

La classe de FLE, un espace interculturel

KRIDECH Abdelhamid
(Université de Mostaganem)

Introduction

Le manuel scolaire a toujours été le support pédagogique le plus proche de l'apprenant. C'est sur lui que repose toute démarche ou approche didactique malgré les nouvelles technologies de la communication qui ont fini par lui donner un rôle et un fonctionnement autre à l'école et à l'espace d'apprentissage ; cet outil joue un rôle incontestable et incontournable.

Il faut dire aussi que son usage - tel que codifié depuis des siècles - présente des inconvénients. Dans un processus d'enseignement/apprentissage, les connaissances ne peuvent être en renouvellement et le manuel empêche la prise en considération de l'évolution des méthodes.

Il se transforme en un « *objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ cinq ans après sa parution, il devient désuet.* »¹

Le bon manuel est celui dont les informations sont en prise sur le présent. Il faut choisir des éléments d'information qui soient proches de l'actualité immédiate mais qui ne se périment pas trop vite.

Il peut toutefois servir de repère à l'enseignant qui ne peut tout savoir ni improviser. C'est une garantie que le

¹ Zarate, (G.), (1993), *Représentations de l'Etranger et didactique des langues*, Didier, Paris, p.50

programme et ses contenus sont scrupuleusement respectés et enseignés. Pour certains spécialistes, il le qualifie « *d'oreiller de paresse* » car il encourage l'absence de tout esprit de recherche. De nos jours, avec les mutations des sociétés et le développement scientifique et technologique, les masses d'informations qui en découlent continuellement ont une durée de vie plus ou moins courte pour céder la place à d'autres informations plus récentes.

En réalité, Le manuel doit être avant tout un espace interactif dynamique à l'intérieur du rapport enseignant - apprenant et dans lequel on suggère et propose divers types d'activités et différentes méthodes de travail. Sa raison d'être consiste à stimuler l'imagination et à développer l'intelligence de l'élève. D'autres facultés et capacités sont mises à contribution : l'analyse, l'observation, la synthèse, le raisonnement méthodique, l'esprit critique...

Il est entre autre l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants, en « jouant » sur les outils didactiques dans leurs relations réciproques. Il va sans dire que ni l'un, ni les autres ne partent d'une *tabula rasa* pour enchaîner les processus de construction de cet espace.

Quant on parle de manuel scolaire en classe de langue, ce qui vient en apparence le plus souvent est le support linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'instaurer des compétences langagières. Pendant plusieurs décennies et surtout durant la période

de la politique d'arabisation² en Algérie, la langue était un simple vecteur de technologie et un outil de communication ; les marques culturelles de la langue étrangère étaient trop souvent « masquées ».

Le premier objectif dans la réalisation d'un manuel scolaire est de faire accepter l'ordre en place, à le légitimer à l'occasion, à reproduire la société, à préparer des citoyens alignés et intègres, respectueux des institutions. Tout en développant le sentiment d'appartenance, le livre scolaire module les consciences et conditionne les comportements sociaux en inculquant le savoir « officiel » auquel se réfèrent élèves et enseignants.

Depuis le début du troisième millénaire, la réforme dans le système éducatif enclenchée en Algérie a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieure. Un document du ministère algérien de l'Éducation Nationale portant sur les réaménagements des programmes opérés en 1995 souligne la nécessité d'adopter des modèles pédagogiques culturels qui ne dissocient pas une langue de sa culture : *« Il semble qu'il est temps de se dégager des méthodes qui ont généré du " langage à vide". Nous nous sommes acharnés à enseigner une langue hors réalité, aseptisée, construite comme une entité abstraite. Nous avons superposé situation d'apprentissage et situations de communication en ne gardant que l'aspect structural de la capacité à communiquer. Nous nous sommes ingéniés à enseigner une langue coupée de son substrat culturel pour tenter de*

² L'arabisation de l'enseignement en Algérie a été promulguée dans l'ordonnance du 16 avril 1976, puis dans la charte nationale algérienne adoptée la même année.

l'intégrer au système de valeur de la culture de nos élèves. »

Le français regagne du terrain et de nouvelles orientations sont impulsées par le président Bouteflika qui suspend en 1999 la loi portant sur la généralisation de l'arabisation et déclare : « (...) nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française.. »³.

Le concept de « culture » est défini dans toute son épaisseur, notamment celui de culture d'enseignement et d'apprentissage.

A travers le manuel scolaire, le discours sur la culture du pays de la langue cible se met en interaction avec la culture de l'apprenant. Espérant que ce *savoir* se transforme en *un savoir-faire culturel*, voire *interculturel*, ou même, en *savoir être* qui intégrerait la compétence interculturelle. A vrai dire, la culture locale et/ou universelle trouvent en l'école le principal champ d'action. Ainsi, la classe de langue devient un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. Le livre scolaire en est l'outil privilégié des représentations culturelles et sociales, pour que les cultures d'apprentissage et d'enseignement puissent se rencontrer, et que la relation enseignant - manuel se construise face à la culture de l'Autre.

1. L'interculturel en classe de français langue étrangère

L'interculturel est un effet induit par la rencontre de deux cultures, effet qu'il convient d'observer et d'analyser

³Journal quotidien El-Watan du 1^{er} août 1999.

pour préparer les élèves à être les citoyens du monde, multiculturels et tolérants.

Le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle et / ou nationale des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone. Ceci présuppose pour l'enseignant de FLE d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'Autre.

En classe, il pourra aider les élèves à réfléchir à ce qu'est la culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui nous conditionne. Pour faciliter cette prise de conscience de l'élève, une démarche progressive s'impose. Il pourra amorcer ce travail avec des éléments culturels observables et reconnus par tous comme tels (architecture, vêtements, symboles, des thèmes comme les gastronomies, le travail, etc...). L'enseignant introduira ensuite ces implicites culturels qui déterminent le comportement, du plus visible au moins visible: les relations et les sentiments, les gestes, la gestion du temps et de l'espace, les bases du statut social des individus et des groupes...

Cette activité donnera aux apprenants l'occasion de découvrir des cultures étrangères en les invitant à se décentrer, à entrevoir et à admettre l'existence d'autres visions du monde.

Elle les amènera à établir des liens (différences et similitudes) entre leur propre culture et celle de la langue apprise, mettre ainsi en évidence la dimension culturelle des valeurs et éviter les clichés et les stéréotypes. Une

approche comparative interculturelle qui leur permet d'observer, d'analyser, de comparer des matériaux similaires provenant de leurs cultures respectives, d'en explorer le sens et la portée à travers les points de vue de l'Autre.

Enfin, la meilleure façon d'initier les apprenants à la communication interculturelle est de les faire entrer en contact avec le monde à travers le choix de textes et la conception efficace des manuels scolaires car la mondialisation l'impose et l'exige.

2. Langue et représentations

La langue est le produit des représentations *qui « Correspondent aux divers types de connaissances élaborés par un individu au cours de sa vie »⁴ et qui sont le produit de l'histoire propre à un pays ou à une communauté, ou encore celui d'une culture environnante, ou même le produit d'une conjoncture. Au XVIIIe siècle déjà, Montesquieu soutenait que « plusieurs choses gouvernent les hommes, le climat, la religion, les lois, les maximes du gouvernement, les exemples des choses passées, les moeurs, les manières ; d'où il se forme un esprit général qui en résulte »⁵.*

Les perceptions de l'individu découlent de sa propre culture et des images qu'il en façonne. Il en est ainsi pour la langue : elle est avant tout l'image que le sujet

⁴Esperet (E), (1990.) Apprendre à construire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. In le Français dans le Monde ; recherches et applications, Paris Hachette p.3

⁵Montesquieu (de B.) (1990) De l'esprit des lois, TomeI. Alger, Enag p.346

s'en fait, déterminé qu'il est par sa propre histoire, sa culture ou par l'idéologie qui le domine.

Au fait, qu'est-ce que la représentation ? Dans la perspective associationniste des saussuriens, elle est « *l'apparition de l'image verbale mentale chez le locuteur* »⁶.

C'est-à-dire toutes les idées développées et organisées en systèmes de références, qui déterminent les rapports que nous entretenons avec les choses et les valeurs que nous leur donnons. Ces systèmes de références peuvent être individuels et/ou collectifs : un individu peut avoir sa propre vision des choses, isolément de tout un contexte social quand son système de références est suffisamment nourri de sa culture personnelle et/ou de son environnement immédiat ; un groupe d'individus ou, à plus large échelle une collectivité entière, peut développer les mêmes visions des choses parce que ces individus se structurent en une micro - société s'alimentant d'une seule idéologie et développant des connaissances à peu près identiques. Ce sont ces variations représentations individuelles / représentations collectives, ou encore celles des représentations collectives multiples qui donnent à la langue française en Algérie des attributs particuliers qui rendent compte de ses figurations structurales et fonctionnelles dans notre pays.

Les rapports que nous entretenons avec cette langue sont déterminés essentiellement par notre appartenance à une génération ou à une autre, à un type de culture, ou par l'impact d'un environnement immédiat spécifique, quand elles ne sont pas déterminées tout sim-

⁶Dubois, (J.), sous la direction de (1973), Dictionnaire de linguistique. Paris Larousse p.422.

plement par l'idéologie dominante ou par une volonté politique « capable de défaire ce que l'histoire avait fait »⁷.

Pour Geneviève Zarate, les représentations des langues sont liées au questionnement entre « l'ici et l'ailleurs, l'attente et le réel, le soi et l'autre »⁸, elles interrogent la relation entre le donné et le perçu. Elle réaffirme par là qu'il n'y a de réalité sociale qu'à travers les représentations qui y circulent et que ces dernières « invitent à une construction sociale » du monde. La pluralité des points de vue dont elles sont porteuses introduit la complexité dans la description sociale.

La langue est l'image que s'en fait une communauté, un groupe d'individus qui se démarquent des représentations dominantes par des appartenances originales. En effet l'attitude des membres d'une communauté donnée, appelés à faire un usage linguistique de cette langue, est mue par des processus affectifs et cognitifs. Leurs représentations, déterminées par la culture, l'environnement, l'idéologie, ou par les trois facteurs à la fois, conduisent à leur tour à l'acceptation ou au rejet de cette langue. Elles apparaissent alors comme des constructions qui valorisent, légitiment ou dévalorisent cette dernière. Ces représentations mentales sont davantage déterminantes et jouent un rôle prépondérant quand il s'agit d'une langue qui n'est pas maternelle. C'est par rapport à la complexité des représentations collectives et plurielles qu'une étude peut décrire les avantages et les limites du français enseigné en Algé-

⁷ Bourdieu, (P.), (1982), *Ce que parler veut dire*. Paris Fayard p.139.

⁸ Zarate, (G), (1997) , « La notion de représentation et ses déclinaisons », in *RDLC, NeQ 2*, p. 7.

rie, au lieu d'enfermer hâtivement cette langue bien particulière à divers niveaux dans l'appellation exclusive de « langue étrangère ». La tâche est encore plus complexe quand il s'agit d'une langue autre que maternelle et qu'elle se confond avec l'histoire de ceux auxquels elle est exposée. C'est le cas du français en Algérie, intégré dans les aires culturelles faisant ainsi un usage courant de cette langue et qui ont produit l'image d'une langue seconde, en ce sens qu'elle a été «*légulée en héritage par l'histoire (...). Il y a un paysage linguistique au pluriel en Algérie dans la mesure où ces différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement liées les unes aux côtés des autres, langues maternelles, langue officielle et présence de la langue française introduite par la colonisation française en Algérie et qui a fini par s'intégrer d'une certaine manière dans le paysage linguistique des algériens après l'indépendance de l'Algérie.* »⁹

Les conjonctures se succédant dans notre pays ont produit des différences culturelles.

Ainsi, autant la langue est indissociable des représentations qu'on s'en fait, autant ses images multiples restent étroitement liées aux aires culturelles.

3. Image de soi et de l'Autre à travers les manuels de français

Il y a lieu de se demander quelle culture est véhiculée par le manuel, mais plus généralement si on peut transmettre une culture (et quelle culture ?) par l'intermédiaire d'un livre scolaire. S'agit-il donc, dans les manuels de

⁹ Morsly, D. (1988). *Le français dans la réalité algérienne*. Thèse de doctorat d'état, Université Descartes Sorbonne, Paris.

langue, de promouvoir la culture de l'Autre (de la langue étrangère enseignée) ou au contraire de viser à l'assimilation de principes de l'appartenance nationale (promouvoir l'identité nationale et la culture locale).

Pour ce faire, nous avons entrepris une étude de deux manuels scolaires, de l'année 1926 conçu à des élèves indigènes de l'enseignement primaire et de l'année 2003 de l'enseignement secondaire. Le 1^{er} livre scolaire a été conçu par l'inspection générale de l'école d'indigénat alors que le second a été édité par le ministère algérien de l'éducation nationale.

Notre travail consistait à définir la représentation de la culture française vs la culture locale et/ou nationale dans ces supports pédagogiques en Algérie de la période coloniale à nos jours. Suite à notre analyse nous pouvons affirmer que le manuel de l'époque coloniale présentait des thèmes à travers lesquels le concepteur essayait d'inculquer dans l'esprit de l'élève indigène les bienfaits de la culture française tout en faisant abstraction de tout aspect négatif de la colonisation. Le manuel de 2003, élaboré dans le cadre de la réforme éducative et de la nouvelle politique linguistique, met en relief les signes de la culture algérienne et celle de l'Autre (culture française).

L'analyse des deux manuels montre une évolution dans les métiers attribués aux algériens. Dans la période coloniale, les algériens - indigènes exerçaient des métiers manuels alors qu'on leur attribue des fonctions intellectuelles dans le manuel de 2003 identiques à celles des français.

La méthode suivie dans le manuel de 1926 est de mettre en œuvre la méthode maternelle, une méthode

instinctive pour apprendre en utilisant des termes arabes et/ou Kabyles dans l'apprentissage du français (*la gassa, le tagine, le(s) keskès, le(s) kanoun(s), le mor'ref, la marga (sauce ou bouillon épicé pour arroser le couscous), le couscous, ...*)

Dans le manuel en cours, nous remarquons le retour à l'emploi des termes de la langue maternelle dans l'apprentissage du français (*Le haïk, Le burnous, Les meïdas, Le raïs, Bladi, le couscous...*).

A partir d'entretiens semi-directifs effectués avec deux élèves des deux manuels (1926 et 2003), nous avons remarqué que l'image que se fait l'algérien de la France et du colonisateur diffère d'une époque à une autre. Effectivement, le français était perçu comme un bon et généreux moralisateur et c'était la mission première de la démarche pédagogique de l'école et du manuel scolaire. Après l'indépendance, il est passé pour être le touriste bienvenu, par lui arrive le développement et le savoir.

Aussi, la représentation de l'algérien change dans le temps ; il était considéré comme le bon indigène reconnaissant des bienfaits de la colonisation française pour être par la suite, moderne, intelligent et tolérant à la culture de l'Autre.

La langue française qui était conçue comme un moyen d'échapper à la marginalisation, pour une ascension sociale et une éducation morale.

Après l'indépendance du pays, les représentations de cette langue ont changé et le livre scolaire de 2003, élaboré durant le processus de la réforme éducative et de la nouvelle politique linguistique, met en avance les instructions ministérielles soulignant la nécessité d'adopter des

modèles pédagogiques culturels qui ne dissocient pas une langue de sa culture.

Pour l'élève du manuel colonial, la France est représentée comme le pays colonisateur. Actuellement, le manuel scolaire devient un document permettant de s'imprégner de la culture *de l'Autre* tout en acquérant sa langue.

Ainsi, par idéologie dominante ou volonté politique, la mission première du support pédagogique est de doter l'apprenant de compétences langagières mais aussi d'inculquer des représentations culturelles, sociales et historiques en perpétuel renouvellement.

Conclusion

Tout en affirmant son l'identité, en comparant les goûts, les croyances, les convictions, les usages, les représentations, l'interculturel donne à l'apprenant l'opportunité d'affiner ses propres grilles d'analyses, d'éviter les stéréotypes, de relativiser ses jugements en fonction des situations vécues. Par la parution ici et là de nouveaux manuels de langues étrangères tous niveaux confondus, l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français en Algérie, une prise en compte cette dimension culturelle dans son approche et sa conception didactique du livre scolaire s'est mise en place car celui-ci demeure le « lieu privilégié de l'interculturel », ainsi que le souligne L. Porcher¹⁰.

Les programmes de français mis en fonction, les documents d'accompagnement et les manuels scolaires

¹⁰ Porcher, (L.), et M. Abdellah-Preteille, (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF. Cité par Maddalena de Carlo, (1998), *L'interculturel*. Clé International, Paris, p.64

nouvellement élaborés répondent à une nouvelle volonté politique (qui prend en considération la relation binôme *langue – culture*) et permettent aux apprenants de s'imprégner de la culture *de l'Autre* tout en acquérant sa langue. Ils encouragent une prise de Conscience de sa propre Identité, et de se placer en position d'interlocuteur entre les deux cultures.

Discipline en plein essor; la didactique des langues étrangères a tendance à devenir une didactique des « langues-cultures ». Alors, dans le cadre de la réflexion sur l'enseignement du FLE, ne faudrait-il pas déterminer les objectifs et définir la place à accorder à l'interculturel, afin de choisir judicieusement les textes et les documents pédagogiques ? Nous préparerons ainsi les élèves à être les citoyens du monde, multiculturels, comprenant la culture locale, la culture officielle et celle de l'Autre.

Références

BOURDIEU, (P.), (1982), *Ce que parler veut dire*. Paris Fayard.

DUBOIS, (J.), sous la direction de (1973), Dictionnaire de linguistique. Paris Larousse.

Esperet (E), (1990.) Apprendre à construire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. In *le Français dans le Monde ; recherches et applications*, Paris, Edition Hachette.

Maddalena de Carlo,(1998), *L'interculturel*. Clé International, Paris.

Montesquieu (de B.) (1990) *De l'esprit des lois*, Tome I. Alger, Enag.

Morsly, D. (1988). *Le français dans la réalité algérienne*. Thèse de doctorat d'état, Université Descartes Sorbonne, Paris.

Porcher, (L.), et M. Abdellah-Preteille, (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF.

Zarate, (G), (1997),« La notion de représentation et ses déclinaisons », in *RDLC, NeQ 2*.

Zarate, (G.), (1993), *Représentations de l'Etranger et didactique des langues*, Didier, Paris