

APPRENANT ALGÉRIEN ET APPROPRIATION DU FLE: À LA CROISÉE DES VARIABLES CULTURELLES

THE ALGERIAN LEARNER AND APPROPRIATION OF "FLE": AT THE CROSSROAD OF CULTURAL VARIABLES

ATROUZ Youcef

Laboratoire TRADIL, Université Badji Mokhtar, Annaba
y.atrouz@yahoo.fr

Résumé : *L'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, est une "mission" difficile et un processus complexe surtout pour un apprenant algérien qui est continuellement confronté à des problèmes d'ordre culturel (surtout !). À ce niveau, les représentations culturelles, la langue maternelle et les stratégies d'apprentissage sont des éléments incontournables que le didacticien / praticien doit prendre en considération pour une meilleure optimisation du processus enseignement / apprentissage / évaluation. Dans ce cas, quel rôle faut-il attribuer à la langue maternelle lors de l'apprentissage? Quel sera l'impact des représentations sur l'apprentissage de la langue française en tant que langue romane appartenant à une ère civilisationnelle et une dimension linguistique autre que les langues vernaculaires? Existe-t-il des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant algérien et sur lesquelles peut-on compter pour une possible rentabilisation didactique?*

Mots-clés : *Langue maternelle - Représentations - Stratégies d'apprentissage - Français langue étrangère - Styles d'apprentissage*

Abstract : *Learning a foreign language, French language in our case, is considered to be a hard "mission" and a complex process, mainly for an Algerian learner who is frequently encountered with cultural problems (especially!). At this level, cultural representations, mother tongue and learning strategies are crucial elements that the didactic teacher/ practitioner must take into account for a better optimization of the teaching / learning / assessment process. In this case, what role should be assigned to the mother tongue during learning? What will be the impact of the representations on the learning of the French language as a Romance language belonging to a civilizational era and a linguistic dimension other than the vernacular languages? Are there any learning strategies which are specific to the Algerian learners upon which they can be counted for a possible didactic profitability?*

Keywords: *Mother tongue - Representations - Learning strategies - French as a foreign language - Learning styles*

* * *

Le passage de la notion de « *Triangle didactique* » à celle de la « *Constellation didactique* » a permis *primo* d'insérer les trois pôles (enseignant, apprenant et savoir) dans le contexte social et éducatif, *secundo* de prendre en considération les

disciplines connexes et les domaines de recherche contributoires et *tertio* de mettre l'accent sur l'apprenant en tant que partie prenante et incontournable dans le processus enseignement / apprentissage / évaluation. L'apprenant, en tant que "co-constructeur" de son propre savoir, est désormais le centre même de ce processus.

Cette "centration" sur l'apprentissage a conduit à la floraison de perspectives intéressantes pour la "*didactique d'aujourd'hui*" (selon la terminologie d'Henri Besse). Effectivement, en dépassant la vision réductrice du "*Triangle didactique*" qui conçoit l'apprentissage comme une relation linéaire entre enseignant et apprenant, la nouvelle conception met en valeur d'une part, les représentations "*culturelles*" (Atrouz, 2002: 16 et voir *infra.*) de l'enseignant et de l'apprenant considérés dans une perspective systémique comme deux systèmes ouverts aux données sociales, culturelles, psychologiques, économiques, etc. (Trocmé-Fabre: 189) et d'autre part, la dimension complexe de l'interaction et son ancrage dans un contexte socio-éducatif surtout lorsque nous prenons en considération les stratégies et les styles d'apprentissage mis en œuvre par l'apprenant lors du processus d'appropriation.

Ainsi, se centrer sur l'apprenant amène, nécessairement, à prendre en compte ses interactions, ses besoins et ses spécificités qui peuvent énormément nous renseigner sur la(es) manière(s) qui permet(tent) d'acquérir de nouvelles connaissances. Dans cet article, nous tenterons de mettre l'accent sur les particularités de l'apprenant algérien lors du processus d'apprentissage de la langue française et nous essayerons de discuter trois d'entre elles qui semblent, à notre sens, les plus importantes et qui sont la langue maternelle, les représentations et les stratégies et styles d'apprentissage.

1. La langue maternelle

Lors des cours réservés aux langues étrangères (LE) en général et celui de la langue française (LF / FLE) en particulier, le recours à la langue maternelle (LM) est une pratique courante: C'est dans leur LM que se "réfugient" un bon nombre d'apprenants. Dans ce cas, faut-il bannir la langue maternelle (arabe standard, dialectal, mozabite ou autre des cours du français)? Ou au contraire, faut-il garder et encourager la traduction dans un cours de langue? Face à cette question éternellement et sans cesse posée, les réponses sont loin d'être consensuelles.

La didactique du français langue étrangère (désormais siglé DFLE) a tissé avec la traduction des relations étonnantes partagées entre le rejet et l'acceptation et pour illustrer cette idée, nous prenons trois exemples qui diffèrent par leur manière de traiter ce problème.

Le premier exemple est celui de la méthode Grammaire-traduction qui conçoit le rapprochement entre LM et LE comme légitime, nécessaire et pratique: la langue maternelle est incontournable pour faciliter l'explication, favoriser la communication et éviter les blocages. Cette méthode exige de l'enseignant ou du maître une bonne compétence en LE, et aussi en LM pour traduire et expliquer le fonctionnement interne de la langue cible.

Le deuxième exemple est celui de la méthode SGAV qui rejette, catégoriquement, la langue maternelle et la met en "quarantaine" vu qu'elle est considérée comme un élément susceptible de gêner, de perturber et même de bloquer l'apprentissage des langues étrangères.

Le dernier exemple représente une situation d'équilibre entre les deux premières. Cette situation repose sur l'intégration de la langue maternelle en cas de nécessité pour favoriser la communication et éviter les blocages. Cette idée a été surtout développée avec l'avènement de l'approche communicative qui accepte la traduction (en LM) quand celle-ci s'annonce possible et s'avère indispensable.

Actuellement, on accorde à la LM une place de plus en plus importante dans les classes de langues étant donné que l'acquisition d'une LE subit l'influence des habitus structuraux de la première langue. À cet égard, Castellotti (1997: 159) fait remarquer que « *la référence à la langue maternelle s'affirme (...) comme une donnée constante et incontournable, qui, de fait occupe une place centrale dans l'image qu'ils (les apprenants) se sont forgée du processus d'accès à une langue étrangère* ». Autrement dit, l'appui sur la langue maternelle et d'une utilité incontournable dans la mesure où l'apprenant puise dans ses connaissances antérieures pour s'en servir dans son apprentissage d'une nouvelle langue.

À ce niveau de la réflexion, il est important de noter que la LM est à solliciter afin de "panser" et pallier les insuffisances de l'enseignement / apprentissage de FLE. C'est à travers cette langue que s'achemine le reste des savoirs, que se structure et s'organise l'ensemble des connaissances. Son importance est fortement ressentie et sans cesse renouvelée vu que sa maîtrise forme la "charpente" de tout le montage enseignement / apprentissage. Dans ce cas, durant les premières années de l'apprentissage du français, nous pouvons insérer des "flashes" en langue arabe qui stimulent l'apprentissage du français en s'appuyant sur les deux types de motivations proposées par Gardner et Lambert (Cité par Boogards, 1988: 53) et qui sont la motivation "*intégrative*" et la motivation "*instrumentale*". En effet, pour l'apprenant algérien, le français a une orientation "*instrumentale*" d'où sa valeur utilitaire et une orientation "*intégrative*" vu sa valeur d'ouverture sur d'autres cultures et sur d'autres horizons.

Nous pensons aussi que ce type de stimulation peut se faire même avant le commencement de l'apprentissage du français, ce qui va contribuer à créer une "symbiose" entre les deux langues, à écarter leur rivalité et faire face au sentiment de "haine" et d'"étrangéité" qui pourrait bloquer l'apprentissage de cette langue d'où la remarque faite par V. Castellotti (2001: 19) que la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère peut façonner la nature des relations entre les deux langues. 59,81% des apprenants interrogés sur la question ont déclaré qu'ils voulaient abandonner l'apprentissage du français à cause de l'absence de la traduction (Voir Y. Atrouz, 2015 et notamment Y. Atrouz, 2002).

2. Les représentations

Avec toutes les dispositions "didactiques" prises en compte depuis des décennies, apprendre une langue s'avère encore un processus difficile et une opération complexe surtout lorsqu'il s'agit d'une langue "*non voisine*", c'est-à-dire une langue qui appartient à une famille différente, et qui fait partie d'un autre univers civilisationnel et d'un autre espace culturel comme c'est le cas de langue française pour un apprenant algérien. À cela s'ajoute d'une part, la nature des contacts forts remarquables que cette langue a entretenus avec les "parlers" des algériens (exactement avec les locuteurs de ces "parlers") et d'autre part, le poids de l'Histoire commune.

Dans un tel contexte socio-culturel (et dans n'importe quel autre d'ailleurs), l'apprenant va être amené à puiser dans les représentations "collectives" et "sociétales" de sa propre langue / culture maternelle pour façonner et valider ses "jugements" et ses représentations, envers cette langue cible. Ces jugements portés sur la langue sont puisés généralement dans les jugements portés sur ses locuteurs et le pays où elle est parlée. Il faut bien rappeler que les représentations sont articulées en tant que processus sur une structure psychologique (cognitive) et sur une structure sociale (collective) ce qui nous a poussé, pour des raisons de commodité, à forger le terme de "représentations culturelles" que nous définissons comme étant «*une connaissance/une image à caractère anticipateur, qui sert à appréhender une réalité, d'approcher les différentes situations et de les décoder, de comprendre le monde, de prévoir ses propres attitudes et de les planifier*» (Atrouz, 2002: 16).

Afin de mieux prendre en compte cette idée, nous nous référons à J.-F. de Pietro (in UNESCO, 1993: 274) qui souligne le fait qu'il «*existe une relation importante entre la perception du pays dont on apprend la langue, représentations et attitudes à l'égard de l'apprentissage: moins on apprécie le pays moins on a de plaisir à en apprendre la langue, plus en trouve celle-ci difficile* » et l'inverse, à notre sens, est vrai. Dans cet état de lieu, il faut que chaque didacticien et même praticien (à un niveau bien limité bien sûr!) se pose des questions à l'instar de:

- quelle(s) sera(ont) la(es) nature(s) de ces représentations?
- La construction des connaissances en FLE sera-t-elle influencée par ces représentations?
- Pouvons-nous réajuster l'enseignement / apprentissage de la langue française selon le "*profil culturel*" de nos apprenants?
- Si oui, comment? Et si non, pourquoi?
- Etc.

Le choix des représentations culturelles comme élément constitutif et spécifique du "*profil culturel*" de l'apprenant algérien part de l'un des principes piliers de la DLE d'aujourd'hui qui fait de l'apprenant le centre de l'action et le cœur même de l'intervention didactique. Effectivement, l'emplacement de ces variables, en amont, par rapport au processus d'enseignement / apprentissage /évaluation et leur impact sur la nature des attitudes, des jugements et même des stratégies d'apprentissage font de ces paramètres et de ces variables des éléments décisives, importants et incontournable. Cette importance explique, quelque part, le nombre considérable des enquêtes, des publications et des

colloques consacrés aux représentations ces dernières années.

Il faut bien noter que pour pouvoir identifier les différentes représentations et répondre ainsi aux interrogations soulevées (ou à quelque unes d'entre-elles), nous pouvons utiliser des questionnaires, des exercices de mots associés (qui concernent la langue française, les français et la France), des rédactions écrites (dont le sujet consiste par exemple à présenter la France à une personne qui ne connaît rien sur ce pays), des interviews, etc.

3. Les stratégies d'apprentissage

Nous pensons que pour une meilleure optimisation du processus enseignement / apprentissage / évaluation de la langue française en particulier et de toutes les autres langues étrangères en général, nous devons prendre en considération les styles et les stratégies d'apprentissage de nos apprenants.

Afin de définir la notion de style d'apprentissage, nous nous référons à P. Cyr (1998: 05) qui la conçoit comme «*le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage*». Il est à noter que ces styles d'apprentissage sont déterminés par la nature du *style cognitif* défini à son tour, par Cyr (1998: 83) comme «*la façon dont un individu perçoit et organise le monde*».

Quant à la notion de stratégie d'apprentissage, elle s'inspire surtout des acceptions militaires. En LE, elle désigne, selon Paul Cyr (1998: 05) «*un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer, et réutiliser la langue cible*». Désormais, une telle conception fait de sorte que la notion de stratégie d'apprentissage englobe des notions comme moyens, tactiques, techniques, etc. (A ce sujet voir surtout P. Cyr, 1998 et notamment J.-P. Cuq, 2003).

Rappelons-le, beaucoup de facteurs influencent le choix des stratégies. Ils sont d'ordre "personnaliste" (liés à la personnalité de l'apprenant), biographique (âge, sexe, origine, objectifs de l'apprentissage, etc.), personnel (conscience métacognitive, carrière personnelle, etc.), situationnel (compétence acquise, la nature de langue cible, etc.), affectif où la motivation est un élément incontournable, etc. (Cf. P. Cyr, 1998: 81-102).

Ces styles et ces stratégies varient d'une culture à une autre, ce qui nous pousse à souligner l'importance de la culture. À ce sujet, D. Groux et L. Porcher (1997: 63) insistent sur «*la prise en compte des styles d'enseignements et des styles d'apprentissages dont on sait bien, dorénavant, qu'ils varient d'une culture à l'autre*». De son côté, De Corte (1996: 104) fait remarquer qu'«*un grand nombre d'investigations accentuent le fait que le milieu socio-culturel prive beaucoup d'enfants des conditions qui assurent un épanouissement optimal*».

En effet, on ne peut pas imaginer un processus d'enseignement / apprentissage / évaluation déraciné de son contexte et / ou qui ne respecte pas la "géographie culturelle" (selon la terminologie de C. Beacco) des apprenants pour la simple raison que la vitalité, l'efficacité et la rentabilité de cet acte se puisent dans la culture où ce processus n'est qu'une composante parmi d'autres.

En réalité, il s'agit d'une composante fondamentale de la culture, une composante distinguée et distinctive. Ce qui nous amène à dire que le processus enseignement / apprentissage / évaluation se définit et doit se définir en fonction des apprenants dans leurs singularités, de leurs spécificités, de leur (s) culture(s) et surtout de leur culture d'apprentissage.

Cette manière de faire avec les "connaissances" et le "savoir" est, en soi, une marque qui distingue, selon Debyser (1982: 26), les sociétés dont quelques-unes «voient dans l'exercice de la mémoire une gymnastique intellectuelle qui n'a rien d'incompatible avec l'intelligence» et d'autres, au contraire, valorisent et développent l'apprentissage par la mémoire qui constitue une "seconde nature" comme c'est le cas de la culture arabe et chinoise par exemple. Cet exemple est très significatif, à notre égard, pour mettre en valeur l'extrême variété de l'acte pédagogique qui varie en fonction de l'"ici" et le "maintenant".

Sans nier la nécessité et l'importance du côté "scientiste" et "commun" (juste pour éviter le terme "universaliste") de la didactique, l'apprentissage est un processus qui met en jeu «la rencontre de l'Autre» ou plus précisément «la rencontre d'un "Autre"». Assurément, une telle rencontre échappera, à notre sens, à toute "mensuration" préconçue.

Dans cette perspective de validité, il est important de souligner que depuis une trentaine d'années de nombreuses recherches ont mis l'accent sur la forte articulation entre la culture comme dimension humaine et la cognition. En d'autres termes, la culture influence le développement cognitif en général et l'intelligence en particulier. Comme le notent brillamment Doise et Mugny (1997: 25), l'intelligence et culture «sont liées de multiples façons: c'est surtout dans des situations d'interactions sociales [...] (que) la société intervient dans la construction de l'intelligence individuelle». Cela revient à convoquer les travaux de Trocmé-Fabre (1987: 77) qui insiste sur l'impact incommensurable de la culture sur les différents systèmes visuel, auditif, moteur ou verbal dans la mesure où «le cerveau humain est soumis à l'action du milieu».

Conclusion

Face au développement incessant des technologies surtout avec l'implication des nano- et biotechnologies, sciences cognitives numérique et intelligence artificielle (désormais NBIC, selon les propositions de P. Martinez, 2018) qui font de l'échange une nécessité incontournable et face au rapprochement par les médias qui fait de notre globe un petit village planétaire, le transfert des méthodologies dans le domaine éducatif doit être étudié et analysé avec autant de prudence et de précaution que les autres transferts.

En réalité, une pareille situation expose les didacticiens à un dilemme. Soit qu'ils adaptent ce transfert soit qu'ils créent leur propre didactique. Examinons cette idée de plus près! En optant pour ce transfert, on sera confronté à un nombre considérable de modifications afin de pouvoir contextualiser les données transférées à la réalité éducative locale, ce qui

n'est pas en fait une mince affaire. Devons-nous rappeler que le respect de cette « géographie culturelle » (toujours selon la terminologie suggérée par J.C. Beacco) doit passer par une réflexion interculturelle qui, selon F. Debysier (1982: 26), semble pouvoir porter des réponses rassurantes?

Soit se pencher sur le "terrain" pour donner naissance à des "didactiques spécifiques" et des "productions locales" qui pourraient dans un sens "enrichir" la Didactique (avec un grand "d"), ce qui légitime, à notre sens, les revendications de G. Vigner (2001: 125) qui fait que «*les solutions envisagées ne sauraient [...] procéder de l'application uniforme d'un principe universel*» tout en soulignant qu' «*on ne peut jamais enseigner le français au Cameroun comme en Tunisie, au Vietnam comme dans certaines écoles canadiennes ou françaises*».

Il est clair maintenant que les temps d'une didactique "universaliste" et "standardisée" sont dépassés pour céder la place à des didactiques "contextualisées" qui prennent en compte toutes les dimensions d'un apprenant sociologiquement marqué. La didactique doit agir dans le social vu qu'elle se propose comme une discipline praxéologique et "interventionniste". L'intervention pour le didacticien est l'élément fondamental qui spécifie son champ de recherche par rapport autres.

Dans la voie que nos avons suivie, il s'avère qu'une approche qui valorise la langue / culture maternelle et qui prend en considération les représentations des apprenants et leurs styles et stratégies d'apprentissage sera, certainement, capable de permettre une meilleure prise de conscience des divers aspects des phénomènes socio-culturels et assurer, ainsi, une meilleure optimalisation de l'"action didactique".

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle.*, Anthropos: coll. Exploration interculturelle et science sociale. Paris.
- ATROUZ Y. 2002. *Les représentations culturelles dans l'apprentissage du FLE. chez des apprenants Algériens. Cas d'étudiants de l'Institut de Langue et Littérature Arabe.* Thèse de magistère dirigée par Saddek Aouadi. Université Badji Mokhtar. Annaba. Document non publié.
- ATROUZ Y. 2004. «Didactique du FLE et traduction: une complémentarité incontournable». *Le Français Dans le Monde* 334. Clé International. Paris.
- ATROUZ Y. 2015. *Évaluation de la compétence orale en acte et contextualisation didactique.* Thèse de doctorat codirigée par Saddek Aouadi et Claude Springer. Université Badji Mokhtar. Annaba. Document non publié.
- BOOGARDS P. 1988. *Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères.* Crédif/Hatier: coll. LAL. Paris.
- CASTELLOTI V. 1997. «Langue maternelle - langue étrangère: mariage d'amour et de raison». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 08. Paris.
- CASTELLOTI V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Clé International: coll. DLE. Paris.
- CUQ J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Asdifle / Clé International. Paris.
- CYR P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage.* Clé International: Coll. DLE. Paris.
- DEBYSER F. 1982. «Pédagogies venues d'ailleurs. Transfert de didactique et de culture». *Le Français Dans le Monde* n°170.
- DE CORTE E. et al. 1996. *Les fondements de l'action didactique.* De Boeck Université: coll. Pédagogies en développement. Bruxelles.

- DOISE W. et MUGNY G. 1997. *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin. Paris.
- GROUX D. et Porcher L. 1997. *L'éducation comparée*. Nathan: coll. Les repères pédagogiques. Paris.
- MARTINEZ P. 2018. *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage au NBIC*. Editions des archives contemporaines. Paris.
- MINDER M. 1999. *Didactique fonctionnelle*. de Boeck Université: coll. P.D.E. Bruxelles.
- UNESCO. 1993. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. I.N.R.P. Paris.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A. 1997. *Pédagogies: dictionnaire des concepts clés*. E.S.F: coll. Pédagogie. Paris.
- SPERBER D. 2001. «L'individuel sous l'influence du collectif». , La Recherche 344. Paris.
- TROCME-FABRE H. 1987. *J'apprends donc je suis*. Les éditions d'Organisation. Paris.
- VIGNER G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Clé international: coll. DLE. Paris.
- VYGOTSKI L. 1997. *Pensée et langage*. La Dispute, Paris.