintes relèvent de la dimension relationnelle (relation humaine) et impliquent outre une compétence scientifique, une compétence de communication. Ces deux dernières engagent à un perpétuel processus de négociation explicite ou implicite entre les différents acteurs. Ces facteurs organisationnels sont selon nous des éléments qui expliquent le stress.

Dans l'axe de travail que nous avons retenu, nous émettons l'hypothèse de l'existence d'un certain stress qui prend forme à partir d'une situation de communication où sont confrontés différents pré-supposés culturels véhiculés par différentes langues.

Ainsi, les éléments qui constituent l'axe de notre problématique tournent autour de l'identification d'un certain capital culturel, entendu en termes de construction d'un savoir, de sa spécificité, de son impact par rapport à la transmission d'un message afin d'en déterminer la nature

entre les différents acteurs à travers la dimension relationnelle qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné en contexte universitaire.

En d'autres termes, cela nous permettra de voir si le circuit d'échange fonctionne ou s'il est rompu. Dans ce cas il y aura altération de la communication, blocage qui donnera lieu à l'absence de sens, d'où naissance du stress.

EXPLICATION DU STRESS

La manifestation de ce stress rend compte d'un signe de changement : on part du fait qu'il y a dysfonctionnement qui crée une crise, un manque d'adhésion des partenaires par rapport à la transmission et à la réception du message. Si les valeurs scientifiques ne sont pas partagées, la communication demeure provisoire. Ce qui peut entraîner une remise en cause de l'image de soi. Dans la vie professionnelle l'image de soi est un champ de compétition de toutes sortes : on se construit un personnage qui commence par ce bagage de formation, ce qui crée une différence de manière d'être.

L'idée que l'on a de soi dirige notre comportement professionnel et le sentiment qu'on a d'être ou non en accord avec ce que l'on fait. Il en résulte donc un écart entre ce que l'on attendait et la réalité, un malaise réciproque entre enseignants et enseignés. L'enseignant se voit donc parfois acculé à remettre en question son enseignement. Le fait est que la pratique pédagogique se trouve entravée par des contraintes à visées didactiques, linguistiques, idéologiques et culturelles. C'est à travers ces contraintes que ce malaise vécu par l'enseignant trouve écho et se matérialise autour de la problématique langue / culture chez l'apprenant.

Notre analyse, loin d'être exhaustive se limitera à tenter de fournir des éléments de réponse de ce malaise ressenti tant par le corps enseignant que par les apprenants. Le corpus qui nous servira de matériau d'analyse sera écrit et consistera en des productions recueillies en situation d'examen. De plus des questionnaires destinés aux apprenants nous fourniront des indications plus précises concernant leur rapport à la langue étrangère. Nous centrerons notre échantillon de population sur une filière et ce afin d'en mesurer la dimension par rapport à la transmission du message et à la spécificité des langues étrangères.

Notre échantillon se restreint à un groupe de cinquante apprenants inscrits en troisième année de licence de Français. La moyenne d'âge varie entre 20 et 25 ans. Sur un effectif de 50 apprenants, on compte 45 filles et 5 garçons. Cette variable sexe ne sera pas pertinente pour notre analyse.

Ce choix se justifie par le fait que ces apprenants auxquels ont été dispensées trois années durant des enseignements en langue étrangère (ici le français), sont supposés avoir atteint un niveau conséquent dans la maîtrise de la langue, d'autant qu'au terme de la quatrième année- qui

correspond à la fin du cycle de licence - ces apprenants sont sensés assumer à leur tour cette tâche d'enseignement. A cet égard, bon nombre de précisions méritent d'être apportées à propos de la situation linguistique caractéristique de l'Algérie et par conséquent, du statut actuel du français au niveau de l'enseignement et de ses répercussions en matière de performances à l'université. Par ailleurs et dans la mesure où nous nous proposons d'identifier le conflit généré par la composante langue / culture, notre intérêt s'est porté sur l'identification des difficultés qui se localisent autour de la cohérence textuelle à travers des productions écrites. Car on doit engager l'apprenant à se placer constamment en situation de recherche afin de favoriser chez lui le processus de perception et de réception d'éléments significatifs et de le faire parvenir au sens. Dans la perspective de l'apprentissage d'une langue, la seule compréhension ne peut entraîner un apprentissage langagier accompli : il faut intégrer la production qui est considérée comme la mise en place de nouvelles valeurs.

Pour y parvenir, une approche purement linguistique s'avère insuffisante, aussi, aurons-nous besoin de nous référer à une théorie de l'apprentissage des langues. Le modèle qui nous semble le plus approprié pour inscrire notre analyse est la théorie de la compétence de communication de HYMES. En effet, et selon l'auteur, : « la notion de compétence de communication trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative et transformationnelle et l'ethnographie de la communication, le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue. » (HYMES, 1984, P 120). A travers l'apprentissage d'une langue, l'apprenant s'implique dans un processus de construction du savoir qui s'appuie sur une forme de représentation cognitive qui n'est autre que la compétence : celle qui concerne la connaissance que les locuteurs ont de leur langue. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'apprendre une langue mais surtout d'apprendre à l'utiliser. Le concept de compétence de communication s'inscrit donc dans une optique qui s'attache autant à notre compréhension du langage qu'à la compréhension du langage dans la vie sociale. Cela nous invite à nous pencher sur la description de la situation linguistique en Algérie.

SITUATION LINGUISTIQUE ET SYSTEME EDUCATIF EN ALGERIE :

Nous assistons en Algérie à la cohabitation de diverses pratiques linguistiques où s'entremêlent français, arabe littéraire ainsi que de nombreux parlers locaux qui ne vont pas sans avoir de considérables conséquences dans le domaine de l'enseignement, qui s'en ressent inévitablement, et en vient à accuser une réelle régression tant à l'écrit qu'à l'oral. Toutes les rénovations entreprises durant cette dernière

décennie dans ce domaine précis ont été contrairement à ce que l'on aurait pu penser, autant d'indices en faveur d'une baisse de niveau incontestablement et unanimement approuvée par le corps enseignant. Notre objectif est de déterminer les causes de ces échecs qui se concrétisent par un malaise ressenti par l'apprenant et que nous assimilons à un certain type de stress.

L'hypothèse sur laquelle nous nous appuyons est que ce stress prend forme autour de plusieurs variables qui conduisent à une double difficulté et dont les plus importantes sont :

- L'absence de maîtrise de la langue cible, ici le français.
- La non imprégnation à la culture de la langue d'enseignement.

Les conséquences d'un tel état de fait semblent relever de plusieurs paramètres :

- La réforme du système d'enseignement au niveau des programmes : Etablissement de l'école fondamentale au détriment du système d'enseignement classique dès les années quatre-vingt.
- Arabisation de tout le cursus d'enseignement primaire, moyen et secondaire, où toutes les matières enseignées le sont en arabe alors que le français est dévolu au statut de langue étrangère.

A cet égard, il convient de préciser que dès l'indépendance, la situation de fait qui sévit en Algérie donne lieu à un souci d'arabisation qui au départ se trouve fermement et officiellement attesté dans l'optique de la revendication d'une décolonisation culturelle devant se réaliser par le choix d'une langue nationale : l'arabe : « L'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur, est une des tâches primordiales de la société algérienne. » (Charte Nationale, 1976, p 65-66.)

IL est donc établi que la réappropriation de la langue nationale demeure une nécessité absolue qui permettra : « L'unification de l'usage d'une même langue de travail, d'enseignement et de culture. » (Op., cit. p 65-66) .

Aussi, parmi ces facteurs, nous pensons que l'arabisation généralisée sera celui qui accusera des conséquences non des moindres sur le devenir de l'apprentissage des langues étrangères. En effet, il semblerait que c'est à cette politique d'arabisation menée de façon hâtive et souvent non réfléchie qu'il faut imputer le taux considérable d'échecs et de déperdition scolaire qui se répercute au niveau de l'enseignement supérieur. Car ces mêmes apprenants qui ont suivi durant toute leur

scolarité secondaire un enseignement en arabe, se retrouvent à l'université confrontés au français aussi bien comme matière à enseigner que comme langue d'enseignement.

Il en ressort une discontinuité entre les enseignements du secondaire et du supérieur où l'absence d'homogénéité entre les langues d'enseignement est une réalité qui dépasse tout entendement. Ainsi, et par rapport à la situation algérienne, évoquer le concept de bilinguisme équilibré chez nos apprenants porte à équivoque. Il suffit d'être à leur écoute, au niveau des cours d'oral ou de parcourir leurs travaux écrits pour se rendre compte de l'état de délabrement de la communication entre jeunes. Leur malaise quel qu'il soit s'exprime le plus souvent par un mélange hétéroclite, un sabir révélateur d'une connaissance rudimentaire de l'une et l'autre langue sur lesquelles se fonde le bilinguisme. Les résultats fournis par le questionnaire semblent le justifier. S'agissant du choix de la filière : français, les réponses à cette question nous permettent de constater que l'orientation au sein de la filière langue étrangère n'est pas toujours un choix ou une prédilection. En effet, la grande majorité aurait souhaité suivre des filières scientifiques, techniques ou littéraires (autre que le Français) telles que : Droit, Journalisme, ou Anglais. Très peu d'entre eux proviennent d'autres filières (14 locuteurs) telles que : Traduction. Par ailleurs, certains d'entre eux sont répétitifs de 1^{ère} année, de 2^{ème} année ou de 3^{ème} année ou des trois années confondues : 21 locuteurs sont concernés soit, presque la moitié de l'échantillon. Cela nous conduit à nous poser la question de savoir si les apprenants possèdent vraiment la langue.

L'APPROPRIATION D'UNE LANGUE

Répondre à une telle question nécessite d'abord de préciser ce que l'on entend par posséder plutôt que connaître une langue vue comme un instrument effectif d'expression et de communication. Cette capacité implique l'acquisition du contrôle des habiletés linguistiques fondamentales qui sont au nombre de quatre :

- Deux orales : comprendre à l'audition et parler.
- Deux graphiques : comprendre à la lecture et écrire.

IL y a donc deux habiletés réceptives qui consistent à comprendre à l'audition et lire et deux habiletés de nature productives : s'exprimer oralement et par écrit. L'appropriation d'une langue suppose évidemment que ces habiletés soient contrôlées de manière efficace et qu'elles soient des instruments malléables à la disposition du sujet communiquant. Or qu'en est-il réellement ? Le fait est que, la plupart des apprenants constituant notre échantillon n'ont que des possibilités très limitées de développer la connaissance de la langue.

étrangère pour en faire un outil apte à remplir toutes les fonctions attribuées à une langue étrangère et qui de surcroît s'avère être langue d'enseignement. Une telle possession intuitive de la langue ne peut s'obtenir ni par l'étude de la grammaire, comme réflexion sur des formules abstraites, ni par l'exercice de la traduction. Seuls, la prise de contact totale avec la langue étrangère, son réemploi direct dans des contextes différents et des situations de communication et son usage systématique peuvent la faire naître. Il s'agit donc en quelque sorte de tout un programme de rénovation didactique. Dans la réalité des choses, le français est présent dans les conversations quotidiennes, en famille et entre amis. On a affaire alors à un usage diglossique qu'il y a lieu de définir comme code mixing et / ou code switching et où les deux langues arabe dialectal (plutôt que littéraire) et français évoluent chacune au gré des circonstances et du contexte. Presque tous n'éprouvent aucune gêne à parler en français lorsque la situation s'y prête, mis à part 7 d'entre eux qui ressentent un sentiment d'inhibition : la connaissance d'une langue équivaut à penser en cette langue.

Qu'entend-t-on par connaître une langue ?

Le contenu des productions écrites nous donne à constater que les apprenants se heurtent à des transferts de la langue maternelle, l'arabe, vers la langue - cible. C'est la conséquence d'un bilinguisme imparfait, où l'une des deux langues est dominante, la traduction est soumise alors à des interférences particulières provenant de la langue maternelle. Le problème fondamental de la traduction est toujours de trouver des équivalents dans la langue d'arrivée et savoir traduire présuppose la connaissance parfaite de la L2 ou mieux des deux langues : L1 et L2.

Par ailleurs, la traduction est plus que la simple transposition d'un texte d'une langue à une autre. Plus précisément, traduire signifie opérer un transfert de pensée d'une langue à une autre. Traduire, c'est aussi exprimer au moyen d'une langue une pensée exprimée en une autre langue. Ainsi, ce qui est effectivement transféré ce n'est pas l'ensemble des éléments linguistiques mais des contenus informatifs, des jugements. Les moyens linguistiques sont alors subordonnés au contenu sémantique. L'apprenant doit parvenir à une perception exacte des signifiés de la langue maternelle et choisir les équivalents exacts dans la langue-cible. Cela nécessite entre autres :

- Une connaissance appropriée de la langue maternelle et de la langue-cible.
- Une perception claire des relations entre L1 et L2 .
- La capacité de transcoder c'est- à - dire de reproduire les signifiés de la L1 en formes propres à la L2 .

Notre intérêt s'étant porté sur la détermination des difficultés localisées au niveau de la cohérence textuelle, il nous paraît donc nécessaire d'en exposer les critères.

LA COHERENCE TEXTUELLE

Pourvus d'une compétence rudimentaire en langue étrangère, certains apprenants ont recours à la traduction pour tenter d'exprimer leur pensée en L2. Cependant, malgré tous les efforts, leur traduction rend compte d'incohérence due justement au fait qu'ils fonctionnent à l'aide de leurs substrats linguistiques et culturels en langue maternelle, ce qui donne lieu parfois à l'émergence de transferts négatifs, à des calques, et parfois même à des stratégies d'évitement afin de contourner la difficulté. La production formulée demeure désarticulée, dépourvue de tout sémantisme car, la langue française est perçue comme une réalité complexe qui peut traduire lors d'échanges verbaux ou écrits, des différences souvent non négligeables qui sont fonction des locuteurs, de leurs intentions, de leur statut socioculturel et de leur appartenance géographique. A cet égard, on parle de registre de discours, de niveau de langue ou d'usage. Tout locuteur qui parle ou écrit le fait à quelqu'un et pour quelqu'un : autrement dit, il doit adapter son discours en fonction non seulement de ce qu'il a l'intention de communiquer mais en tenant également compte de celui auquel il s'adresse. Il doit aussi se faire comprendre. Donc : « un discours cohérent impose au sujet le respect des règles de structuration du langage c'est - à - dire la façon dont s'organise le langage afin que le discours soit compris. » (VIGNAUX, G, 1981, P 98.). Dès lors, pour que le texte soit considéré comme un ensemble cohérent, il doit pouvoir rendre compte :

- d'une cohérence au niveau des éléments anaphoriques qui doivent être employés correctement. Kerbrat. Orecchioni.C, définit l'anaphore comme : « un terme qui se domine lui-même. Certains l'utilisent comme synonyme de « représentation ». (Kerbrat.Orecchioni, C., 1980, p 39).
- d'une certaine progression au niveau des informations : « une phrase doit apporter (au moins) un élément d'information nouveau par rapport à la précédente. » (Reichler ;Beguelin,M.J ;Denervand,M. ; Jespersen,J. ; 1988, p 125.).
- d'une certaine continuité car même si certains énoncés respectent l'exigence de progression, le discours peut demeurer cependant incohérent dans la mesure où il ne reflète que des informations nouvelles sans

continuité aucune d'une phrase à l'autre : l'isotopie du texte est alors rompue.

- d'une absence de contradictions car, si le texte en présentait elles résulteraient d'une mauvaise rédaction, il faudrait à ce moment là les éliminer. En revanche si elles étaient volontaires, il faudrait alors assurer à l'ensemble une organisation rhétorique acceptable.
- d'une cohérence lexicale.
- d'une cohérence sociolinguistique : les changements de style ne doivent pas être soumis à une quelconque contrainte.

Si l'écrit est en mesure de répondre de façon satisfaisante à toutes ces conditions, il est appréhendé comme un ensemble cohérent. Cette notion de cohérence est donc définie comme le résultat d'une activité fort complexe, ceci est d'autant plus vrai que l'expérience prouve que cette activité a lieu à plusieurs niveaux : la trame discursive, l'organisation rhétorique (les indications temporelles et chronologiques), le style et le registre de discours. Cela nous amène à dire que : « la précision morphologique, l'adéquation syntaxique, l'emploi des éléments de cohésion textuelle et la mise en œuvre d'une cohérence discursive sont des conditions indispensables à la langue écrite en langue étrangère. » (PENDANX, M., 1998, p109.). L'analyse des productions recueillies nous permet de tenter une explication des problèmes rencontrés.

L'APPRENANT FACE A L'OBJET A CONSTRUIRE : LA LANGUE

L'une des raisons que nous formulons par rapport aux échecs est que les apprenants ne savent pas réorganiser à l'écrit ce qu'ils apprennent or : « l'écrit qui a une dimension individuelle est le véhicule principal de l'apprentissage, de l'abstraction, de la conceptualisation et de la formulation de règles, de la réflexion de chacun sur ce qu'il apprend et sur la manière de l'apprendre. » (PENDANX, M., Op. cit., p 109). Les causes sont donc à mettre sur le compte des méthodes d'enseignement en vigueur subies durant toute la scolarité (Ecole Fondamentale). Ces dernières, basées sur le parcoeurisme, rejoignent la conception behavioriste selon laquelle, l'apprentissage d'une langue n'est autre qu'un ensemble d'habitudes, de comportements résultant d'associations, de stimuli et de réponses : « la langue pratiquée apparaîtrait donc comme une chaîne de réflexes. » (TITONE.R., 1979, p 69). Abondant dans le même sens que l'auteur, nous précisons que : « la langue est quelque chose de plus qu'une chaîne de sons et de signes ; c'est un contenu sémantique qui donne de la substance à un signifiant /.../ (car) à côté d'une certaine fixité et régularité des moyens expressifs, il y a trop de

liberté, de créativité et de possibilités d'adaptation chez l'individu, /.../ pour réduire tout le langage à des schémas fixes. » (Op. cit., p 69.). Mais durant toutes leurs études antérieures, les apprenants ont appris à stocker des informations qu'ils devaient restituer intégralement faisant abstraction de tout effort de créativité ou de reformulation personnelle. Cette conception semble aller à l'encontre de la thèse générativiste qui pose l'hypothèse innéiste suivante : l'apprentissage est un processus qui pousse l'apprenant à développer des schémas réguliers et à produire des expressions nouvelles. En effet, l'individu qui s'engage dans l'apprentissage se retrouve face à un objet à construire qui n'est autre que la langue. A cet égard, il est essentiel de souligner l'importance de la notion de crible phonologique que nous devons à TROUBETZKOY et qu'il définit de la manière suivante , à savoir que : « Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. » (TROUBETZKOY, N., 1949, p 15). Cette notion de crible ne se limite pas au système phonologique d'une langue mais s'étend à d'autres domaines de l'apprentissage notamment la culture et plus particulièrement la compétence de communication en langue étrangère. Ainsi, les éléments culturels de la langue étrangère sont filtrés et interprétés par l'apprenant au travers de sa propre culture et sa compétence de communication.

D'autre part, les nombreuses recherches qui ont alimenté le domaine de la psycholinguistique ont toujours reconnu à la langue maternelle un rôle non négligeable dans le processus de construction de la langue étrangère. La présence de la langue maternelle à travers les stades successifs de l'apprentissage constitue selon certains spécialistes une condition de l'apprentissage. R. PORQUIER parle de « socle langagier et cognitif » qui participe à un processus de « recatégorisations, de différenciations, de correspondances entre deux systèmes langagiers, l'un déjà maîtrisé, l'autre en cours de développement » (PORQUIER, R., 1991, p 12). La compétence langagière en langue maternelle serait la pierre d'assise sur laquelle prend appui l'apprentissage de la langue étrangère. A cet égard, H. BESSE et R. PORQUIER (1984), soulignent que : « l'activité métalinguistique est chez l'apprenant tributaire de ses représentations métalinguistiques qui sont définies comme : « des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ /qui/ jouent le rôle d'un modèle métalinguistique naïf dans l'appréhension des données langagières étrangères. » (H. BESSE, R. PORQUIER, 1984, p 109). Parallèlement à ce problème de langue, il ne faut point omettre la culture qui s'y rattache et dont les apprenants très peu imprégnés, affichent un manque d'adhésion totale.

LA DIMENSION CULTURELLE

Enseigner une langue revient inévitablement à enseigner la culture correspondante. Si l'on adhère à cette approche, enseigner la culture c'est enseigner les systèmes de significations et les symboles-linguistiques ou non- qui véhiculent les significations. Il paraît utile de préciser à ce niveau que les traces de la langue maternelle sous-jacentes à l'apprentissage de la langue étrangère traduisent une valeur identitaire et les représentations que l'on se fait de la langue étrangère peuvent ainsi être ressenties comme une perte d'identité. Cela vaut pour les représentations culturelles qui amènent l'apprenant à établir une distance par rapport à sa culture afin de s'approprier les comportements socio-communicatifs relatifs à l'univers étranger. Il en est de même sur le plan sémantique qui recourt à un découpage différent. C'est pourquoi, tout enseignement d'une langue étrangère doit préconiser l'enseignement de la culture correspondante. En ce sens, langue et culture devraient être enseignées de concert. IL paraît donc nécessaire de proposer des démarches interculturelles pour tout ce qui se rapporte au système de valeurs de la culture étrangère. Cela suppose que l'on adapte les pratiques pédagogiques au contexte d'enseignement. Or, Force est de constater que le système pédagogique, tel qu'il a été instauré et tel qu'il fonctionne néglige cet aspect qui s'avère crucial en vue d'un enseignement subséquent. Car, en considérant les cultures comme isolées les unes des autres on passe à côté d'une dimension importante qui fait que les connotations culturelles ne seront pas partagées. Ce qui a pour résultat d'accroître le malaise de l'apprenant, d'entretenir un sentiment d'inhibition qui se traduit par une volonté affichée de ne pouvoir communiquer et donc de laisser porte ouverte à l'échec qui augure le stress. D'autres paramètres y contribuent également, il s'agit des représentations qu'ont les apprenants de la langue étrangère.

LES APPRENANTS ET LEURS REPRESENTATIONS

La représentation est définie comme : « l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle. Deux types de représentations peuvent influencer sur l'activité de l'apprenant : celles relatives à la langue étrangère et à l'univers étranger, et celles qui reflètent la manière dont il conçoit l'apprentissage en cours ou à venir. » (PENDANX, M., 1998, p 11.). Ces représentations sont variables et fonction de l'âge, de la maturité des apprenants. Elles relèvent en grande partie de leurs attentes et déterminent par là même leurs attitudes devant l'apprentissage, en ce sens qu'elles conditionnent leur comportement face à l'objet à apprendre. Ces représentations qui ne sont pas statiques évoluent et tendent à se modifier au cours de l'apprentissage : elles peuvent alors rendre compte d'un

découpage différent de la réalité. Dans un même ordre d'idées, on peut avancer que l'enseignant véhicule également des représentations qui sont siennes par rapport à la langue qu'il enseigne. Autour de la situation d'enseignement / apprentissage gravite plusieurs types de publics ayant chacun leurs représentations, leurs attentes, leurs motivations et leurs besoins. Tous ces facteurs contribuent à modifier le rapport à la langue étrangère qui s'exprime différemment en fonction du public visé. Le point de vue général qui ressort de notre enquête est que la langue française est appréhendée comme une deuxième langue, de culture, de prestige, une langue dynamique, riche, universellement parlée. C'est la langue du beau, de l'amour, de la littérature, des beaux arts, une langue sacrée, une langue d'avenir qui permet la promotion sociale. C'est la langue que l'on aime et à travers laquelle on se sent à l'aise. Pour certains, elle représente leur langue maternelle, la langue dans laquelle s'est déroulée toute leur éducation. Pour certains autres, elle est entrevue comme la langue du colonisateur, des ennemis, une langue sans avenir, une image car elle n'est pas leur langue. De ce fait, l'imprégnation à la culture étrangère sera relative et fonction de l'intérêt porté à la langue. A ce propos, il est utile de rappeler que dans l'apprentissage d'une L.E. plusieurs stratégies sont mises en œuvre. Parmi elles, il y a lieu de distinguer les stratégies sociales qui amènent l'apprenant à faire usage de la langue en dehors du seul cadre institutionnel, en utilisant toutes les ressources de son environnement : la langue étrangère peut être perçue comme une pratique personnelle allant au-delà du strict cadre de la classe. Or, l'environnement familial et social dans lequel évoluent nos locuteurs ne favorisent pas toujours cette imprégnation si ce n'est par le biais des médias. A cet effet, nous constatons que les émissions télévisées sont suivies aussi bien en français qu'en arabe mais, l'introduction de la parabole et donc des chaînes étrangères – surtout françaises dans pratiquement tous les foyers – procurent une variété de choix dont l'attrait est beaucoup plus manifeste s'agissant des émissions télévisées en langue française, tous genres confondus : littéraire, scientifique, politique, éducatif. Pour ce qui est des lectures, la grande majorité s'adonne à une littérature de genre classique, beaucoup plus parce que cela semble arrimer avec le contenu des programmes que par attirance personnelle ou goût pour la lecture. Il est important de signaler qu'en dehors de la classe, la lecture – qu'elle soit pratiquée en français ou en arabe – ne fait pas partie de leurs habitudes, de leurs traditions. Elle est considérée plus comme une contrainte que comme un domaine de découverte de connaissances, un loisir. La curiosité intellectuelle fait donc défaut et va de pair avec une absence de bain culturel. En réalité, les apprenants ne disposent pas de beaucoup de ressources pour pratiquer la langue hormis l'école. La langue étrangère dans notre cas de figure est réduite à n'être que le support d'activités d'apprentissage le plus souvent imposées par le contexte. Pourtant, il est admis que l'apprentissage d'une langue étrangère trouve sa validation

plus tard dans le contexte de communication réelle. C'est un processus qui demande beaucoup de temps et qu'il est indispensable de réaliser au-delà du simple apprentissage institutionnel. La finalité principale pour l'apprenant vise à une autonomie en utilisant toutes les ressources dont il dispose. Ces dernières ne sont du reste pas toujours utilisées, d'où le rôle primordial de l'affectivité dans l'apprentissage d'une langue.

LE RÔLE DE L'AFECTIVITE

L'affectivité entendue en termes de « climat de confiance, » moteur de l'activité de l'apprenant est une composante de l'acte d'apprendre et d'enseigner qui englobe les motivations et les attitudes. C'est une composante de l'apprentissage qu'il est difficile d'appréhender de façon rigoureuse : elle fait partie intégrante de la personnalité de l'apprenant. A ce niveau le rôle de l'enseignant devient essentiel en ce sens qu'il doit parvenir par un jeu de relation à stimuler la classe dans son rôle de médiateur. A cet égard, les réponses obtenues au niveau de l'enquête tournent autour de l'affirmation que l'enseignant est d'une aide précieuse car il invite à aimer la langue et à mieux la connaître. Il est donc considéré comme un guide qui encourage, conseille, éveille les consciences par son dynamisme. Son savoir-faire va déterminer la motivation des apprenants. Paradoxalement, l'enseignant peut par son comportement décourager et donc déstabiliser ce climat de confiance qui est susceptible de s'instaurer au fil du temps : un certain malaise risque de s'installer chez l'apprenant. Cette situation prend une dimension d'autant plus significative par rapport à la fonction d'évaluation.

LE RÔLE DE L'EVALUATION

Elle représente un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel et L. PORCHER (1994) la définit comme : « un ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. » (PORCHER. L., p 6) Elle joue deux rôles principaux : un rôle social et un rôle pédagogique qui permet de fournir à l'enseignant comme à l'apprenant des indications sur le processus d'apprentissage. Une précision d'importance s'impose concernant le système d'évaluation en vigueur : système compensatoire et non homogène qui dénote d'une grande variabilité et joue de ce fait en faveur de l'apprenant. Ce dernier s'investit moins sachant qu'il compensera par le biais d'autres matières qu'il maîtrise mieux. L'évaluation telle qu'elle est pratiquée nous donne à constater que les modules fonctionnent comme des vases communicants. Ceci n'encourage pas un enseignement efficace du français et s'inscrit plutôt en faveur d'une dévalorisation de la portée des langues étrangères car il n'y a pas d'instauration du rapport au savoir. Dans la même optique, on est amenée

à nous demander si l'enseignant corrige en fonction de ses attentes ou du savoir restitué. Le constat est que la plupart du temps l'enseignant se sent contraint de faire abstraction de ses objectifs pour n'apprécier que le contenu de la copie en fonction du niveau général de la classe. Les écarts par rapport à la L.E. ne sont pas à hiérarchiser. Ils existent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et recouvrent différents domaines : phonétique, lexical, syntaxique, morphologique. Les raisons que l'on peut fournir relèvent de plusieurs explications. L'une des plus plausibles, les apprenants le confirment sans détour, est qu'ils ne s'investissent pas assez dans leur apprentissage de la langue qui demeure strictement cantonné au cadre formel. Aucun effort n'est déployé en ce sens pour parfaire l'apprentissage. L'absence de lecture y contribue également et participe dans une large mesure à la réalisation des échecs. A cela, il faut ajouter le manque de motivation et d'assiduité aux cours, des moyens didactiques insuffisants, la lourdeur des programmes souvent inadaptés auxquels s'ajoutent même parfois des conditions sociales précaires. Tous ces facteurs réunis ne favorisent pas une atmosphère d'étude. Malgré tout, la plupart espère qu'en fin de cursus, ils parviendront à mieux maîtriser la L.E. et à combler leurs lacunes. Les résultats sont tout aussi décevants et insatisfaisants en arabe pour la plupart d'entre eux, ce qui nous mène à la conclusion que ni l'une ni l'autre langue n'est réellement maîtrisée, d'autant qu'en matière de perspectives d'avenir, pour la totalité de la population testée, la finalité de l'enseignement vise d'abord l'obtention d'un diplôme pour accéder à la vie professionnelle : avoir un travail et enfin en dernier recours pour accroître leurs compétences en la matière. Apprendre s'identifie donc plus à une notion de diplôme qu'à l'acquisition de connaissances. Il ressort de tout ce qui précède que l'évaluation peut donc être appréhendée comme une source de stress autant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

CONCLUSION

Ces locuteurs dotés d'une double compétence de communication, imparfaite dans les deux langues font preuve d'une grande variabilité dans leur comportement langagier. Nos observations nous ont permis de déceler, dans la langue de l'apprenant, des écarts par rapport à la langue – cible. Nous pouvons déduire que la majorité des sujets semblent créer leur propre interlangue : un magma de structures linguistiques résultant d'un mixage des structures de leur langue maternelle et de la langue seconde. Par conséquent, et dans un premier temps, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être véritablement efficient que si les perspectives pédagogiques envisagées sont adaptées à la réalité du public, à son attente. Or, par ses structures, ses méthodes, son contenu, le système pédagogique semble condamner d'avance la majorité des apprenants qui accèdent à l'université. Le bilinguisme entendu au

sens de l'apprentissage décalé ou de surface engage à plus que l'apprentissage d'une langue avec tout ce que cela suppose de difficultés pour l'apprenant. C'est d'une certaine appréhension des rapports entre les deux cultures sur lesquelles repose tout l'édifice éducationnel dont il s'agit. La question principale est alors de déterminer ce qui doit être enseigné, quel contenu culturel doit être retenu pour être intégré à l'ensemble de l'enseignement de la langue.

Toutes ces contraintes ayant trait à l'organisation institutionnelle et au système éducatif et qui véhiculent des valeurs à visées didactique, pédagogique, linguistique, culturelle, idéologique, ont pour fâcheuse conséquence de complexifier la tâche de l'enseignant. C'est à travers cet environnement conflictuel où évoluent différents partenaires (enseignants / enseignés) que se matérialise le stress, créant toutes sortes de dysfonctionnements.

BIBLIOGRAPHIE

- 1)- BESSE, H., PORQUIER, R., (1984) : Grammaire et didactique des langues, Collection LAL, Hatier - Crédif, Paris.
- 2)- BEILLEROT, J., (1982), La société pédagogique, PUF, L'Éducateur, Paris.
- 3)- CHARTE NATIONALE, (1976), Ordonnance 76- 57, Alger.
- 4)- HYMES, D.H., (1984) : Vers la compétence de communication, Collection LAL, Hatier- Crédif, Paris.
- 5)- KERBRAT- ORECCHIONI, C., (1980), L'Énonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Collin, Paris.
- 6)- PENDANX, M., (1998) : Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris.
- 7)- PORCHER, L., (1994) : « Evaluation, régulation, optimisation » dans « Certifications linguistiques en Europe », Les Cahiers de l'Asdifle.
- 8)- PORQUIER, R., (1991) : « Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé » dans « Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle », Institut des sciences de l'éducation, Barcelone.
- 9)- REICHLER BEGUELIN, M.J., DENERVAND, M., JESPERSEN, J., (19988), Ecrire en Français : Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Delachaux & Niestlé, Paris.
- 10)- TITONE, R.,(1979), Psycholinguistique Appliquée, Payot, Bruxelles.
- 11)- TROUBETZKOY, N., (1949), : Principes de phonologie, Klincksieck, Paris, (traduction de J. CANTINEAU.)
- 12)- VIGNAUX, G., (1981), Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours, in Langue Française N° 50, Larousse, Paris.