

Hafida ELBAKI
Université ALGER 2

**Altérité et inter culturalité en contexte bilingue scolaire :
quelles constructions, quelles représentations ?
Eléments d'analyse à partir de récits d'apprenants du
moyen**

Introduction

Nous avons choisi d'élaborer notre réflexion et notre analyse autour de la thématique de l'interculturel dans le cadre scolaire bilingue, car l'école est bien évidemment l'espace éducatif primordial socle d'une société moderne dans laquelle se fait l'évolution.

Sa mission est en effet, celle de la socialisation et de l'apprentissage préconisés à travers les contenus scolaires, dont l'objectif est d'assurer une éducation et une formation qui vont permettre aux apprenants de consolider à la fois leurs valeurs nationales , culturelles, et par l'intermédiaire des langues étrangères en l'occurrence le français(enseigné dès la 3^{ème} AP) d'accéder à d'autres cultures, d'autres visions du monde qui les entourent notamment dans le contexte actuel, celui de la mondialisation, de la progression du numérique, de l'ouverture vers d'autres sociétés et d'autres cultures, (comme le stipule la loi d'orientation de 2008 du Président de la république).

Cependant, une grande complexité due à de nombreux paramètres qui interfèrent, rendent la concrétisation de ces objectifs difficilement réalisables et ce à plusieurs niveaux relevant particulièrement de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

En nous situant dans le contexte de l'inter culturalité en situation de bilinguisme scolaire, nous nous sommes interrogées sur le processus de construction de cette relation souvent très complexe (due au contexte socio-historique de l'Algérie) entre les cultures des deux langues et par là même, comment s'élaborent les savoirs des apprenants et les pratiques de communication. Quelle passerelle peut être établie d'une culture à l'autre.

Sur la base de quelles stratégies élaborées par les institutions éducatives à travers les programmes et les contenus scolaires, dans l'enseignement /apprentissage de la langue française se réalise l'inter culturalité ?

Quelles pratiques pédagogiques ? Sont –elles en mesure de faire naître chez les apprenants des capacités et des points de vue, une prise de conscience de leur culture et de la culture de l'Autre tout autant que la simple transmission d'un savoir ?

Quelles relations interculturelles sont mises en place entre les deux cultures véhiculées par les deux langues en présence, l'arabe et le français ? Quel est l'apport de la langue source dans cette interrelation ?

1° Rapports langue et culture en didactique des langues étrangères

La nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues, est largement acceptée car elle peut être la source d'une meilleure acquisition des pratiques langagières, ce qui permet par là même, de rendre possible à travers cet enseignement, la communication avec des locuteurs de la langue étrangère.

En effet, l'introduction de la langue étrangère offre une vision du monde différente de celle de la langue source, car l'apprenant doit acquérir et comprendre les spécificités de la langue avec ses variations syntaxiques et sémantiques ainsi que les implicites qu'elle véhicule en rapport avec la dimension culturelle.

L'introduction de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, en 3^{ème} année du primaire entraîne la confrontation de deux systèmes linguistiques (celui de la langue arabe enseignée en 1^{ère} année du primaire et celui du français) et de deux cultures véhiculées par les deux langues.

Cette confrontation des deux systèmes linguistiques et culturels peut aussi bien, être la source d'incompréhension que d'interprétations erronées dans les pratiques langagières des apprenants lorsque l'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur l'acquisition de compétences linguistiques, faisant quasiment abstraction de l'aspect culturel de la langue cible.

2°Le rôle de l'approche communicative dans l'introduction de la dimension interculturelle

Si comme on le préconise, La dimension interculturelle doit nécessairement accompagner l'enseignement d'une langue étrangère, elle ne peut cependant contourner l'option dite communicative très répandue aujourd'hui du moins théoriquement. On s'accorde à dire il n'est pas possible de communiquer en situation, sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles.

En effet, chez tout individu, la capacité à communiquer(en langue source ou en langue cible), est loin de se limiter à la détention d'un capital linguistique. Elle relève aussi d'un capital communicationnel dont la culture constitue un élément essentiel qui permet d'accéder au sens dans différents contextes linguistiques et culturels en situation et par là même aux implicites véhiculées par la langue.

En Algérie, c'est vers les années 2000, que s'est intégré progressivement le courant de l'approche communicative après plusieurs décennies d'un enseignement inspiré des méthodologies semi-traditionnelles structuro-globale et audio-visuelle. L'objectif est d'assurer un moyen de communication

authentique à travers des activités langagières de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit.

Ce qui nous amène à nous interroger sur l'efficacité des contenus scolaires en rapport avec l'approche communicative largement préconisée par les programmes, répondent-ils à ces objectifs ?

De même quel rôle l'enseignant a-t-il dans la réalisation de ces objectifs ? Quelle contribution peut-il apporter pour répondre aux besoins des apprenants face à l'apprentissage de la langue ?

Il est évident que l'objectif communicatif est primordial. Celui-ci doit pour motiver les apprenants, les placer dans le contexte réel de la langue sous tous ses aspects communicationnels qui intègrent à la fois l'aspect linguistique et l'aspect culturel.

Pour ce faire, les contenus scolaires doivent s'appuyer sur des supports authentiques qui répondent aux besoins des apprenants dans le but de favoriser aussi bien un savoir qu'un savoir-faire dans des conditions de communication réelles, sociales et culturelles.

3° Les contenus des manuels scolaires

Les méthodes par l'intermédiaire des programmes privilégient l'approche communicative mais lorsque l'on observe les contenus à enseigner à travers les manuels scolaires nous constatons qu'ils ne répondent pas aux objectifs ni aux besoins des apprenants même si théoriquement, ils prônent la compétence de communication.

Le manuel scolaire de la 1^{ère} AM se compose de 3 projets comprenant chacun 2 ou 3 séquences.

Dans ce manuel, c'est la grammaire structurale qui prédomine (exercices structuraux traditionnels) et c'est l'aspect linguistique qui est privilégié aux dépens de la compétence discursive et e communicationnelle

Les contenus proposés sont étroitement liés à la première langue, l'arabe. Ils sont transférables dans des situations de la vie quotidienne de l'apprenant algérien. Les données sont familières aux apprenants.

Nous proposons quelques extraits à titre d'exemples : Le projet 1 du manuel de la 1^{ère} AM présente dans la première séquence le thème de l'hygiène :

- Pour la séance du vocabulaire : à partir d'un support iconique représentant une salle de bains, l'apprenant doit pour cette activité décrire le lieu en utilisant le vocabulaire adéquat ; une simple acquisition de mots (déjà connus par les apprenants à ce stade de l'apprentissage) sans aucune situation authentique de communication.
- Pour la séance de grammaire : des exercices structuraux sont présentés aux apprenants (sous l'appellation activités) avec des phrases hors contexte, aucun rapport avec l'authenticité de l'approche communicative.

Exemples de supports pour introduire des points de grammaire :

« Tous les soirs les enfants se douchent »

« Les feuilles des arbres tombent »

« Les abeilles fabriquent le miel »

« La terre est ronde »

Pour terminer la séquence un texte destiné à la lecture : « gestion de l'eau dans les campagnes » extrait d'un roman de Abdelhamid Benadougha écrivain de langue arabe.

Même déroulement dans une deuxième séquence concernant le thème de l'alimentation avec également des phrases hors contexte, par exemple

« J'évite les boissons sucrées »

« Des vents forts soufflent et la mer est agitée »

La lecture a comme support un texte « l'olivier » de Mouloud Mammeri

Donc on place toujours l'apprenant dans le contexte algérien alors qu'il est en train d'apprendre une langue étrangère le français.

Le thème du projet 2 est « Le progrès de la science »

Même déroulement et à la fin de la séquence, lecture d'un texte « Ali le pêcheur » de Tahar Ouethard

La séquence « la pollution » présente un texte de Mohamed DIB extrait de la Grande maison texte qui évoque la patrie, sans aucune continuité avec le thème de la séquence.

La dernière séquence du projet porte sur le dérèglement du climat et comme lecture, on propose un texte d' Assia DJEBBAR « L'Algérie heureuse »

Nous constatons à partir de ces quelques observations que les thèmes proposés ne sont pas repris dans une activité de communication ; en effet, les activités préconisées dans les différentes séquences se limitent à l'aspect linguistique de la langue. Elles n'introduisent pas la dimension interculturelle.

La langue française est donc perçue comme une sorte de surcodage (changement d'étiquettes) de l'univers langagier habituel de l'apprenant.

Ce qui revient à effacer la dimension interculturelle en classe de langue réduisant ainsi l'approche du français à l'acquisition de formes linguistiques nouvelles qui ne permettent pas d'avoir une vision du monde autre.

Aucune réflexion n'est établie sur les différences ou les similitudes socioculturelles entre les deux langues. Aucune interaction ne peut se réaliser dans ce cadre rigide.

Les supports textuels retracent les mêmes réalités, ils se caractérisent par l'absence des marques socioculturelles relatives à la langue cible.

Introduction de thèmes généraux des lieux communs qui ne stimulent pas l'intérêt des apprenants quelque soit leur niveau scolaire ; absence de dénominations toponymiques, habitudes vestimentaires, culinaires, fêtes, lieux touristiques

Les textes de lecture ne proposent pas des modes culturels différents, ceux des natifs de la langue cible pour faciliter à l'apprenant l'interprétation des activités langagières et notamment la relation qui existe entre les structures syntaxiques et les structures sémantiques ainsi que leur interprétation

De ce fait, les apprenants à la fois guidés par les contenus scolaires proposés, et par la mise en œuvre de ses contenus ne sont pas en mesure de développer leurs acquisitions linguistiques de manière autonome qui leur permettra de dépasser le cadre rigide de cette pratique pédagogique et d'atteindre l'objectif fixé par les programmes, celui d'apprendre à s'exprimer librement dans des situations de productions différentes. Il appartient donc à l'enseignant, de créer une dynamique en classe, des interactions qui permettent aux apprenants, d'établir à la fois des connaissances de leur propre culture et celle de la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

4° Analyse des récits : constats et observations

L'expérimentation que nous avons menée portait sur une analyse des productions écrites des apprenants du cycle primaire et du cycle moyen

Sur un échantillon d'une vingtaine d'élèves de la première année moyenne, nous avons recueilli des productions écrites portant sur un récit libre dont le thème était de raconter librement sans support, des vacances, un voyage, ou une histoire

Dans cette perspective, nous avons voulu observer si, en proposant des tâches plus motivantes éloignées des contraintes scolaires, laissant libre cours à l'imagination (il faut rappeler que dans la tâche habituelle de la production écrite, l'apprenant est toujours guidé par une boîte à outils ou par des éléments du texte qu'il faut reproduire), on obtiendrait de meilleures performances et par là même, voir si les compétences linguistiques acquises dans le cursus scolaire leur permettent de formuler leurs récits et comment se réalisent les constructions et les représentations de la langue cible.

Par ailleurs, il faut souligner que l'influence de l'environnement n'est pas des moindres non seulement au niveau linguistique car la présence du français en dehors de l'institution scolaire est très présente (affiches publicitaires, enseignes, les médias, l'accès au numérique internet et autres,...). L'influence de la culture française dépend aussi de la motivation et des représentations que l'on peut avoir à l'égard du français selon le milieu socio culturel.

Nous avons observé à travers l'analyse des productions écrites du moyen que les apprenants ne se sont pas comportés de la même façon devant la réalisation de cette activité commune au niveau discursif et au niveau de la richesse du vocabulaire (mots nouveaux qui ne figurent pas dans leur manuel souvent liés à l'aspect culturel de la langue).

Cependant un point commun retenu pour l'ensemble des apprenants est celui d'une maîtrise insuffisante de la compétence linguistique, difficultés d'acquisition des outils linguistiques et de l'organisation de leurs récits, à utiliser les moyens linguistiques pour communiquer, ainsi les éléments discursifs propres à la communication ne sont pas assimilés.

Les apprenants éprouvent de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de manipuler les structures syntaxiques et sémantiques relatives à la langue française, et les objectifs fixés par les institutions sont loin d'être atteints, ces difficultés persistent d'un cycle à un autre et on aboutit à un cumul d'échecs dans l'apprentissage de la langue en question. Ils sont plus préoccupés par le souci de réaliser des phrases correctes que par l'apport nouveau que peut leur apporter l'apprentissage de la langue française.

Les déficiences à l'écrit sont le résultat non seulement d'une maîtrise très insuffisante des compétences linguistiques, mais elles sont également le résultat de la quasi-absence de l'enseignement de la compétence de communication qui doit faire l'objet d'une étroite relation avec l'aspect culturel de la langue.

En conséquence, l'acquisition d'une compétence linguistique doit forcément être doublée de l'acquisition d'une compétence discursive basée sur des supports authentiques qui favorisent non seulement l'acquisition d'un savoir mais aussi d'un savoir-faire, dans des situations de communications réelles et ainsi avoir la capacité d'utiliser la langue cible dans des situations sociales et culturelles données.

Dans l'analyse de ces récits, les points de différenciation entre les apprenants sont relatifs à la manière dont ils ont réalisé leurs énoncés.

Pour environ 60% des récits, les contenus sont élaborés en relation avec les acquis en contexte scolaire. Nous avons observé que la plupart d'entre eux ont fait appel à la mémorisation de certaines structures syntaxiques et sémantiques du texte scolaire ; ce qui dénote chez ces apprenants un sentiment de sécurité face aux contraintes scolaires et face à la reproduction de schémas attendus par l'enseignant, auxquels ils sont soumis dans le cadre de leur apprentissage.

Dans 40% des récits, nous avons observé que les apprenants se sont détachés du contexte scolaire, ils ont donné libre cours à leur imagination à la fois en

réinvestissant les outils linguistiques acquis et en enrichissant leur vocabulaire d'éléments nouveaux différents de ce qu'ils ont acquis ; ils se sont quasiment situés dans un contexte d'expression écrite introduisant les éléments de leur environnement de leur vécu et de leur expérience (ils ont introduit des lieux touristiques étrangers avec leur dénomination ,des modes de vie, vestimentaire, culinaire) etc..)

Parallèlement, ce qui est le plus récurrent c'est aussi la description de leur environnement immédiat avec des représentations communes entre les deux cultures et sur ce point le constat que l'on peut faire, c'est qu'à ce stade de l'apprentissage, ces apprenants ne semblent pas distinguer clairement les différences entre les deux cultures arabe et français, car dans leur quotidien de manière générale, pour tous ces apprenants surtout en milieu urbain, les deux cultures semblent se confondre aussi bien sur le plan linguistique puisque les deux langues sont souvent mélangées et alternées, que sur le plan culturel , les modes de vie , culinaire, vestimentaire le sont aussi dans l'environnement. Certains traits de la culture algérienne se croisent avec ceux de la culture française. Cela fait partie de leur vécu, ils ne peuvent donc percevoir des différences culturelles.

Dans cette perspective, on peut dire qu'il s'agit de la fusion de deux cultures, comme un ensemble perçu globalement (non pas indissociable mais appréhendé comme un tout. Cela a été qualifié de *syncrétisme culturel* par certains sociolinguistes ; terme utilisé par le linguiste A. Martinet pour signifier le cas où deux unités lexicales ou grammaticales se confondent dans un contexte donné.

Donc les représentations et les relations entre les deux cultures que peuvent avoir ces apprenants à l'égard de langue française, sont difficilement détectables à ce stade de leur apprentissage, ils sont peut être conscients des différences entre les deux cultures mais ce syncrétisme les place dans une situation où la

normalité semble prédominer. IL est évident que l'appartenance au milieu socio culturel est une variable incontournable pour situer l'altérité le rapport à l'Autre.

Conclusion

L'objectif à atteindre dans l'apprentissage du FLE, est celui d'atteindre à terme, une compétence de communication langagière qui consiste non seulement à s'approprier un savoir et un savoir-faire mais également avoir la capacité de réaliser des activités langagières dans des situations et des contextes de communication variés.

Ainsi l'enseignement du français devrait être basé davantage sur des contenus qui mettent en avant l'aspect culturel de la langue non pas pour accumuler des éléments culturels de la langue cible, ni même pour s'identifier aux natifs, mais pour répondre aux besoins des apprenants vivant dans un monde de diversités culturelles et d'être en conformité avec la réalité extra-scolaire. Les contenus ne doivent pas être en décalage avec les avancées technologiques et scientifiques.

Dans ce contexte de bilinguisme scolaire, il est évident que l'interrelation s'établit du moins inconsciemment entre les deux cultures des deux langues enseignées. La langue source ne constitue pas un obstacle mais au contraire une base d'appui qui va permettre à l'apprenant de filtrer ses connaissances, d'être au contact de l'interculturel qui véhicule des pratiques d'apprentissage différentes. L'apprenant est amené à connaître la langue dans ses spécificités et ses variations sémantiques, ainsi que dans l'implicite qu'elle véhicule en rapport avec la dimension culturelle et par là même, établir des interactions, des analyses, des réflexions à la fois sur la langue qu'il est en train d'apprendre et en même temps sur la langue première. Cette démarche pourrait donner lieu à une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la langue cible.

Il appartient donc à l'enseignant, de créer une dynamique en classe, des interactions qui permettent aux apprenants, d'établir à la fois des connaissances de leur propre culture et celle de la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Ainsi montrer aux apprenants les différences ou les similitudes de la langue source et de la langue cible, permettrait de les doter de moyens communicatifs afin de prendre conscience des aspects culturels des deux langues et de leur interaction et d'améliorer leurs pratiques de la langue française dont l'objectif est de pouvoir accéder à des études scientifiques et de faire face à des situations socio- professionnelles dans un monde en constante évolution.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETECEILLE Martine & PORCHER Louis, 2001, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

BUILLES Jean-Claude, 1998, *L'interculturel*, CLE International.

DEMOUGIN Françoise, 2008, « Approches culturelles de l'enseignement du français », Paris, Revue Tréma n° 30.

MARTINET André, 1960, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Colin.

ZARATE Geneviève, 1995, *Représentations des étrangers et didactique des langues*, Paris, Didier.