

POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTUREL DANS UNE APPROCHE DIDACTIQUE TRANSVERSALE

طالب الدكتوراه: محمد جودي
قسم الآداب واللغات الأجنبية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة (الجزائر)

Abstract:

La globalisation de l'économie et de la communication, du commerce, des sciences et des technologies devraient participer voire, résolument, encourager à la définition d'objectifs pour l'enseignement et l'apprentissage du fait interculturel en langues étrangères. L'apprentissage interculturel est devenu une nécessité compte tenu de l'intensification des contacts interpersonnels. Cette revendication est devenue un besoin élémentaire dans l'enseignement des langues. Grâce à l'outil interculturel, le transfert d'une idée d'une langue vers une autre sera ainsi facilité. Sur la base d'une coopération interdisciplinaire, transversale et d'une didactique décloisonnée, la compétence interculturelle de l'apprenant sera de la sorte développée. L'enseignement des langues étrangères doit être entrepris de concert avec l'ouverture sur l'universel, sans que cela porte atteinte au postulat de l'appartenance identitaire de l'élève. L'apprenant est et restera lui-même, c'est à-dire le détenteur, le dépositaire, le protecteur et le passeur d'un patrimoine culturel et linguistique national. Ceci ne dédouane pas de l'obligation de s'ouvrir sur les autres sensibilités, les autres visions du monde, les autres cultures.

L'ouverture aux autres cultures, aux autres civilisations et la connaissance d'autres langues seront le moyen de mettre fin au postulat, combien tenace, de l'hégémonie d'une langue sur une autre, de la richesse d'une culture au détriment de l'autre, de la suprématie d'une nation sur une autre...

Mots clés : plurilinguisme – didactique du fle – contexte algérien – pédagogie désenclavée/transversale – interculturel – enseignement/apprentissage de l'arabe -

ملخص:

مشاركة عولمة الاقتصاد والاتصالات والتجارة والعلوم والتكنولوجيا، في وضع أهداف التعلم والتعليم بين الثقافات باللغة الأجنبية يجب أن يكون مجزوم.

و نظرا لرحمة الاتصالات بين الأفراد أصبح التعلم بين الثقافات ضرورة لتدريس اللغة لتسهيل نقل الفكرة من لغة لأخرى على أساس التعاون متعدد التخصصات؛ لتطوير الكفاءة بين الثقافات للمتعلم.

يجب أن يتم تدريس اللغة الأجنبية وفق الافتتاح على الجميع دون أن يؤدي ذلك إلى تفويض هوية الطالب أو المتعلم حامي التراث الثقافي واللغوي الوطني. مع إلزامه على الافتتاح على الرؤى الأخرى للعالم والثقافات المتعددة.

الافتتاح على الثقافات والحضارات الأخرى ومختلف اللغات هو السبيل الوحيد لوضع حد لهجمنة لغة على أخرى وبراء/ إثراء ثقافة على حساب ثقافة أخرى أو سيادة أمة واحدة على أخرى أو على الجميع.

الكلمات المفتاحية:

التعددية اللغوية، تربيوات السياق الجزائري، علم أصول التدريس، المتنوع/ المستعرض، الثقافات، التدريس/ تعلم اللغة العربية، التعليم، التعليمية.

Introduction

L'ère moderne implique une nouvelle conception de l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement d'améliorer l'enseignement des langues, mais d'instaurer dès la petite enfance une éducation en deux langues tout au long du cursus scolaire, d'asseoir sur cette base bilingue un enseignement plurilingue et par conséquent pluriculturel permettant aux futures générations de s'exprimer aisément en plusieurs langues, mais aussi de se comporter en citoyens capables de communiquer et de comprendre les enjeux politico-culturels d'un monde dont les mises ont dorénavant une dimension planétaire.

C'est ce que nous attendons légitimement de l'école. Nos exigences vis-à-vis de cette institution sont au premier plan d'apprendre à nos enfants à s'exprimer et à communiquer.

« D'abord à s'exprimer, rappelle Tahar Kaci dans son ouvrage sur le système éducatif algérien, parce que le propre de l'homme est de s'exprimer, ensuite parce que le fondement de toute coexistence relève de la communication. L'intelligence, poursuit-il, passe par l'aptitude à argumenter, échanger, comparer. Que serait la science, le savoir, la culture sans la communication ?¹

Mais,

« il me semble, poursuivait Tahar Kaci, que notre école connaît d'abord un déficit de communication et comme la communication fait l'essentiel de la pédagogie nous pouvons dire que nos pratiques d'enseignement souffrent d'un manque de pédagogie. »²

Manque de pédagogie particulièrement quand il s'agissait de poursuivre l'enseignement bilingue des années 70, manque de pédagogie voire notre incapacité à asseoir une éducation plurilingue et ce malgré les réformes initiées dès les années 80.

Une éducation bilingue ne s'improvise pas car l'éducation bilingue, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances en deux, voire plusieurs langues, écrivait Jean-Marie Bressand, dans un article consacré à ce sujet,

« [...] constitue en soi une véritable révolution de la pensée :

- *lle permet de décrire au moyen de deux langues différentes le même concept, la même situation, le même objet et de mieux cerner la vérité des choses.*

elle ouvre l'esprit de celui qui est enfermé dans une seule et même langue, une seule et même culture. Elle lui permet d'apprécier un autre mode de pensée, de comprendre que ce qui lui est différent n'est pas forcément mauvais, mais au contraire enrichissant et finalement beaucoup plus complémentaire qu'opposé ; de s'engager ainsi sur la voie de la tolérance et de l'esprit d'universalité et cela, presque inconsciemment, par la vertu même de cette éducation plurielle »³

Il ne sera pas question dans cette réflexion de suggérer une quelconque alternative aux méthodes existantes. Notre intention sera, en revanche, d'une part, pointer l'orientation actuelle vers une didactique « contextualiste » ou de proximité avec des démarches, non plus maximalistes, mais de plus en plus diversifiées. Celle prenant en charge la diversité des situations, l'hétérogénéité des publics ainsi que leur individualité, des objectifs, des contenus, des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. D'autre part, et c'est là l'essentiel de notre propos sensibiliser à adopter une autre manière de concevoir la classe de langue ; celle qui, dans son discours didactique, n'ignorerait plus l'altérité linguistique et culturelle.

1. Démarche pédagogique désenclavée

Une démarche pédagogique désenclavée ne peut être opérationnelle que si elle est effectuée à plusieurs niveaux de l'enseignement/ apprentissage des langues. Cette démarche appréhenderait l'étude des langues dans leurs dimensions relatives au système, à la norme, à la fonction (l'usage). Cette étude intégrée de l'arabe /français est à construire. Cette entreprise est difficile car elle ne peut se limiter seulement à l'étude des propriétés syntaxiques et lexicales.

Néanmoins, ce niveau enseignement est possible à entreprendre, dès le cycle primaire, en 5^oannée, on pourrait soumettre l'apprenant à un enseignement/apprentissage contrastive des langues (le français et l'arabe) dans leurs aspects normatifs. Une connaissance des deux codes par l'enseignant est, quand même, requise. Il sera abordé dans cette étude essentiellement les phénomènes d'interférence.

Cependant, un curriculaire intégré n'aurait un apport dans l'appréhension des langues en contact que si il intègre les problèmes discursifs et énonciatifs, et d'autre part s'il se penche sur les problèmes

de construction de sens et sur la portée pragmatique en arabe et en français.

Si en français, cette tentative est concevable, en arabe par contre, elle semble difficile voire compliquée à réaliser dans l'immédiat. Les recherches linguistiques arabes sur l'énonciation et la pragmatique sont encore à l'état embryonnaire. Actuellement, elles ne pourront être prises en compte dans l'élaboration des programmes d'enseignement de l'arabe.

Cependant, on pourrait émettre l'hypothèse qu'une étude comparative dans ce domaine est possible malgré la « xénité » existant entre l'arabe et le français, même si l'arabe ne renvoie pas aux mêmes modèles conceptuels linguistiques que le français.

On serait tenté d'expérimenter une analyse comparative (en secondaire) par l'étude de typologie textuelle. Ceci, pour explorer et comparer les phénomènes textuels et discursifs dans leurs visées sémantiques, énonciatives et pragmatiques.

L'expérience reste à faire : proposer, par exemple, en arabe et en français un même type de texte (argumentatif, narratif, expositif ou exhortatif) et étudier avec les élèves les indices et les marqueurs entrant dans la construction du sens dans ce texte.

On commencera par appréhender le texte dans sa visée pragmatique et énonciative : qui parle à quoi, à propos de quoi, comment et dans quelle intention.

L'intérêt d'un tel exercice est d'examiner avec les élèves les éléments linguistiques pertinents isomorphes ou pas qui en arabe ou en français entrent dans la construction du sens.

On aura à examiner aussi avec les élèves l'importance et le rôle des anaphores et des substituts lexicaux, après repérage et comparaison de ceux-ci, dans l'organisation, la structuration, et la cohésion du texte comme réseaux de signifiants...

On se penchera également, à partir de ces mêmes outils linguistiques (pronoms, marqueurs spatio-temporels, articulateurs logiques, connecteurs textuels...), sur les problèmes de la textualisation : comment et qu'est-ce qui fait qu'un texte est cohérent ou pas, comment et avec quels outils le(s) thème(s) se développe(nt) dans un texte...

D'autres notions telles que les temps des verbes, les procédés de modélisation, les champs sémantique et lexical seront possibles à étudier dans une perspective comparatiste.

L'objectif demeure celui, d'abord, de doter l'élève d'un métalangage transférable, celui ensuite, de tirer profit des analogies, repérer les différences, activer les représentations textuelles, énonciatives, pragmatique et sémantique en arabe et en français.

Le choix des (supports) textes sera particulièrement important, on choisira des textes fortement ancrés culturellement, assez provocateurs, suffisamment pour faire l'objet d'une étude « culturelle et interculturelle ».

2. Compétences interculturelles.

Toute langue est porteuse de manières de penser qui imprègnent la vie de tous les jours de ceux qui la parlent comme locuteurs natifs. Le contact avec une langue étrangère est ainsi un contact avec une culture différente. Ce peut être pour un apprenant une source d'étonnement auquel il ne trouve pas de réponse, voire de malentendus⁴, mais peut être aussi l'occasion d'une riche réflexion sur les rapprochements ou les écarts entre sa culture et celle que véhicule la langue qu'il étudie.

« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots » fait remarquer le Professeur F. DAHOU dans son article « Didactique des langues, recherche scientifique en Algérie. Vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités. »⁵

Cependant, comment gérer cette autre dimension de la langue quand on dispose déjà de si peu de temps pour l'enseigner dans sa dimension purement linguistique ?

Quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, le succès de celui-ci s'est accru au point de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie.

Les méthodologies actuelles envisagent toutes une « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle et une compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture. Elles ont en commun de s'appuyer sur des sciences humaines auxquelles elles empruntent sans compter : la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnographie de la communication et la linguistique.

Dans tous les cas, il existe un consensus sur le fait que ces approches ne peuvent être que systémiques en raison de la complexité des facteurs qui interviennent dans le processus conjoint d'enseignement/apprentissage, depuis les conditions d'enseignement jusqu'aux objectifs d'apprentissage et/ou les finalités éducatives inscrites dans les programmes de l'enseignement scolaire

« Les enseignements de langues sont potentiellement et effectivement un des lieux de contact avec la différence ou l'altérité. Cela implique de gérer ce contact de manière raisonnée et dans une perspective éducative, souvent identifiée sous le terme d'interculturel »⁶. Pour ce faire, il devient nécessaire d'élaborer - ou d'insérer dans les programmes - un référentiel de ces compétences qui soit en mesure de permettre la constitution de programmes d'enseignement dans ce domaine, à la fois transversal et spécifique, de l'enseignement des langues. Ces compétences ne se réduisent pas à des compétences strictement langagières, car elles comportent des dimensions cognitives psycho-sociales, affectives et identitaires. Ces référentiels décriront ces compétences culturelles en ce qu'elles ont de plus proche de compétences en langue, qui sont familières aux destinataires de ces référentiels.

Elles seront ainsi spécifiées selon qu'elles relèvent :

- d'un savoir-agir dans une société non connue ou peu connue,
- d'un savoir langagier relatif aux régulations courantes qui organisent les comportements langagiers collectifs (et non à un savoir concernant la correction formelle des énoncés),
- d'un savoir langagier et psycho-social qui entre en jeu quand il s'agit de communiquer avec des membres d'un autre groupe que celui auquel on dit appartenir et qui concerne les moyens verbaux nécessaires à la communication interculturelle,
- d'un savoir de nature interprétative qui a pour objet de rendre compte des comportements observés et des caractéristiques d'une société autre,
- des finalités éducatives auxquelles le développement de ces compétences est censé répondre »⁷

3. Esquisse d'un référentiel de compétences interculturelles

Les programmes d'enseignement des langues en Algérie, et ce depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, en dépit des périodes sociopolitiques et socioculturelles (favorables ou défavorables à

l'ouverture sur l'altérité), continuent de présenter les mêmes embarras des concepteurs à introduire explicitement des objectifs interculturels.

De l'enseignement du français aseptisé de son substrat culturel (d'un français technique plutôt à objectifs spécifiques), aux instructions selon lesquelles « on ne peut enseigner une langue en faisant abstraction de sa dimension civilisationnelle », dans les faits, les activités, les exercices et les supports (littéraires et poétiques) susceptibles de prendre en charge le culturel ne sont que des prétextes pour travailler, en fin de compte, sur les aspects « purement » linguistiques.

En effet, l'enseignement/apprentissage des langues a longtemps ignoré qu'une langue est avant tout, un instrument d'expression de soi et de sa culture, et un outil de socialisation et donc de rencontre(s) interpersonnelle(s).

Sur cette base, il devient incontournable que les enseignants se forment à cette perspective avant de pouvoir l'intégrer dans leurs pratiques de classe. Evidemment, pour ce faire, il est nécessaire que les concepteurs des programmes scolaires intègrent la notion d'interculturalité de façon à ce qu'elle devienne un axe important à partir duquel on définirait les objectifs linguistiques à dispenser.

Par ailleurs et de prime abord, il faudrait préciser ici qu'il ne s'agit nullement de réhabiliter la pédagogie du « français sur objectifs spécifiques » version culturelle, celle-ci, à notre sens, rejoignant en cela la réflexion du Professeur Manaa GAOUAOU dans un article sur *Le Français langue étrangère / spécialité en Algérie* : « entre offre et demande », me paraît insatisfaisante quant à la prise en charge des difficultés d'apprentissage que rencontre nos apprenants.

« Nous caricaturons à peine en affirmant que les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à une question de terminologie. C'est ce qui a prévalu dans nos lycées depuis les années 80 jusqu'à ce jour. Or ce n'est que la partie pertinente du problème. Les spécialistes interrogés avancent qu'il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et langue de spécialité »⁸

Le français sur objectifs spécifiques, tel qu'il a été dispensé, s'est avéré peu pertinent pour l'amélioration du niveau en Algérie.

Aussi choisir une méthode ou une démarche implique-t-il en approche didactiques, que l'on redéfinisse les contenus. Puisque on s'inscrit dans la méthode communicative, on ne commencera plus par des cours de grammaire mais par des rituels d'ouverture de communication contextualisée. L'enseignement/apprentissage de la grammaire et du vocabulaire sera défini en fonction des compétences communicatives programmées. En effet, les choix didactique, selon cette approche, sont des objectifs communicatifs et culturels. Ceci aura des retombées pédagogiques : davantage de motivation, plus d'attraction car les séquences pédagogiques feront désormais sens. L'une des caractéristiques de ces méthodes c'est leurs visées interculturelles dont l'intérêt essentiel c'est de ne plus isoler, d'une part, la langue par rapport à la culture ; d'autre part, la langue de la culture française par rapport aux autres cultures, notamment la culture algérienne et la « civilisation » arabe.

Il s'agira de mettre l'accent sur une comparaison entre la culture française et la culture arabe et plus singulièrement la culture algérienne dans sa diversité.

Donc l'objectif ne sera pas seulement linguistique mais aussi interculturel. C'est une approche de la rencontre entre les cultures française, algérienne et arabe pour éduquer un esprit de tolérance, de compréhension et d'ouverture sur la culture occidentale de façon globale.

Ce qui nous amène à dire qu'il nous faut cibler aussi bien les points communs que la diversité.

Aussi faudrait-il penser à construire des progressions qui se recourent, se croisent tout en gardant à chaque langue ses spécificités linguistiques et culturelles.

Sur le plan pédagogique, il y a lieu de mettre en œuvre une approche « indirecte, c'est-à-dire la possibilité de parler de la langue dans une autre langue. Cette approche nécessite un enseignement plus attentif, basé sur une meilleure programmation. L'enseignant se trouvera dans une pratique de classe ciblée, orientée vers la rencontre des langues et des civilisations. De ce fait, l'enseignant aura à atteindre un double objectif :

- Compréhension de texte de littérature française et arabe.
- Communication dans des situations diverses.

Le choix de stratégie pédagogique devra lui aussi s'orienter vers la méthode dite par résolution de problème. En d'autres termes, il s'agit de pratiquer une pédagogie qui met l'apprenant devant des difficultés à résoudre, face à des cas concrets, devant quelque chose à comprendre, à faire, à réussir. Et c'est par tâtonnement, pour trouver la solution, que l'apprenant va apprendre et prendre conscience des faits de langue et de culture.

Cette approche devrait, par ailleurs, rompre avec les rythmes qui ont toujours prévalu : mise en œuvre de progressions lentes au début avec une accélération progressive vers la fin.

A notre humble avis, le rythme d'apprentissage qui conviendrait le mieux serait, contrairement à ce qui est en vigueur, plus rapide en début d'apprentissage afin d'immerger l'apprenant dans des situations linguistiques et culturelles vivantes, intéressantes, et un ralentissement en cours d'apprentissage pour analyser et approfondir. Cette démarche aura pour intention :

- mieux plonger l'apprenant dans un apprentissage intensif au début afin de susciter chez lui l'intérêt et la motivation pour lui éviter l'ennui et la monotonie...
- donner à l'apprenant l'impression réelle d'apprendre quelque chose.

Donc, il s'agit de donner beaucoup de choses tout de suite et c'est seulement dans les phases d'analyse et d'approfondissement qu'on prend plus de temps pour détailler, puisque l'élève a été plus « accroché » au départ pour accepter d'aller plus lentement, pour approfondir, et mieux structurer.

Cette démarche sera jalonnée de moments de pause pour faire le point ou le bilan des apprentissages, c'est-à-dire donner l'occasion de moduler, recentrer, réguler, remédier, synthétiser, évaluer...

A préciser cependant qu'il ne sera pas question de tendre à une compétence culturelle du natif, notre apprenant algérien se situera forcément dans la relation entre sa culture et celle à laquelle il se confrontera, son rôle est de participer à la communication interculturelle et non de tenter une assimilation dans l'autre culture, ce qui représenterait dans ce cas une acculturation voire une aliénation...ce à quoi l'école doit à tout prix être attentive.

« Comprendre l'autre dans son altérité essentielle, écrivait Martine Abdallah-Pretceilli, ne signifie pas en admettre nécessairement les principes et les fondements. Encore moins s'identifier à l'autre par une sorte de mimétisme culturel : toute morale a ses parodies et ses dérives d'inauthenticité ; la compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité. Bref, l'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon. »⁹

Dès lors, le choix des notions culturelles et interculturelles à dispenser devient délicat et déterminant.

4. Le stéréotype culturel :

Travailler sur les clichés relatifs à l'identité de l'autre devient selon Maddalena De CARLO « un passage obligé dans l'approche de l'autre.

Dans une optique interculturelle, une réflexion sur les liens entre la construction des connaissances, d'ordre linguistique aussi bien que culturel, et les représentations sur les pays et les peuples dont les élèves apprennent la langue s'avère particulièrement utile. »¹⁰

Des chercheurs de disciplines différentes (anthropologie, sociologie, psychologie sociale et dernièrement didactique des langues) se sont penchés sur la nature des préjugés et des stéréotypes, pour essayer de comprendre comment ils fonctionnent à l'intérieur des processus de construction de la connaissance et de saisir les conséquences d'une telle attitude mentale aux plans humain et social.

Maddalena De CARLO s'interroge s'il est possible de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde. Ces idées toutes faites sur l'autre, ne constituent-elles pas un passage obligé vers la compréhension de systèmes de références différents.

Ces visions stéréotypées de l'autre ne peuvent être évitées que si un contenu et une stratégie didactique appropriée sont rigoureusement et pertinemment mis en œuvre.

Les grands axes d'un tel contenu porterait sur :

Les différences culturelles qui se manifestent au travers de quatre concepts : symbole, héros, rituels et valeurs.

- Symboles : mots, attitudes, dessins ou objets (langage, jargon, vêtement, coiffure, Coca-Cola, marques de prestige social...). De nouveaux symboles apparaissent alors que les anciens disparaissent.
- Héros et mythes : vivants, morts, réels ou imaginaires, les héros possèdent des caractéristiques hautement appréciées et servent de modèles de comportement.
- Rituels : activités collectives, techniquement superflues, mais considérées comme essentielles à l'intérieur d'une culture : le salut, les formules de politesse, les cérémonies sociales et religieuses.
- Valeurs : sont le cœur de la culture et la plupart des enfants ont un système de valeurs solidement acquis. Du fait de cette acquisition précoce, elles forment un modèle de comportement indélébile qui s'imprime en nous. Les valeurs définissent le bien et le mal, le propre et le sale, le beau et le laid, le naturel et ce qui est contre nature, la norme et l'exception, le rationnel et l'irrationnel, le cohérent et l'insensé. Valeurs désirables et valeurs désirées...

Les activités didactiques à visée interculturelle auront pour compétences à atteindre :

a) Les **savoirs**, comme prise de conscience interculturelle :

La connaissance, la conscience et la compréhension des différences distinctives entre « son monde, celui d'où l'on vient » et « le monde de l'autre, celui vers lequel l'on se rapproche » sont à l'origine de la prise de conscience interculturelle...

b) Les **savoir-faire** interculturels :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- La capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des étrangers.
- La capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et à gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits culturels...

c) Les **savoir-être** (attitudes d'ouverture) :

- Ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations.
- Volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles.

- Volonté et capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes scolaires ou touristiques conventionnelles relatives aux différences culturelles.

4.1. Exemple d'objectifs d'enseignement/apprentissage interculturels :

4.1.1. Objectifs de savoir :

- Variétés des ethnies présentes en France et leurs appellations.
- Etymologie de plusieurs mots.
- Réflexion sur l'attitude ethnocentrique des sociétés occidentales.
- Prise de conscience des potentialités et de la créativité de la langue.
- Connaissance des attitudes culturelles véhiculées par le lexique.

4.1.2. Objectifs de savoir-faire :

- Consulter des dictionnaires.
- Comparer quelques données linguistiques en L1 et en L2.
- Repérer des champs sémantiques et quelques figures rhétoriques.
- Remonter du lexique aux mentalités sous-jacentes.
- Se rapprocher d'une culture autre.

Public :

- Elèves âgés de 15 à 18 ans.

Supports :

- Dictionnaires.

Consigne :

- *A l'aide de plusieurs dictionnaires (argotiques, étymologiques, des synonymes) cherchez tous les mots qui désignent des hommes appartenant à différentes nationalités, ethnies, religions...*
- *Rassemblez ces mots selon les groupes ethniques qu'ils désignent.*
- *En vous basant sur la fréquence des mots concernant un même groupe, faites quelques considérations.*
- *Retrouvez dans votre langue maternelle des mots équivalents pour indiquer (les autres) et comparez-les par nombre et variété au terme français. Si vous relevez des différences, faites des hypothèses sur leurs causes.*
- *Rassemblez les mots repérés par champ sémantique (territoire, peau, mœurs, langue, nourriture...)*

- *Beaucoup de ces termes font appel à des figures de style : regroupez les métaphores et les métonymies.*
- *Quel type d'approche à la culture de l'autre dénonce l'emploi des métonymies ?*
- *Dressez une liste qui va du mot du plus neutre au mot le plus offensant*
- *A votre avis, pourquoi les Français ont-ils recours à tous ces termes pour nommer les autres et quelle en est la conséquence ?*
- *Retrouvez les lieux communs que les étrangers attribuent à votre pays et dites quel effet cela produit sur vous.*
- *A près une discussion en classe, réfléchissez sur le lien qui existe entre les jeux de langue et les attitudes qu'ils véhiculent envers les autres.*¹¹

5. Les représentations :

*« La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser »*¹²

Cette dimension devient donc stratégique dans tout dispositif pédagogique. Ces représentations devraient être identifiées, avant d'entamer toute formation. Ce diagnostic permettra à l'enseignant de réfléchir au contenu et à la stratégie à mettre en œuvre afin d'agir efficacement sur ces représentations, particulièrement quand celles-ci sont erronées voire négatives ou hostiles.

Entre autres activités, déjà largement pratiquées en classe de langue, pouvant agir sur les représentations, on pourrait penser aux jeux de rôles et aux simulations qui se prêteraient également à opérer une sorte de « décentration ethnique ». On pourrait, en simulation, demander aux apprenants d'imaginer quels seraient leurs besoins linguistiques, affectifs, vitaux en situation d'émigration forcée ou volontaire ; ou leur proposer de se mettre dans la peau d'un étranger qui vient d'arriver dans leur pays et qui entre en contact avec les natifs (dont ils connaissent bien la mentalité !).

Pour comprendre ses difficultés, ils devraient se renseigner sur les caractéristiques physiques et politiques du pays de cet étranger et aussi les habitudes, les croyances, les valeurs qu'il partage avec ses compatriotes.

En milieu institutionnel, l'apprentissage d'une langue motive parfois non pas par le sentiment de son utilité future, mais par le fait d'entrer en contact avec quelque chose qui concerne la sphère humaine. Aussi serait-il souhaitable que les premiers cours débutent par des activités à visée interculturelle, comme par exemple des questionnaires (en langue maternelle, si nécessaire) portant sur les connaissances, les attentes, les appréciations et représentations que les élèves possèdent ou se sont faites sur la langue cible et les habitants du pays où celle-ci est parlée.

On pourrait ainsi proposer un questionnaire¹³ portant sur :

5.1. Les images, les représentations, les stéréotypes :

A.

- La France, c'est (objet, idées, lieux, personnes...)
- Etre Français, c'est (adjectifs, phrases...)
- La langue française, c'est (adjectif...)

B.

- En France, j'aime (objets, idées, lieux, personnes...)
- Chez les Français, j'aime (attitudes, comportements, caractères...)
- Dans la langue, j'aime (caractéristiques, œuvres...)

C.

- En France, je n'aime pas...
- Chez les Français, je n'aime pas...
- Dans la langue, je n'aime pas...

D.

- Imaginez un slogan pour la France.

5.2. Nous et les autres.

Ressemblances entre :

La France et L'Algérie.

Les Français et les Algériens.

Le français et votre langue (l'arabe, le kabyle, le chaoui...)

Différence entre :

La France et l'Algérie

Les Français et les Algériens.
 Le français et l'arabe, le kabyle, le chaoui...
 Comportements :
 Les français sont (maximum cinq adjectifs)
 Nous sommes (idem)
 Interférences :
 Connaissez-vous des conationaux (Algériens d'origine française ?
 Des français qui sont originaires de l'Algérie ?
 Des mots français utilisés couramment en Arabe, en kabyle, en chaoui ?
 Des mots arabes, kabyles, chaouis d'origine française ?
 Des réalisations faites en collaboration entre la France et l'Algérie (techniques, politiques, économiques, artistiques...) ?

5.3. Informations, connaissances :
 Pourriez-vous citer de 1 à 3 :
 Pays francophones.
 Ecrivains français.
 Ecrivains « beurs »
 Ecrivains algériens d'expression française.
 Peintres.
 Musiciens.
 Chanteurs contemporains,
 Plats typiques.
 Joueurs de football.
 Acteurs.
 Hommes politiques.
 Hommes de sciences.
 ...

« Les informations recueillies pourraient non seulement être confrontées à des données de réalité pour en évaluer l'écart, mais surtout être utilisées comme base pour une relecture critique et pour un questionnement sur les raisons des attitudes des élèves. »¹⁴

Conclusion

L'approche comparative dont il est question n'est pas nouvelle. Le principe de cette pédagogie intégrée entre langue maternelle et langue seconde était déjà à la base des démarches pédagogiques

traditionnelles -la méthode traditionnelle grammaire / traduction, par le travail de réflexion métalinguistique et par le jeu du thème et de la version, plaçait déjà la comparaison de deux langues au centre de l'acte pédagogique.

Eddy Roulet rappelle à ce propos que :

« l'idée de fonder l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde sur celui de la langue maternelle n'est pas nouvelle, elle avait déjà été exprimée par Lancelot au XVII^e ou par Bally au début de ce siècle, et elle a été souvent reprise et développée dans les années 1960 à 1970, à la suite du symposium du Conseil de l'Europe de Turku, en 1972, où Hawkins, Adamcewski et moi-même avons posé les bases de telle approche »¹⁵

Ce regain d'intérêt pour une approche intégrée de la L1 et de la L2 trouve son explication dans le souci de découvrir des solutions de remédiation aux échecs constatés dans l'appropriation aussi bien de la L1 que de la L2. Ce qui allait donner une crédibilité à cette approche et lui fournir un cadre conceptuel, ce sont, particulièrement, les travaux d'Eddy Roulet et les recherches menées en syntaxe et linguistique textuelle et énonciative -recherches selon lesquelles les codes linguistiques, au-delà de leurs différences formelles et structurelles, reposent sur des structures profondes et des principes d'organisation communs (les universaux). Egalement, les travaux en psychologie cognitive, grâce notamment aux théories piagétienne et vygotskyennes, ont fait ressortir la thèse majeure selon laquelle on n'apprend bien et durablement que ce qu'on a pu comprendre et reconstruire par soi.

Dans ce contexte, une telle pédagogie ne serait, à notre sens, efficiente que si elle repose son action sur des principes de praxéologie et de proxémique ; autrement dit, dans ses présupposés théoriques et ses démarches méthodologiques appliqués tant à la L1 qu'à la L2, il y a nécessité de référer aux mêmes théories linguistiques et à des démarches pédagogiques identiques. Cette harmonisation didactique devrait avoir pour finalité l'appropriation par nos apprenants de compétences communicationnelles et actionnelles plurilinguistiques et pluriculturelles aussi bien en L1 qu'en L2.

La réalisation de ces compétences devrait constituer l'axe des référentiels de toute Ecole soucieuse d'inscrire ses ambitions dans les

exigences de la société moderne. Il est incontestable que certaines de ces compétences sont communes à toutes les disciplines et s'appliquent de fait à une variété de situations pédagogiques concrètes. Ce sont des compétences transversales. Leur développement est un processus évolutif qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'Ecole, car il n'est jamais complètement achevé.

En didactique des langues, étant donné le contexte polyglossique de notre espace socioculturel marqué, dans les échanges langagiers, par le recours à une alternance codique et transcodique de plus en plus fréquente, il est dès lors important au plan des contenus et des stratégies pédagogiques de privilégier l'approche contrastive qui tient davantage compte des caractères inhérents à la personnalité de l'apprenant dans son enracinement plurilinguistique et pluriculturelle, ainsi qu'à son aspiration à élargir ses horizons linguistiques et culturels. L'analyse contrastive permet en effet une comparaison des structures des deux langues, à savoir l'arabe et le français, dans leurs variétés, pour donner ainsi accès au langage et à la communication. Il convient de souligner que le but d'une analyse contrastive sciemment menée est d'expliquer les erreurs durant le processus d'apprentissage comme phénomène d'interlangue. Il ne s'agit pas de retomber dans les travers du traitement de la *faute* ainsi que le préconisait l'approche béhavioriste : démarche préventive pour éviter et extirper les interférences. Il n'est pas dans notre intention de nous focaliser essentiellement sur la comparaison, la confrontation et l'analyse de microsystèmes en L1 vs L2. La didactique intégrée dont nous nous recommandons ne devra pas être convertie en une néo-linguistique contrastive.

Le rapprochement didactique qu'il serait souhaitable d'encourager, outre un répertoire langagier dans lequel un ensemble de compétences linguistiques transversales trouveraient leur place dans l'un et l'autre programme en L1 et L2, est de percevoir la possibilité de permettre le transfert de concepts didactiques du français vers la pédagogie de l'arabe tout en évitant le placage d'un cadre conceptuel de l'une sur l'autre qui ne respecterait pas les spécificités des systèmes linguistiques et des particularités socioculturelles de chaque langue. Il conviendrait de construire une progression prenant en compte en premier lieu des faits grammaticaux, langagiers ou discursifs similaires ensuite ceux qui sont spécifiques à chaque code.

L'intérêt de l'intégration didactique dont nous essayons d'esquisser les grands axes, ne réside pas dans la construction de progressions clonées -quoique les compétences langagières et communicatives ne s'acquièrent pas séparément chez l'apprenant mais à partir de la maîtrise des langues en interaction. A ce propos, Roulet préconise « *une pédagogie intégrée, fondée sur l'identification de proximités et de spécificités des contenus grammaticaux en L1 et L2* ». ¹⁶ À partir de cette démarche, il conçoit une progression d'enseignement que reprend le Programme Européen ¹⁷ de l'alternance des langues pensé dans la perspective du bilinguisme: *passage d'une langue à une autre par l'alternance des codes et recours aux explications grammaticales relatives à deux systèmes linguistiques différents*. ¹⁸

Roulet justifie sa démarche par le fait que

« la L1 devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser. Cette découverte, ouvrant ainsi la voie de la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes ». ¹⁹

Dans le contexte algérien où les élèves éprouvent des difficultés à maîtriser aussi bien l'arabe que le français, la didactique intégrée serait une solution aux déficits d'apprentissage dans l'une et l'autre langue. L'enseignement de l'arabe, tributaire des méthodes traditionnelles *modestement* ouvertes aux approches communicatives et à la pédagogie de projet, se caractérise par une tradition grammaticale surtout prescriptive. Quant à l'enseignement du français, celui-ci n'est ni toujours ni suffisamment motivant pour l'apprenant dont les performances continuent malgré les réformes des programmes d'être en deçà du niveau attendu.

Sans prétendre trouver la formule magique aux problèmes des acquisitions linguistiques, intégrer les deux didactiques aura pour avantages :

- *gagner dans les apprentissages : il sera inutile, en français, par exemple, de reprendre les mêmes apprentissages déjà acquis en arabe et vice-versa ;*

- renforcer chez l'apprenant l'usage d'un même métalangage et d'une même métacognition dans l'apprentissage des langues ;
- donner à l'apprenant la possibilité de comparer et de prendre conscience des similitudes et des différences entre l'arabe et le français ;
- favoriser des opérations de transfert en amenant les élèves à repérer les points de contact et de rupture entre l'arabe et le français,
- développer une conscience linguistique en réduisant les inhibitions surtout dans l'apprentissage du français ;
- faire participer l'apprenant (l'impliquer) activement aux processus d'apprentissage et ce par l'observation, l'identification, la vérification et la conceptualisation.

Cette démarche peut trouver sa place dans notre dispositif scolaire pourvu qu'il y ait chez l'Institution la volonté et la mobilisation effective des moyens nécessaires pour la mettre en place.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

- DABENE, L, *L'image des langues et leur apprentissage*, édition Matthey, 1997
- Eddy ROULET, *Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale*, 1980
- F. DAHOU, *Didactique des langues, recherche scientifique en Algérie. Vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités*. In. http://www.oasisfle.com/documents/f_dahou_univers_ouargla.htm (consulté le 20 décembre 2010).
- Jean-Claude BEACCO, Simon BOUQUET et Rémy PORQUIER, *Réalisation du niveau B2 pour le français*, Ed. Didier, Coll. Les travaux du, Paris 2004
- L'interculturel : *Réflexion pluridisciplinaire*, Etudes littéraires maghrébines N°6 Ed. L'Harmattan, Paris, 1995.
- Maddalena De CARLO, L'interculturel, Ed, Clé International, Paris 1998
- Martine ABDELLAH-PRETCEILLI, *vers une pédagogie interculturelle*, Editions Anthropos, Paris, 1996
- Tahar KACI, *Réflexions sur le système éducatif*, Editions Casbah, Alger, 2003.

1 Tahar KACI, *Réflexions sur le système éducatif*, Editions Casbah, Alger, 2003, p.128.

2 *Ibid.*

3 Jean-Marie BRESSAND, *L'éducation bilingue et le plurilinguisme*, 21 avril 2006. (Devoir de mémoire)
<http://www.lemondebilingue.asso.fr/devoir.html>.

4 Marianne Kilani-Schoch précise dans un article que les malentendus interculturels sur lesquels nous travaillons doivent être différenciés des problèmes de non compréhension ou de méconnaissance du code. S'ils se produisent bien dans le contexte de la communication dans la langue de l'autre (l'altérité linguistique), ces malentendus ne proviennent pas d'une maîtrise inégale du code linguistique proprement dit, mais de différences dans les conventions culturelles sous-jacentes au système de conversation. Pour définir ce type de malentendu nous devons faire référence à ce qu'ils engendrent dans l'interaction, à savoir le malaise

qui en résulte et dont la cause n'est généralement pas identifiée. Ce malaise se traduit par une asynchronie interactionnelle (cf. GUMPERZ 1982 a et b, 1989 a et b), c'est-à-dire par une rupture dans le processus global de coordination verbale et non verbale qui caractérise la conversation. En d'autres termes, les interactants n'arrivent pas à accorder leur façon de parler et à trouver un rythme commun comme l'indiquent les indices verbaux, (tel le rythme des interventions justement), et non verbaux, (tels les gestes et les positions du corps).

Le malentendu est un problème d'interprétation au cours de l'interaction, c'est-à-dire qu'il est d'abord une expérience interactive. Dans cette expérience on attribue la responsabilité de ce problème à l'autre. In *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*. Ed Harmattan, Paris 1995. P.33

5 F. DAHOU, Didactique des langues, recherche scientifique en Algérie. Vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités. In. http://www.oasisfle.com/documents/f_dahou_univers_ouargla.htm.

6 Dalila Morsly « Je prendrai ici le concept d'interculturel comme une donnée d'évidence postulé dans toute situation de plurilinguisme, sans préjuger du degré « d'étrangeté » qu'entretiennent les une par rapport aux autres, les langues en contact. Une situation comme celle de l'Algérie qui se caractérise par un plurilinguisme ou s'affronte trois ou quatre langues (selon la position que l'on adopte vis-à-vis de la diglossie) : l'arabe (littéraire et dialectal), le français et le berbère posent, en dépit du fait que les algériens appartiennent à la même entité géographico-politico-historique, la question de la définition du ou plutôt des territoires culturels et soulève les mêmes interrogations sur l'aliénation, l'altérité l'intégration c'est-à-dire sur les représentations de soi et des autres que dans les situations de bilinguisme individuel où les langues en contact sont théoriquement plus clairement identifiées comme étrangères. » In *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*. Ed Harmattan, Paris 1995 Page 188.

7 Jean-Claude Beacco, Simon Bouquet et Rémy Porquier, Réalisation du niveau B2 pour le français.

8 Manaa Gaouaou dans un article sur Le Français langue étrangère / spécialité en Algérie : «entre offre et demande»

-
- 9 Martine Abdellah-Pretceilli, vers une pédagogie interculturelle, Editions Anthropos, Paris, 1996, p.154
- 10 Maddalena De CARLO, L'interculturel, Ed, Clé International, Paris1998, Page 81
- 11 Maddalena De CARLO, L'interculturel, Ed, Clé International, Paris1998, PP. 105/106
- 12 Dabène, L, L'image des langues et leur apprentissage, édition Matthey, 1997, p.19
- 13 Ce questionnaire adapté de celui élaboré par D.Lévy-Mongelli, a été proposé à des lycéens italiens débutant en FLE.
- 14 Maddalena De CARLO, L'interculturel, Ed, Clé International, Paris1998, P.110
- 15 *La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelle et secondes*, in. FDLM/Recherche & Application, *Une didactique des langues pour demain*, N° spécial Juillet 2000, p.36
- 16 Eddy ROULET, *Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale*, 1980, p. 117.
- 17 CECR, Chapitre. 6, *Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues, Compétences plurilingues et pluriculturelles*, p.104
- 18 *Ibid.*
- 19 Eddy ROULET, *op. cit.*, p.17.