

Constructions d'images de la France, des français et de la langue française. Quels impacts sur la didactique du FLE ?

Youcef ATROUZ, Université Badji Mokhtar, Annaba

Présentation de la communication

L'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, est une "mission" difficile et un processus complexe surtout pour un enseignant non natif (arabophone, berbérophone, etc.) qui sera confronté à des problèmes d'ordre culturel (surtout !). A ce niveau les représentations "in/culturelles" sont des éléments incontournables que le didacticien/praticien doit prendre en considération pour une meilleure optimisation du processus enseignement/apprentissage.

En effet, nombreuses sont les études qui ont démontré que ces représentations sont susceptibles de favoriser ou bien de perturber et même de bloquer l'enseignement/ apprentissage des langues. Dans ce souci d'identifier ces représentations, l'écrit s'avère incontournable pour les faire "exonder", identifier, classer et "travailler". A cet effet, la communication tente de mettre l'accent sur la nature et l'importance des représentations dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Introduction

Considérée comme un concept-clé et un élément incontournable dans le domaine des sciences humaines, la notion de "représentation", présente dans la pensée universelle depuis Platon, se trouve actuellement placée au cœur même du débat "didactologique".

En effet, le nombre considérable des définitions, des publications et des enquêtes démontrent clairement à quel point cette notion s'avère importante lors du processus enseignement/ apprentissage surtout que l'existence et la "persistance" de cet élément au niveau mental sont justifiées par leur profond enracinement et leur installation solidement ancrés au niveau social. Elle est un "consensus" établi par une remarquable cohérence entre la pratique individuelle et la pratique sociale, ce qui implique une harmonie entre l'"histoire partielle" (celle de l'individu) et l'"histoire collective" (propre à toute la société).

Les représentations qui naissent à l'intérieur des groupes sociaux pour préserver le lien entre les individus sont des "outils conceptuels innés" qui servent à la perception de l'autre/objet (Cf. G. Zarate, 1983, p.35). Elles sont, en quelque sorte, un "spectre" (Rimbert), un "prisme déformant" (Zarate), des "lunettes sociales" (Bourdieu), une carte d'identité et de reconnaissance (Bourdieu), une sorte de "grille de lecture" (Mascovici) socialement uniforme pour appréhender les données et les informations qui nous sont continuellement présentées.

En d'autres termes, l'individu possède et utilise continuellement cette "grille de lecture" pour voir, appréhender une réalité et lui attribuer une image perpétuellement dépendante de sa vision du monde.

DLE(s) et représentations : quel(s) intérêt(s) les unes pour les autres ?

En didactique des disciplines en général, et la didactique des langues étrangères (Dorénavant DLE) en particulier, la prise en compte des représentations « assure la médiation entre les idées et les faits, les intentions et les pratiques et ouvre à analyser les dimensions de l'implicite en le reliant aux conditions psychosociologiques qui le forment et qui l'informent » d'où d'une part, leur valeur explicative et, d'autre part, leur importance en tant que « notion centrale pour toute étude de situations ou de processus interactionnel... » (Cf. S. Mallo-Bouvier, 1998, p.914), ce qui implique, consciemment ou inconsciemment, les représentations dans chaque interaction.

En effet, si nous partons de la « constellation didactique » proposée par Michel Dabène en 1993, nous remarquons que l'apprenant, l'enseignant et l'objet / processus d'enseignement/apprentissage " baignent " dans un contexte socio-éducatif bien spécifique où les représentations sont des facteurs déterminants dans la mesure où l'apprenant a sa part d' " images " envers le savoir proposé, envers celui qui le propose et envers la manière à travers laquelle il est proposé. De son côté, l'enseignant a son " paquet " d' " idées " envers son apprenant, son savoir antérieur, sa personnalité et envers la manière par laquelle il envisage de " donner " son savoir (Cf. M. Dabène, 1995, p.32).

De cette situation résulte que le savoir est amené à être exposé aux représentations propres à celles de l'apprenant et à celles de l'enseignant que nous pouvons considérer comme "deux systèmes ouverts" (Selon la conception de H. Trocmé-Fabre) qui dépassent la simple relation linéaire¹ d'où l'affirmation qu'il n'y « pas d'interactions sans représentations » (Cf. S. Mallo-Bouvier, 1998, p.914).

Si nous prenons le cas de la construction d'une compétence plurilingue par exemple, nous remarquons qu'elle obéit (à son tour) à des données spécifiques à l'expérience personnelle du locuteur ce qui fait qu'elle est inéluctablement liées aux représentations culturelles qui "accompagnent" la trajectoire de construction (Cf. D. Coste, D. Moore et G. Zarate, 1998, p. 16). Au moment de leur construction, Ces représentations ont soit des effets négatifs soit positifs sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

« Les représentations induites par ces premiers contacts peuvent tout aussi bien, dans certains cas, se constituer en obstacles à l'apprentissage linguistique ou à la découverte culturelle » (Cf. D. Coste, D. Moore et G. Zarate, 1998, p. 17).

A cet égard, il faut noter que nous partageons l'idée de D. Coste, D. Moore et G. Zarate qui insistent sur le fait que les effets positifs dans une construction plurilingue priment sur les effets négatifs.

« Si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangère ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture maternelle et peut même, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage. » (Cf. D. Coste, D. Moore et G. Zarate, 1998, p. 13).

Les représentations installées en amont de l'action-objet conditionnent tout acte d'appropriation : la (es) langue(s) étrangère(s) et les représentations qui lui sont liées existent bien avant l'apprentissage et en dehors de l'école. Les interactions n'échappent pas à cette règle dans la mesure où elles sont déterminées par des projections et des images que chaque locuteur façonne et sur soi même et sur l'Autre et sur la nature des relations interpersonnelles entre les deux entités (conflit, complémentarité, dominance, identification, indifférence, etc.). En classe de langue, ces relations peuvent se traduire à travers maintes attitudes comme le silence, la sympathie, l'agressivité, le rejet, etc., ce qui fait qu'il n'y pas d'interactions sans représentations et il n'existe pas de représentations sans processus interactionnel à qui revient le mérite de les dévoiler:

« Il faut souligner que ces derniers (discours) sont souvent considérés, par les psychologues eux-mêmes, comme le principal vecteur des représentations (...). Cela justifie, nous semble-t-il, sa prise en compte théorique pour lui-même, non seulement comme un lieu dans lequel "circulent" les représentations mais également dans lequel elles s'élaborent et se modifient » (Cf. M. Matthey, 2000, p. 489).

¹ Cette relation linéaire a été proposée par le « Triangle Didactique » qui néglige toute la dimension complexe de l'interaction et son encrage dans un contexte socio-éducatif qui reste à déterminer et à délimiter.

L'enquête : un outil d'identification des représentations

L'apprentissage - surtout des langues étrangères- est donc inéluctablement influencé par le paramètre "représentations" qui s'avère déterminant surtout si nous prenons en considération son emplacement, *a priori*, par rapport à l'apprentissage. Les représentations vont déterminer tout d'abord le choix de la langue à apprendre, s'il y a possibilité de choisir, ensuite les attitudes (acceptation/refus. Sécurité / insécurité...) à l'égard de la langue apprise et enfin les stratégies d'apprentissage que nous définissons comme une organisation et une coordination de méthodes, techniques et moyens employés pour atteindre un objectif bien précis.

Pour identifier les représentations qui "rodent" dans nos classes nous avons lancé une enquête, auprès d'étudiants de 2^e et 4^e années de licence de langue et de littérature arabe. Elle s'appuie sur cinq éléments qui sont:

- a- Un questionnaire comportant une quarantaine de questions à travers lesquelles nous avons essayé de dégager les représentations, d'identifier leur nature et d'établir le lien entre elles et le "capital culturel" (selon la terminologie de Bourdieu) de l'apprenant ainsi que l'environnement socio-culturel.
 - b- Un exercice de mots associés où nous avons demandé aux étudiants de fournir les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à la France.
 - c- Un travail de rédaction écrite dont le sujet consistait à présenter la France à une personne qui ne connaît rien sur ce pays.
 - d- Un questionnaire oral dont les questions tournaient autour du nombre de visites de certains lieux que nous avons qualifié de "culturels" comme les cinémas, les musées, les expositions, etc.
- a- Un questionnaire complémentaire (par rapport au premier) qui visait essentiellement "L'évaluation" de l'apprentissage du français dans l'école algérienne par les étudiants que nous avons ciblés.

Quelques données

Les données recueillies se divisent essentiellement en deux catégories: les représentations "positives" et les représentations "négatives". Les premières sont liées à la beauté des paysages naturels qui se distinguent par leur abondance en eau et en verdure, et les paysages urbains marqués par la propreté et l'organisation. La Tour Eiffel, Paris, Marseille, le Louvre et la Sorbonne apparaissent comme des lieux emblématiques vu qu'ils sont les plus cités par les enquêtés.

Les français sont présentés comme un peuple ayant de grandes valeurs et beaucoup de qualités morales. Ils jouissent tous, toujours selon les enquêtés, d'un grand confort matériel et d'une grande liberté (démocratie).

De son côté, la culture française apparaît comme un élément attractif qui stimule la curiosité et incite à l'apprentissage. Cette culture se distingue surtout par sa grande littérature marquée par la présence de Victor Hugo et son roman « *Les Misérables* ». En ce qui concerne la langue française, elle est vue comme "belle", "facile", "utile", "adaptable" surtout aux données scientifiques et économiques actuelles et très importante à l'échelle nationale et internationale.

Quant aux représentations "négatives", elles sont fortement liées au passé colonialiste de la France en Algérie. Cette représentation a largement influencé le reste des catégories. Effectivement, pour les porteurs de ce genre de représentations, le confort matériel des français est le résultat de l'exploitation des peuples colonisés autrefois et dominés sous diverses formes aujourd'hui. Les français ont été présentés comme un peuple sans valeurs, sans principes et sans repères civilisationnels / religieux. Ils sont, toujours selon ces enquêtés,

nos ennemis.

La langue française a été présentée comme une langue difficile (et même parfois très difficile), inutile et menaçante: elle est le véhicule d'une culture occidentale, étrangère et dangereuse pour la langue arabe et l'identité nationale.

Il a été remarqué lors de cette enquête que ces deux types de représentations sont d'une part exposés et exprimés sans l'existence d'un contact réel et direct avec la France et ses habitants et d'autre part dépourvues de toute attitude réflexive et personnelle des apprenants sur leurs jugements et leurs prises de positions surtout que moins de 1 % ont eu l'occasion de visiter la France et très peu d'entre eux ont des correspondants français / francophones.

Si nous examinons de plus près l'idée clé de la quatrième épreuve par exemple nous remarquons qu'il s'agit d'un exercice qui consiste à répondre par un "oui" ou "non" à la question «*voulez-vous abandonner l'apprentissage de la langue française ?*» 103 sur 214 étudiants soit 48.14% des enquêtés ont répondu par un "oui". Ceux qui ont opté pour la réponse "non" représentent 51.86% soit le nombre restant (111 enquêtés).

Pour justifier cette prise de position et concernant la première suggestion qui a été proposée et qui fait du manque de recours à la langue arabe dans le cours de français une des raisons essentielles, 59.81% de notre échantillon ont répondu positivement. Quant aux programmes 57.14% soit 111 étudiants trouvent qu'ils sont longs et ennuyeux. 160 étudiants (soit 74.76%) attestent que les méthodologies d'apprentissage, malgré leur "penchant" communicatif, n'accordent pas suffisamment d'importance à la communication orale en classe et pour 78.03% des éléments soumis à cette épreuve, elles n'encouragent pas la production écrite. La langue française est considérée par 100 étudiants comme une langue difficile, tandis que 120 jugent que son apprentissage manque de créativité, d'innovation et d'attrait. En revanche, la majorité des enquêtés (exactement 72.42%) s'accordent sur l'utilité et l'importance de la langue française qui ne représente pas, pour 63.55% des enquêtés, et en aucune façon, une menace pour la langue arabe et l'identité nationale (Cf. Y. Atrouz, 2002 a, p.138)

Conclusion

Prendre conscience de la nature de ces représentations, c'est prendre conscience du degré de sa propre responsabilité envers ses apprenants (cas de l'enseignant) et envers le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (cas de l'enseignant et l'apprenant): les représentations déterminent la nature de l'engagement vu qu'elles ont un objet d'investigation qui est la langue étrangère.

De plus, elles sont positivement ou négativement évaluatives et enfin elles sont prédisposées à certaines actions qui engendrent la motivation ou la démotivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère (Cf. P. Cyr, 1998, p.130).

C'est pourquoi lors du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère l'enseignant est censé, à travers des productions écrites, détecter, identifier et recenser les représentations de ses apprenants en vue d'une re/construction et même d'une modification / transformation des représentations initiales qui s'avèrent "négatives". Mieux connaître ses apprenants doit se faire dans une perspective de meilleure compréhension et de meilleure rentabilité. Cela amène à dire que la méconnaissance de la structure psycho-sociale des élèves et de leur contexte sociolinguistique engendrera une didactique "amputée".

Bibliographie

- Abdallah-Preteille M. (1996), **Vers une pédagogie interculturelle.** , Anthropos (Coll. Exploration interculturelle et science sociale), Paris.
- Atrouz Y. (2004), « Didactique de FLE et traduction : une complémentarité incontournable. », Le français dans le monde 334.
- Atrouz Y. (2002), **Les représentations culturelles des étudiants et l'apprentissage du français langue étrangère. Cas d'étudiants de l'Institut de Langue et de Littérature Arabe de l'Université d'Annaba.** , Travail non publié.
- Beacco J.C., Lehmann D. (Coord.) (1990), **Publics spécifiques et communication spécialisée.** , Hachette (Coll. F), Paris.
- Bogaards P. (1988), **Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères.** , Crédif-Hatier (Coll. LAL), Paris.
- Bourdieu P. (1995), **La distinction.** , Cérès, Tunis.
- Candelier M. et G. Hermann-Brennecke (1993), **Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues par l'Allemagne et de France.** , Didier (Coll. Crédif / Essais, Paris.
- Carlo (de) M. (1989), **L'interculturel.** , Clé International (Coll. DLE), Paris.
- Conseil de l'Europe (2001), **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.** , Didier, Paris.
- Coste D., Moore D. et G. Zarate (1998), « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. » , Le français dans le monde.
- Cuq J.-P (Dir.) (2003), **Dictionnaire didactique du français langue étrangère et secondes.** , ASDIFLE / Clé Internationale, Paris.
- Cyr P. (1998), **Les stratégies d'apprentissages.** , Clé Internationale (Coll. DLE), Paris.
- Dabène M. (1995), « *Quelques étapes dans la construction des modèles.* », dans Chiss J-L. , David J., Reuter Y. (dir.), **Didactique du français. Etat d'une discipline.** , Nathan (Coll. Perspectives didactiques), Paris.
- Mallo-Bouvier S. (1998), « Représentations. » , dans **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Nathan (Coll. Ref), Paris.
- Matthey M. (2003), **Apprentissage d'une langue et interaction verbale.** , Peter Lang (Coll. Exploration), Bern.
- Rimbert R. (1995), « Image, statut et désir de la langue française. », Le français dans le monde, numéro spécial « La didactique au quotidien ».
- Trocmé-Fabre Hélène (1987), **J'apprends donc je suis.** , Les éditions d'organisation, Paris.
- UNESCO (1990-1993), **Stéréotypes culturels et apprentissage des langues.** , éditée par la Commission française pour l'UNESCO, INRP, Paris.
- Vygotski L. (1997), **Pensée et langage.** , La dispute, Paris.
- Zarate G. (1983), « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère. », Le français dans le monde 181.
- Zarate G. (1995), **Représentations de l'étranger et didactique des langues.** , Didier (Coll. Credif / Essais), Paris.

CV

Youcef Atrouz

Doctorant en Didactique de FLE

Chargé de cours

Département de français, Université d'Annaba.

Courriel : y.atrouz@voila.fr

Domaine de recherche : Didactique des langues, linguistique et analyse du discours.