

Université LOUNICI de Blida 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



DIDACSTYLE

8

**La pédagogie de
l'interculturel au service de la
didactique des langues.**

ISSN : 1112-2080
ISBN : 2013-8009
Juin 2016

Numéro coordonné par NACIBA ZIANE

Prochains numéros de *Didacstyle* :

- *Didacstyle* n°9 : « *Les sciences cognitives au service de la didactique du FLE* »

Comité scientifique

Amina BEKKAT (Professeur, Université de Blida 2) ; Malika KEBBAS (Professeur, Université de Blida 2) ; Dalila BRAKNI (Professeur, Université de Blida 2) ; Nacereddine BOUHACEIN (Professeur, Université de Blida 2), Amar SASSI (Professeur, Université de Blida 2) ; Hakim MENGUELLAT (MC-HDR, Université de Blida 2) ; Attika-Yasmine ABBES KARA (Professeur, ENS d'Alger) ; Saliha AMOKRANE (Professeur, Université d'Alger 2) ; Safia ASSELAH RAHAL (Professeur, Université d'Alger 2) ; Hadj MÉLIANI (Professeur, Université de Mostaganem) ; Marielle RISPAIL (Professeur, Université Jean Monnet – S^t Etienne) ; Claude CORTIER (MC, Université de Lyon) ; Claude FINTZ (Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3) ; Karima AIT DAHMANE (professeur, Université d'Alger 2) ; Noudjoud BERGHOUT (MC- HDR, Université d'Alger 2) ; Nadia GRINE (MC-HDR, Université d'Alger 2) Wafa BEDJAOUI (MC-HDR, Université d'Alger 2) ; Salah Ait CHALLAL (MC-HDR, Université Mouloud Mammeri – Tizi-Ouzou).

Président d'honneur

P^r Ahmed CHAALAL – Recteur de l'université de Blida 2

Responsable de la publication

P^r Said ABDELI – Doyen de la faculté des *Lettres et des Langues*

Directrice de la revue

D^r Ouardia ACI – Chef du département de français

Rédactrice en chef :

Djazia HABET

Comité de rédaction :

Ouardia ACI
Abderrezak TRABELSI
Nassima MOUSSAOUI

Secrétariat de rédaction

Ouardia ACI
Djazia HABET

Contacts

Université de Blida 2 – El Affroun – Blida.
didacstyle.univ.blida2@gmail.com

DIDACSTYLE

Politique éditoriale

La revue *Didacstyle* est une revue annuelle éditée en version papier qui se veut diffuseur de recherches interdisciplinaires menées au sein et en dehors du département de français de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Blida 2. Ces recherches s'inscrivent dans divers domaines : didactique, sociolinguistique, sociodidactique, littérature...

C'est ainsi qu'en prolongement d'une démarche engagée depuis plusieurs années (1998), *Didacstyle* publie des numéros thématiques qui font l'objet d'appels à contribution. Un numéro *varia* est publié tous les cinq numéros. Tous les articles, sous anonymat, sont soumis à lecture et à expertise des membres du comité scientifique et de lecture. Ce comité est *international* et est composé de différents professeurs et maîtres de conférences HDR d'Algérie et d'ailleurs.

Il est à préciser que la revue *Didacstyle* décline toute responsabilité quant au contenu des articles. Seuls les auteurs en sont responsables.

Consignes éditoriales

- ❖ Les marges à respecter sont :
 - Échelle « papier » : hauteur 23,5 cm / largeur : 15.5 cm
 - Marges : haut, bas, droite, gauche : 02 cm ;
- ❖ Les coordonnées de l'auteur (Prénom, NOM, université d'appartenance et courriel) doivent être rédigées et placées en haut et à gauche de la page en police Californian FB – N° 11 ;
- ❖ Les articles doivent être écrits :
 - Normal, police Times New Roman – N°12 ;
 - Le titre de l'article en police Californian FB – N°16 + gras ;
 - Les sous-titres en en police Californian FB – N°14 + gras ;
 - Interligne simple (01 pt) ;
 - Les articles ne doivent pas dépasser les 40.000 signes (espaces inclus) ;
 - Les citations de plus de 03 lignes doivent être mises à la ligne, centrées et en retrait de 02 cm par rapport au texte ;
- ❖ Les articles doivent être accompagnés de deux résumés (en français et en arabe)
- ❖ La résolution des images / photos doit être de 300 pixels (au minimum) et de format « JPEG » ;
- ❖ Les tableaux et figures doivent être maintenus dans un format « Word » (ne pas convertir en image)
- ❖ Les références bibliographiques :
 - Dans le texte : (Nom, année : page)
 - Bibliographie : (NOM, P., (année), Titre, ville, éditions, p./pp.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	
Naciba ZIANE	08
<i>De L'interculturel en classe, ou le local aux couleurs du spectre</i>	20
Hatem AMRANI	
<i>le roman franco-mahgrébin favorise-t-il la motivation interculturelle de l'apprenant</i>	32
Soumeya BOUANANE	
<i>La compétence interculturelle dans les curricula de formation des futurs enseignants de français</i>	48
Djazia HABET	
<i>Pour une didactique interculturelle du texte littéraire en classe de FLE</i>	70
Thameur TIFOUR	
<i>L'apprentissage de l'oral à travers le texte littéraire : Vers une nouvelle dynamique</i>	88
Arezki BOUHECHICHE	
<i>Les représentations sociolinguistiques du FLE chez les étudiants de 2^e année de licence de français</i>	114
Souad DJOUDI	
<i>Compte-rendu de lecture « Apprendre à faire apprendre »</i>	134
Nassima MOUSSAOUI	
<i>Propositions didactiques en matière d'enseignement-apprentissage de l'espace statique en classe de FLE du cycle primaire.</i>	146
Abderrezak TRABELSI	

AVANT-PROPOS

Plusieurs entrées sont possibles à ce n°8 de la revue *Didacstyle*, paru à l'issue de la journée d'étude du 16 avril 2015, consacrée à l'incontournable thématique de l'interculturel souvent évoquée dans le domaine de l'enseignement des langues. L'idée sous-jacente de cette journée est que ce thème qui préoccupe la communauté scientifique depuis fort longtemps reste d'actualité à cause du changement du monde contemporain ainsi que des modes de communication qui le caractérisent (réseaux sociaux virtuels et internalisation des médias). En outre, la grande mobilité de notre époque implique que les enfants algériens sont envahis d'informations concernant les autres et les étrangers.

Il est actuellement indéniable que ces changements affectent la réalité de la classe, les pratiques d'enseignement et favorisent des innovations pédagogiques.

Enseignants en exercice, futurs enseignants comme jeunes chercheurs, tous ont besoin, et sont demandeurs de travaux de synthèse autour des grandes questions traitées dans ce numéro et surtout de démarches pédagogiques. Cela vaut aussi pour les points annexes évoqués.

Dans cette contribution, les auteurs tentent de focaliser l'attention des lecteurs (enseignants, jeunes chercheurs et étudiants) sur les représentations et les enjeux de cet enseignement, qui jaillit de l'association entre langue et culture, sur sa configuration, voire même sur les critiques et les réprimandes qu'il peut provoquer :

quelle(s) culture(s) enseigner ? Comment la (les) faire découvrir ? Comment motiver l'apprenant à entrer dans cette nouvelle culture ? Comment mettre en pratique ces acquis théoriques ? Peter GRIGGS explique que cet enseignement doit susciter chez l'apprenant, un travail cognitif l'amenant à prendre conscience de la nécessité de modifier son comportement. Dans cette perspective, la didactique actionnelle actuelle est considérée comme un véritable levier qui, par sa mise en place, suppose des démarches conceptualisées avec des objectifs langagiers qui se dérogent en situation et mobilisent des compétences cognitives, interculturelles, socioculturelles et affectives et auxquelles en contexte plurilingue s'additionnent des processus identitaires qui favorisent l'ouverture au monde de l'autre. Les différentes esquisses présentées ci-après montrent toutes que c'est dans la focalisation réflexive de l'apprenant (traitement cognitif et métacognitif) sur ses propres représentations sur l'autre qu'il parviendrait à construire sa propre identité.

Rappel des axes principaux

Axe/ Didactique et conscience interculturelle

Il s'agit dans cet axe de réfléchir sur le rôle que peut jouer la didactique des langues/des cultures, celle du plurilinguisme et des relations interculturelles pour que les apprenants puissent adopter les comportements et les attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur et pour qu'ils puissent identifier et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu dans les actes de communication, qu'il s'agisse de gestes ou de références historiques et culturelles.

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture. Quelles cultures enseigner ? Quelle différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ? Quelles activités mettre en place en classe ? Quels supports choisir ? Comment rendre opérationnels les concepts de "savoir socioculturel" et de "savoir-faire socioculturels" ? Quelles stratégies sont susceptibles de développer ces compétences menant à une conscience interculturelle ?

Axe2/ S'enrichir au contact d'individus de cultures différentes

« *L'apprenant d'une langue étrangère et d'une culture étrangère ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. L'apprenant n'acquiert pas non plus deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité* ». L'individu développera une personnalité plus riche et plus complexe et apprendra à s'ouvrir à des cultures nouvelles. Comment faire découvrir la culture de l'autre ? Qu'est ce qui se passe lors de la confrontation avec la culture des apprenants de cette langue ? Il est question dans cet axe de s'interroger sur l'impact de l'interculturel, le transculturel et/ou le multiculturel sur la construction de l'identité sociale. Il faudrait préalablement distinguer entre ces concepts puis montrer comment ils peuvent favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à

l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.

Axe3/ Créer le désir de découvrir la culture cible

L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer la curiosité et du plaisir à découvrir d'autres cultures. Comment motiver l'apprenant à entrer dans cette nouvelle culture et à approcher l'autre comme différent ? Cet axe sera un espace pour essayer de conceptualiser le fait culturel, de rendre compte de la complexité de la culture et de l'interculturalité, des représentations sociales sur la culture de l'autre mais aussi sur sa propre culture. Il faudrait également s'interroger sur le rôle des nouvelles technologies d'informations et de communication, des réseaux sociaux en ligne et du concept du « besoin d'identité » dans ce sens.

À cet effet, les chercheurs et les universitaires intéressés par cette thématique ont proposé les contributions qui suivent :

Hatem AMRANI centre son exposé sur l'enjeu titanesque que représente l'ouverture sur la culture de l'autre dans la classe de langue dans un milieu plurilingue/pluriculturel. Il part du principe que la langue est l'expression de l'identité culturelle, il explique comment la culture de l'autre est fructueuse et souligne que les appartenances en jeu peuvent être génératrices de malentendus. Son orientation est résolument que la rencontre de l'autre et ce qui se passe lors de la confrontation avec la culture des apprenants de cette langue, constituent des éléments de réflexion concernant le référentiel de compétences pour les professionnels de la formation. Sa position est de rendre possible la coexistence harmonieuse des

représentants des différentes cultures et langues. Il propose enfin quelques pistes d'enseignement pour guider l'apprentissage de l'interculturel et l'insérer dans le processus de l'appropriation de la langue.

Par le côté littéraire, Soumeya BOUANANE fait jaillir la multiplicité des interprétations de la réception du discours en étudiant le texte franco-maghrébin de l'auteure NORA LEIL, « *Entre l'oued et l'océan* » qui convoque dans le même énoncé diverses langues et cultures. Elle illustre par le choix de son corpus d'étude, l'ancrage culturel et sémantique des actes du langage sélectionnés pour ses lecteurs. L'objectif est de faire apparaître cet ancrage culturel de ces actes qui dépasse leur réalisation linguistique compte tenu des spécificités contextuelles de son utilisation. Elle dévoile les particularités pragma-linguistiques et socio pragmatiques de l'élément culturel et montre comment il serait immergé dans l'élément linguistique en posant que celui-ci s'étend aux représentations sémantiques et conceptuelles qui le soutendent. Il sera donc question de reconstruire ces représentations pour essayer de révéler leur charge culturelle. Il serait intéressant de chercher à retracer le cheminement de la conceptualisation culturelle des actes du langage dans plusieurs langues dans le cadre de la méta-analyse du texte littéraire contemporain. C'est dans cette perspective contrastive qu'elle met en exergue les propos de l'auteure.

Djazia HABET considère que l'enseignement des langues étrangères doit avoir pour but de produire des locuteurs capables de communiquer efficacement avec des personnes de langues et de

cultures différentes et ce en maîtrisant, outre la compétence linguistique, la compétence interculturelle. C'est sous cet angle de vue qu'elle analyse l'offre de formation ainsi que les contenus des programmes de la licence LMD et éventuellement certaines pratiques qui la renseignent sur la pédagogie de l'interculturel. Elle constate que l'intégration de l'élément culturel en classe de langue demeure superficielle voire insuffisante pour la formation des futurs enseignants de langue française, en dépit des efforts des théoriciens à dévoiler le lien indissociable entre la langue et la culture. Aussi, confirme-t-elle la conclusion de nombreux chercheurs, selon laquelle, l'introduction des éléments culturels en classe sous forme de symboles culturels, d'art, de littératures et de traditions dans l'enseignement des langues étrangères éprouve des lacunes majeures quant à la compétence interculturelle qui n'est que peu prise en compte dans le traitement des éléments linguistiques invoqués dans le cadre des différents modules de la licence. Aussi, insiste-t-elle sur le fait que leur programmation pédagogique dans les curricula de l'enseignement est très importante notamment devant la réalité multiculturelle et plurilingue de la société algérienne moderne qui rend fondamentale l'acquisition de la compétence interculturelle.

Thameur TIFOUR a consacré son article à la place de la culture dans la classe de langue, en se situant du côté de l'apprenant. Il part du principe que la langue témoigne de l'identité culturelle : ce que nous disons à travers la langue engage des enjeux sociaux et une dynamique culturelle qui devient source de questionnement, de transmutations, ou de bouleversements. L'enseignant de langue

doit faire émerger de cet énoncé l'échange interculturel riche de significations.

Il est clair que l'identité de l'élève se construit avant l'école. Celle-ci joue un rôle fondamental dans la construction de la pensée et des représentations des élèves. Elle participe à la formation identitaire de l'enfant par, d'une part, les contenus qui nourrissent cette identité et d'autre part, la culture de l'adulte (enseignant) qui l'oriente ainsi que tout l'environnement social dans l'institution scolaire qui est un lieu de rencontre : c'est une aire où se croisent différentes identités celles des adultes déjà édifiées et celles des enfants en cours de construction.

Selon l'auteur, la mission de l'école est de prévenir autant que possible sur la formation des stéréotypes, des malentendus et du racisme, auprès des nouvelles générations. Elle doit lutter contre les préjugés qui ne sont pas encore ancrés, contre les représentations altérées concernant les étrangers, contre les connaissances incomplètes et non réfléchies sur les autres. Pour toutes ces raisons, l'apprentissage de l'interculturel doit occuper une place toujours plus notable dans les discours pédagogiques et didactiques.

Nous souhaitons, pour terminer cette brève présentation, revenir sur le fait que la recherche actuelle doit ouvrir de nouvelles perspectives sur la démarche interculturelle dans le but de former des citoyens éveillés. Il est actuellement solidement établi que le cours de langue étrangère doit intégrer l'approche de la culture du pays de la langue étudiée sous ses différentes dimensions. Ainsi l'apprenti pourra aller à la compréhension de l'autre et révéler les différences pour mieux façonner son rôle communicatif.

AVANT – PROPOS

Nous agréons l'idée selon laquelle, le développement de l'interculturel ne nécessite pas d'apprendre la culture de l'autre pour avoir les mêmes attitudes que lui mais d'apprendre à le rencontrer en essayant d'être à sa place. Cette attitude nécessite en premier lieu une meilleure connaissance de soi, de son identité, de ses propres valeurs et représentations.

L'objectif prioritaire de l'enseignement est de constituer des savoirs, des savoir-faire et savoir-être culturels fondamentaux. Le terme interculturalité selon ABDELLAH -PRETECEILLE se place d'emblée à la frontière entre le savoir et le agir. Le croisement des cultures consiste à associer transmission des savoirs et développement des compétences actionnelles et réflexives suffisamment opératoires.

Il est à noter que dans plusieurs métiers et secteurs les compétences communicationnelles interculturelles sont souhaitées, raison pour laquelle les didacticiens doivent s'intéresser aux faits culturels autrement dit à d'autres manières de voir, de sentir et de comprendre : les faits d'histoires, les faits sociaux, les institutions, les lieux de mémoires, le patrimoine culturel et architectural , le sport, les médias, les modes de pensées transmises par l'éducation, les représentations sociales, les mythes nationaux et les modes de vie. Dans cette optique, les situations de la vie quotidienne et les milieux professionnels offrent à l'enseignant de langue et au didacticien des ressources inépuisables.

Les futures recherches doivent impérativement cesser de présenter des travaux de synthèse pour s'orienter vers les modalités d'insertion cet angle de vue dans le processus d'appropriation de la

langue. Il ne s'agit pas dans l'enseignement de prendre la culture comme un objet distinct de la construction langagière ni de détacher l'élément linguistique de toute détermination culturelle.

Les retombées didactiques

Les réflexions présentées dans ce numéro offrent un certain nombre de pistes pour réduire les difficultés culturelles qui, bien repérées pourraient constituer des conditions favorables de l'apprentissage des éléments culturels (valeurs ; normes, attitudes...). Rappelons que ce dernier détermine nos constructions cognitives et la façon selon laquelle nous élaborons nos représentations. Afin de faire face aux difficultés d'apprentissage de la dimension interculturelle de la compétence de communication, nous pouvons préconiser le développement d'une compétence sémantico pragmatique chez les apprenants par rapport aux difficultés culturelles qui se manifestent au niveau soit des interactions verbales en situation de contact des langues soit des supports écrits exploités en classe et ce en :

- conceptualisant les éléments linguistiques à charge culturelle et en comparant les représentations sémantico-conceptuelles dans les langues et les cultures en contacts ;
- diversifiant les situations de tensions culturelles susceptibles de déclencher les malentendus, la violence verbale ; conflits d'incompréhension en vue de développer une sorte d'intelligence culturelle ;
- Sensibilisant des apprenants aux changements sémantiques dans les zones des marqueurs culturels.

Cet apprentissage est contraint à savoir expliciter ce qui est propre à chacune des cultures en présence. La démarche interculturelle infère des choix didactiques novateurs en vue de faciliter l'accès à la langue et à la culture des autres et dans le but de pouvoir échanger avec eux dans des conditions d'interprétation recevables. Il faut privilégier **le fonctionnel** : l'enseignement de langue /culture doit offrir aux apprenants des situations authentiques en procédant au recensement des ressources humaines et des contextes d'immersion linguistique et culturelle, c'est à partir de là qu'on peut impulser de nouveaux dispositifs d'enseignement et c'est le degré d'exposition de l'apprenant à des situations authentiques ou à des scénarios pédagogiques vraisemblables, qui jouera un facteur important dans cet apprentissage.

L'axe varia regroupe quatre articles : les deux premiers s'articulent autour de la sociolinguistique et les deux autres sont relatifs au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE :

Arezki BOUHECHICHE, dans son article « *l'apprentissage de l'oral à travers le texte littéraire : vers une nouvelle dynamique* », incite les praticiens à exploiter le texte littéraire dans la perspective de développer la compétence de la production orale. Il trouve que ce type de texte fournirait à l'apprenant les ressources cognitives nécessaires à la prise de parole en classe. Pour ce faire, il compte sur la dimension linguistico-pragmatique et culturelle qu'offre ce matériau.

Souad DJOUDI rappelle le rôle important des représentations sociales des étudiants de licence sur la langue française. Elle a tenté à travers la technique du questionnaire de mettre l'accent sur la

nature des représentations de ses sujets d'enquête et confirme au terme de son article les conclusions de nombreux spécialistes et chercheurs dans le domaine de la sociolinguistique selon lesquelles ces représentations sociales ont un effet important sur les pratiques langagières. Son étude montre le changement des représentations de la société algérienne contemporaine quant à la langue française et à son utilité dans le contexte plurilingue/ pluriculturel algérien.

Dans son compte rendu de lecture de l'article de Pierre PASTRE intitulé « *apprendre à faire* » extrait de son livre « *apprendre et faire apprendre* », Nassima MOUSSAOUI revisite une notion centrale dans le cadre de la didactique professionnelle. Il s'agit de *l'apprentissage situé*, dimension souvent ignoré par les enseignants en exercice dans leurs pratiques de classe. PASTRE considère l'apprentissage comme la résultante de l'activité qui performe les comportements. Il distingue l'activité productive de l'activité constructive selon les processus mentaux impliqués dans la dynamique de cet apprentissage. L'auteure de ce compte rendu ne pouvait évoquer la conception de l'apprentissage sans redéfinir les notions de base telles que le savoir et la connaissance ainsi que de leurs composantes.

Madame MOUSSAOUI se souscrit à la conception pastérienne selon laquelle, on apprend par des activités, en traitant des situations professionnelles et en mobilisant l'outillage d'action (ressources cognitives et métacognitives intervenant dans la gestion active des compétences professionnelles cibles) en vue de résoudre des tâches complexes. L'activité de traitement des situations professionnelles nombreuses et diversifiées vise à surmonter les

obstacles occasionnés par ces situations en créant à chaque fois des solutions nouvelles.

Dans le dernier article, Abderrezak TRABELSI, dans une perspective d'aide à l'apprentissage de l'espace statique en classe de FLE pour les apprenants débutants, étant donné l'enjeu qu'il soulève, s'interroge sur les modalités de l'intervention enseignante et ce, à plusieurs niveaux. Comment optimiser l'enseignement /apprentissage de cet aspect à la fois linguistique et pragmatique ? Telle est d'emblée la question qui anime sa réflexion. Il cherche à établir un protocole d'expérimentation orienté vers l'enseignement qui semble être assez cohérent et structuré et en mesure de fournir des éléments novateurs en conformité avec les soubassements théoriques qui sous-tendent sa recherche.

Au terme de cet avant-propos, nous ne pouvons qu'espérer que ce numéro soit une contribution de plus dans le domaine de la formation à la dimension interculturelle. Nous encourageons les bonnes volontés à poursuivre ce travail coriace en vue de concrétiser toutes les recommandations des chercheurs/auteurs dans le but de mettre en place des dispositifs de formation qui se déclinent en un répertoire de compétences à installer ou à développer en situations bien sélectionnées qui relèvent du langage oral aussi bien qu'écrit et de pratiques enseignantes pertinentes qui aspirent à former des apprenants épanouis, tolérants et cultivés.

HATEM AMRANI
UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2
hatem.amrani@gmail.com

DE L'INTERCULTUREL EN CLASSE, OU LE LOCAL AUX COULEURS DU SPECTRE

RÉSUMÉ

On considère souvent la classe universitaire comme une entité culturellement stable, en témoigne le cours de langue qui ne tient pas toujours compte de la diversité culturelle insondable qu'offre l'université algérienne. Plusieurs nationalités, et donc, cultures, côtoient les mêmes bancs et les mêmes amphis. L'idée serait d'intégrer plus activement cette diversité dans les contenus en relation avec la(les) culture(s), afin que les étudiants à la fois algériens et venant d'horizons différents en tirent profit localement. Le récit se veut, dans ce sens, porteur d'une certaine souplesse, car il permet de transvaser les imaginaires dans une langue fédératrice.

المخلص

كثيرا ما يعتبر القسم الجامعي وسطا موحدا ثقافيا، فلا يأخذ الدرس في طياته بعين الاعتبار الطيف الثقافي اللامحدود الذي تتميز به الجامعة الجزائرية، بفضل اتفاقيات إقليمية قارية وما بين القارات. هذا ما يجعل جنسيات عديدة ومن ثمة ثقافات متنوعة تتشاطر نفس الأقسام ونفس المدرجات. تتمحور فكرة هذه المساهمة حول إمكانية الادراج الفعال للبعد الثقافي المتعدد في المضامين التي تعنى بالثقافة حتى يتسنى للطلبة الجزائريين وكذا القادمين من كل الأمصار على حد سواء الاستفادة منها محليا. تعتبر القصة في هذا المجال ذات مرونة معتبرة كونها درب من دروب صب المخابيل المتعددة في حيز لغوي موحد.

Quiconque réfute entre dans la pensée de celui qu'il réfute, et se met d'accord avec lui. N'est-ce pas merveilleux ? L'homme a donc le pouvoir de comprendre même qu'on ne le comprenne pas.

Alain, *Eléments de philosophie*, 1941.
III, « Note sur l'éloquence », Ed.
Gallimard, p.151.

Notre étude se propose de réfléchir au rapport interculturel entre les étudiants, êtres sociaux porteurs de ressources insoupçonnées, en tirant profit de leur présence simultanée en classe de langue. Il s'agira de développer deux points de vue complémentaires que nous proposons d'appeler ici *inter*-intraculturel, pour désigner l'échange entre individus appartenant relativement à la même culture ; et *intra*-interculturel, dans le cas où les apprenants d'origines diverses se rejoignent dans un même lieu, dans notre propos, dans une même classe. Car il semble que la richesse peut aussi être locale.

Notre propos se refusera d'emblée d'adopter une vision stéréotypée, pourtant très courante, de l'échange interculturel, hiérarchisée, motivée et nécessairement orientée vers le Nord.

Les apprenants, qui viennent d'horizons multiples, se rejoignent au même endroit (la classe) et peuvent exploiter cette « réunion »

immédiate afin d'interagir d'une façon plus constructive. Ce mouvement doit être favorisé dans le processus d'apprentissage, d'autant plus si ces individus viennent d'origines linguistiques très différentes. Dans ce sens, la langue d'étude, commune, devient un réceptacle fédérateur. Les apprenants y transvaseront toute la richesse de leurs propres cultures.

La culture d'une langue d'apprentissage est certes nécessaire pour l'acquisition des nuances subtiles de celle-ci, mais l'échange interculturel, s'il est favorisé d'une façon interne, entre les camarades - au sein d'un groupe, au sein du niveau d'étude, de la spécialité, voire de l'université - participe de la construction de l'apprenant lui-même ; d'un individu large d'esprit, et dont les catégories mentales sont beaucoup plus enclines à recevoir de nouvelles richesses. Il s'agit d'une démarche immersive particulière dans laquelle les apprenants ne voyagent pas nécessairement pour acquérir de nouvelles richesses. Chaque étudiant devient le porte-parole de sa société, ou de son groupe social, au sein de la classe, et ceci se fera par le truchement du récit.

Examinons ces deux volets de l'échange interculturel susmentionnés.

1- L'inter-intraculturel : De soi à *presque* soi ou l'auto-hospitalité

L'on peut considérer dans le cadre de cette étude, la culture comme un ensemble stable de facteurs suffisamment constants.

L'Histoire et les dimensions géographiques de l'Algérie en font un pays très métissé. Plusieurs origines ethniques y progressent ensemble depuis longtemps. L'on peut remarquer des différences plus ou moins manifestes, par exemple, entre le Nord et le Sud. Mais l'on observe aussi des distinctions palpables dans les pratiques culturelles entre des villes voisines. L'on peut y constater une diversité notamment linguistique tant sur le plan lexical, phonologique que grammatical.

Une connaissance optimale de ces variétés détermine fortement la conception que l'apprenant a de soi, ou de son identité. L'humaniste indien Krishnamurti rappelait à quel point « *La connaissance de soi est le commencement de la sagesse* »¹.

Toutes ces divergences culturelles, loin de distraire inutilement les apprenants, sont réunies par un socle commun fédérateur : la mémoire. En effet, comme le souligne Todorov, « *la culture, au sens que les ethnologues donnent à ce mot, est essentiellement une affaire de mémoire* »². Le choix du corpus à étudier se fera donc, dans un premier temps, en concordance avec cet acquis.

Afin de faire appel aux capacités rédactionnelles des apprenants, un texte de fiction modèle peut faire l'objet d'une étude ou de rédaction par imitation, en classe. Bouchard, Golmin et Rabatel évoquent une « *écriture à plusieurs voix* »³. Dans cet exercice l'on pourra demander aux apprenants de suivre un modèle sous forme de nouvelle littéraire, dans le but de produire un récit personnel.

¹ Krishnamurti, Jiddu, *De la connaissance de soi*, 1950.

² Todorov, Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004.

³ Gratton, Anne-Michèle "De l'interculturel à l'intra culturel. Ecrire en langue étrangère en pays étranger", in *Synergies Sud-Est européen*, 2008.

Ainsi, « *des repérages à la fois thématiques, structurels et stylistiques servent accessoirement de points d'ancrage à l'écriture* »⁴.

À cette enseigne, on donne libre cours à l'expression de « soi », car cette « *exercice favoris[e] le passage de l'interculturel lié à la situation didactique, à l'émergence de schémas esthétiques et culturels propres à la langue et culture d'origine des apprenants* »⁵, souligne Anne Marie Gratton. L'apprenant sera à même de poser un « *regard inattendu et non volontaire sur sa propre langue et culture* »⁶ ce qui lui confère, de façon indirecte et inconsciente, la posture herméneutique d'un interprète culturel.

Ricœur affirme que « *c'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage* »⁷, et on peut ajouter, c'est elle aussi qui permet aux étudiants de se reconnaître individuellement, et mutuellement. Cette identification provoquera le déclic nécessaire à l'investissement susceptible de déployer leurs capacités rédactionnelles. Ricœur ajoute, « *l'installation de la subjectivité dans le langage [...] crée la catégorie de la personne* »⁸.

L'apprenant d'une autre culture, comme c'est le cas pour la culture française, doit être en adéquation avec sa propre culture : il y a nécessité d'aller vers l'autre-semblable (ou le presque-soi), d'où l'auto-hospitalité. L'apprenant, connaissant bien sa culture individuelle, relativement à sa culture collective (dans le sens large,

⁴ Id.

⁵ Id.

⁶ Id.

⁷ Ricoeur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil, 1990

⁸ Id.

celle de la région, du pays), est en mesure de s'en réclamer, et de contribuer à son évolution. C'est à ce niveau que s'opère l'articulation déterminante de l'identité individuelle avec l'identité collective.

Le titre du célèbre ouvrage de Ricœur cité plus haut : « soi-même comme un autre », pourrait être envisagé comme une sorte d'appel à une incessante redécouverte de soi-même comme s'il s'agissait d'une autre personne.

Par ailleurs, loin de former un public exclusivement algérien, l'université algérienne accueille, en vertu de conventions avec certains pays orientaux et africains, des étudiants de plusieurs nationalités. Certaines classes universitaires, si riches et diverses, se trouvent teintées aux couleurs du spectre. Ces étudiants sont souvent vus communément, comme s'il s'agissait de badauds, ou de figurants, et l'on ne rentabilise pas suffisamment leur profonde diversité.

2- L'intra-interculturel : soi par ricochet ou l'autre comme moyen de connaissance de soi :

Un étudiant algérien et un étudiant malien ou équato-guinéen, par exemple, ont beaucoup de choses à découvrir intrinsèquement et d'une façon interactive. Dans bien des cas, l'apprenant passe par une culture de « transition », souvent européenne, pour découvrir des aspects riches et étonnants d'une culture totalement inconnue, et pourtant proche, ou partageant un pan d'histoire commune. L'itinéraire de ce ricochet peut prendre un temps considérable. L'étudiant étranger au même titre que l'Algérien, ont donc tant à

gagner, à différentes enseignes, l'un de l'autre. Ainsi le célèbre connaît-toi toi-même, *nosce te ipsum* dont les origines remontent à la Grèce, peut aussi très bien s'accomplir par l'intermédiaire de l'autre.

On le sait d'expérience, l'interrogation, et donc la connaissance de sa culture se fait plus facilement par ricochet. Par conséquent, afin de mieux se connaître, l'individu s'ouvre à l'autre. Cet échange rétroactif paraît naturel et spontané.

D'après Blanchet, il s'agit dans toute approche interculturelle « *de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés* »⁹. Il y a en cela une nécessaire confrontation. Les stéréotypes sur l'autre empêchent ou perturbent la connaissance sur/de ce dernier. C'est pour cette raison que les connaissances erronées doivent être infirmées.

Il est très important d'éliminer les facteurs hiérarchisant les cultures. Beaucoup de conflits entre groupes culturels ont pris leur origine dans cette incompréhension de l'autre. Il n'y a pas de choc, naturel et inné des cultures, mais plutôt des ignorances comme l'affirme si bien Edward Said.

La littérature est l'un des moyens du dépassement de l'ignorance favorisant le respect de l'altérité, le rêve étant profondément humain. Porscher et Pretceille voient en la littérature un « *lieu*

⁹ Blanchet, Philippe, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004.

emblématique de l'interculturel »¹⁰. L'on ouvre entre les lignes du texte de grandes fenêtres sur l'autre. Les péripéties rapprochant le lecteur et les personnages et faisant rétrécir les distances et abolir les frontières, en vertu de l'humaine sensibilité.

C'est dans l'intention de faire parler l'autre que chaque étudiant peut avoir pour consigne de choisir parmi des œuvres indénombrables le récit qui est à même de présenter sa culture d'origine. Le souci de la langue d'origine peut se poser. Tant mieux allions-nous dire, car l'apprenant jouera le rôle de médiateur entre la langue qu'il pratique et celle qu'il tente d'apprendre. Cet élan est constructif. L'imaginaire de l'apprenant sera donc transvasé et offert dans la langue de l'audience.

Nous voyons donc qu'il est tout à fait possible de se « réapproprier la classe » dans une intention interactive par le truchement du récit. L'on voit bien que dans le local l'universalité peut se concentrer.

Afin de donner des exemples pratiques de textes pouvant faire l'objet de ce genre d'étude, l'on peut se référer aux textes classiques comme aux modernes où il y a profusion de thèmes qu'un lectorat en classe peut partager. Le terroir des traditions orales est tout aussi riche. Le choix du corpus devra cependant dépendre de l'état interculturel de la classe et donc s'adapter et évoluer d'année en année.

¹⁰ Porscher, L. et Abdellah-Preteceille, M., *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, cité par Carlo, Maddalena De, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.

Conclusion

La classe peut très bien devenir un terrain suffisamment riche de l'enseignement interculturel. Au lieu de diriger le regard outre-mer, les apprenants peuvent tout à fait se mirer dans leur classe. Découverte avec un unique moyen de transport : un récit.

La langue d'apprentissage devient donc le moyen de « *se dire* », et d'affirmer intelligemment son identité. Plus on a de connaissances sur sa culture, et sur la culture « autre », plus facile se trouvera la médiation entre ces mondes, plus profond se fera l'apprentissage.

Le rapport à l'autre est un rapport entre identités, qui se fait donc par identification mutuelle. L'apprenant qui a lu sur la culture de l'autre se sent proche de lui, le comprend. Si l'interculturel ne sert pas à rapprocher l'humain, il devient inopérant et oiseux.

Bibliographie

— Ouvrages

- ALAIN, (1941) *Éléments de philosophie*, Paris, Gallimard.
- BLANCHET, Ph. (2004), *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- CARLO, M. (De), (1998) *L'interculturel*, Paris, CLE International.
- KRISHNAMURTI, J., (1950), *De la connaissance de soi*.
- PORSCHER, L. et ABDELLAH-PRETCEILLE, M., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- RICOEUR, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
- TODOROV, T., (2004) *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa.

— Articles

- GRATTON, A.M., (2008), "De l'interculturel à l'intra culturel. Ecrire en langue étrangère en pays étranger", *Synergies Sud-Est européen*, 1.

SOUMEYA BOUANANE
Université Lounici Ali. Blida 2. Algérie.
bouananesoumeya@gmail.com

LE ROMAN FRANCO- MAGHRÉBIN FAVORISE-T-
IL LA MOTIVATION INTERCULTURELLE DE
L'APPRENANT ?

Corpus : *Entre L'oued et l'Océan* de Nora Leil

RÉSUMÉ

L'interculturalité est un fait omniprésent dans les différents domaines et de nos jours il se manifeste beaucoup plus dans les romans franco-maghrébins. Or cet aspect interculturel est bien perceptible lorsque l'apprenant se rapproche de la dite littérature. La présente étude montrera l'impact positif/ négatif que pourrait avoir le roman franco-maghrébin sur la culture et l'identité de l'apprenant.

الملخص

إن تبادل وتداخل الثقافات امر احتل كل الميادين، لكن نلاحظ أن بروزه بصفة هادفة من خلال القصة الفرنكو-مغربية.

سوف بحاول عن طريق مقالنا هدا، إظهار مدى تأثير هدا النوع من القصة على ثقافة وهوية المتعلمين،

L'interculturalité ou le multiculturalisme naît souvent du contact de deux ou de plusieurs cultures. Ce croisement culturel est favorisé fréquemment lorsque l'apprenant lit un roman ou juste un extrait donné du dit roman. Ce fait a été vérifié dans plusieurs contextes et milieux linguistiques mais aussi dans les différents paliers de l'enseignement.

Ainsi nous constatons que les romans franco- maghrébins (littérature beure), plus que les autres types de romans, incitent l'apprenant à la découverte des cultures. Ceci car dans ces lectures, il retrouve sa propre culture, celle de la langue cible et aussi des traces de beaucoup d'autres cultures avoisinant la sienne ou appartenant à des milieux tout à fait différents. Ceci est amplement exprimé par le linguiste Marc Sourdout dans son article *Les emprunts à l'arabe dans la langue des jeunes des cités : dynamiques d'un métissage linguistique*¹

Cette langue des cités (...) peut donc être envisagée comme la contrepartie linguistique d'une identité à caractère pluriel où s'entremêlent les mœurs, les croyances, les coutumes de groupes éparés ainsi rassemblés dans une façon de dire, outil de communication et de reconnaissance, qui transcende les différences. Mais elle est également l'expression du "mal- vivre" d'une partie d'une génération qui, se sentant délaissée, n'aspire pas à intégrer et reproduire les modèles de ses aînés, contrairement, peut-être, à la génération précédente.

Cette citation résume en quelques sortes toute la portée interculturelle de la littérature beure et de l'impact que pourrait avoir une telle lecture sur l'apprenant.

¹ Baider Fabienne (s. la dir. de), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles, Actes de la rencontre internationale de Nicosie, 04 décembre 2004*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 27.

La définition que donne Anissa Talahite- Modley de la « Littérature beure », dans *Abécédaire insolite des francophonies* vient dans la suite des propos de Marc Sourdout et confirme nos dires concernant l'importance de ce type d'écriture dans la formation identitaire des individus. La dite définition s'énonce comme suit :

Les écrivains « beurs » nous donnent à voir un monde où les jeunes tiennent une place importante et expriment une certaine rupture avec le passé, un désir de construire le présent et l'avenir².

Afin d'illustrer notre propos, notre choix s'est dirigé vers le premier roman de Nora Leil : *Entre l'oued et l'océan* publié en 2008. Cette romancière d'origine algérienne, appartient à la génération récente de la littérature beure, nommée actuellement Littérature franco- maghrébine. Une génération dont la présentation a été faite à travers les deux définitions ci-dessus. Par le biais des points suivants nous allons tenter de découvrir les particularités interculturelles dans *Entre l'oued et l'océan*.

- Interculturalité et enseignement.
- Le roman franco-maghrébin et l'interculturalité.
- La trace du roman franco- maghrébin sur la culture de l'apprenant.

² Christiane Chaulet Achour & Brigitte Riera (s. la dir. de). *Abécédaire insolite des francophonies*, France, Presse Universitaire de Bordeaux, 2012, Entrée : *J comme Jeunes*. p. 219.

Interculturalité et enseignement

Ce premier point qui est assez ambitieux et vaste n'est qu'un prétexte pour mettre en évidence la relation entre l'enseignement et l'interculturalité. Une relation intime qui transparait sur différents plans mais celui qui nous intéresse le plus est l'interlangue ; car parler d'interculturalité nous mène directement vers le phénomène d'interlangue. Une notion utilisée et inspirée en 1972 par Larry Selinker qui la définit comme suit : « *L'interlangue désigne un état de la langue en phase d'acquisition, la langue en formation, en gestation si l'on veut* »³cette définition inspirera Sherry Simon qui perçoit : « *Le fait de vivre "entre les langues" comme un moment intermédiaire, une étape vers l'annulation de la différence* ». p. 107.

Ces deux définitions montrent bien que la cohabitation linguistique dans un même texte favorise non seulement l'interculturalité mais aussi la transformation de l'individualisme culturel vers l'altruisme et le partage culturel.

Or avant de nous immiscer entre les lignes du roman du corpus choisi, on souligne l'omniprésence de l'aspect transculturel et multiculturel dans les classes de langues par le biais des matières enseignées.

Le palier que nous avons choisi- de façon très spontanée- comme terrain d'études est l'université, précisément des matières enseignées en licence de langue française. Nous nous sommes

³ Cité par Delbart Anne- Rosine(s d) in *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, 2005, Pulim, p. 107.

focalisés sur la matière "**Culture et civilisation**" enseignée en 1ère année de licence. Les cours dispensés dans le cadre de cette matière permettent à l'étudiant de faire connaissance avec différentes cultures liées aux premiers siècles qui caractérisent l'Histoire de France. Ainsi de l'antiquité vers la renaissance en passant par le moyen âge, l'étudiant va acquérir au fur à mesure des référents culturels qui lui permettent de distinguer entre les différents siècles.

Or en approchant le Moyen Age, il a touché de près le dialogue interculturel à travers l'étude des "Croisades". Un évènement historique qui consiste dans l'expédition menée par les Chrétiens contre les peuples hérétiques ou d'autres religions. Cette partie de l'Histoire est à l'origine du transculturalisme (dont la définition sera développée dans le deuxième point de notre article), qui avait caractérisé l'époque en montrant ce que l'occident a appris du monde arabe.

Toujours dans notre volonté de montrer la relation entre l'interculturalité et l'enseignement, si nous prenons un autre exemple de cours dispensé aux étudiants du département de langue française : 1ère année master littérature (université Lounici Ali. Blida2) ; on voit que dans le cadre de la matière "**Mythes, littératures et cultures**", les étudiants feuilletent différentes pages de l'Histoire universelle par le biais des mythes liés à chaque civilisation. D'où le savoir mythologique auquel aura accès l'apprenant. Ainsi ce dernier visitera la mythologie grecque, la mythologie africaine et la scandinave. Ce voyage dans les dédales de la mythologie, nous permet de constater que souvent l'apprenant guidé par ses propres références culturelles ou par celles de

l'enseignant chargé de la matière, met en relation certains mythes étudiés avec ceux qui caractérisent son milieu d'émergence.

Si on prend l'exemple des mythes grecs, on remarque qu'un rapprochement avec certains mythes algériens est très plausible. D'ailleurs, ceci engendre un dialogue interculturel et pas des moindres. Cet aspect apparaît pleinement dans le juxtaposition qu'on peut faire entre le mythe de Narcisse et le mythe de Khdawedj El 3amya"(Khdawedj L'aveugle). Afin de montrer en quoi consiste la ressemblance, nous allons raconter brièvement les deux légendes. La première ayant des racines grecques, conte l'histoire de Narcisse, un beau et séduisant jeune homme qui était imbu de sa personne et de sa beauté au point de briser le cœur d'Écho, la nymphe qui était amoureuse de lui et qui sombra dans le désespoir et en mourut faute de ne pas être aimé par Narcisse. Ce dernier, on le sait, était amoureux de son reflet et ne cessait d'apprécier sa propre beauté et mourra en pleine contemplation devant son portrait.

Quant à la deuxième légende, celle de Khdawedj El 3amya, elle relate des faits qui se sont passés au XVIIIème siècle en Algérie. Il s'agit de "Khadidja" connue beaucoup plus par "Khdawedj", fille de Hassane Pacha, trésorier (*Kheznadji*) et membre du diwan du dey Mohamed Ben Othmane. C'était une fille d'une beauté rare et qui vouait une admiration malade à sa propre personne. L'une des versions de la légende raconte que cette jeune fille a perdu l'usage de ses yeux, vers la fin du XVIIIème siècle, à force de s'admirer dans le miroir. Mais d'autres conteurs rapportent que la cause de la

cécité de Khdawedj est due à l'usage quotidien et fréquent du *Khôl* afin de préserver sa beauté exceptionnelle.

Ainsi ces deux personnages appartiennent à deux cultures différentes mais expriment l'adoration de soi qui a conduit Narcisse à la noyade, et Khdawedj à perdre l'usage de ses yeux.

Toutefois, nous remarquons que cette même matière **Mythes, littératures et cultures**, enseignée dans un autre contexte culturel, fera appel à d'autres mythes qui s'inscrivent dans le milieu socio-culturel du dit contexte.

Néanmoins, si l'apprenant ou l'enseignant de la matière citée possède une vaste culture livresque, il ne pourra s'empêcher de faire référence à des personnages narcissiques assez connus dans le monde de la littérature universelle comme "Dorian Gray ", protagoniste principal de *Le portrait de Dorian Gray*, roman publié par l'écrivain britannique Oscar Wilde en 1891. Aussi "Colin", personnage principal de *L'écume des jours*, roman de l'écrivain français Boris Vian, écrit en 1947 et classé parmi les figures de choix, représentatives d'un narcissisme avérée.

On constate qu'un seul mythe nous a conduit à faire dialoguer et interférer quatre cultures différentes (grecque, algérienne, anglaise, française) appartenant à des siècles divers allant du XVIIIème jusqu'au XXème siècle. Ceci atteste de l'intime relation qui existe entre l'enseignement et l'interculturalité.

Évidemment, il y a d'autres mythes qui conduisent l'apprenant à faire le lien entre sa culture et une autre tel que : "Le mythe de Sisyphe" qui se rapproche de l'un des mythes sacrés cités dans le

Coran, à savoir «*Ya'jûj wa Ma'jûj* » (cités dans plusieurs sourates du Coran: Sourate 18 et Sourate 21).

Le nombre d'exemples qui montrent que l'enseignement est un milieu favorable et idéal pour la naissance et la manifestation de l'interculturalité, est incomptable mais les exemples cités plus haut nous paraissent assez parlant pour justifier la relation entre l'enseignement et l'apport interculturel de ce dernier.

Le deuxième point de notre étude portera sur un autre lieu qui favorise l'interculturalité, à savoir le roman et plus précisément le roman franco- maghrébin. Pour ce faire, nous allons prendre comme corpus l'œuvre de Nora Leil, écrivaine franco -maghrébine.

Le roman franco-maghrébin et l'interculturalité.

L'interculturalité est une notion qui se définit comme suit :

L'interculturalité (c'est-à-dire en général la communication interculturelle) implique la prise en compte de la disparité des codes culturels et la conscience des attitudes et mécanismes psychologiques suscités par l'altérité. Elle permet ou vise le respect des différences. Ces différences ne sont pas pensées en termes d'inégalité et de hiérarchie des cultures. L'interculturel vise également à connaître et comprendre ce que les hommes ont de semblable. Certains auteurs distinguent interculturalité et multiculturalisme sur ce point : là où l'interculturalité souligne la notion de partage, le multiculturalisme n'implique pas nécessairement partage. L'approche ou les projets interculturels poursuivent plusieurs types d'objectifs : acquérir une flexibilité cognitive.⁴

Chaque roman franco-maghrébin représente un foisonnement interculturel. Disons que dans la volonté de l'écrivain de créer son

⁴ Delezenne , Leila, « *Le multiculturalisme à l'épreuve en Espagne* », Publié le 15 octobre 2012 par CECILLE(Centre d'études en Civilisations, langues et lettres étrangères, Université Charles De Gaulle, Lille3. France. (cecille.recherche.univ-lille3.fr/axes.../le-multiculturalisme-a-l-epreuve)

propre espace ou "The third space" pour reprendre l'expression du critique hindou Homi Bhabha : il crée une nouvelle culture (sa propre culture). Cette dernière se présente comme un patchwork fait avec la culture des origines, celle du pays d'accueil et celle que le franco maghrébin voudrait imposer pour faire valoir son identité. Le choix de créer une nouvelle identité s'apparente avec la transculturalité souvent présente au sein des espaces occupés par différentes diasporas qui représentent des milieux favorables au multiculturalisme.

Cette notion de transculturalité est définie par Josias Semujanga comme :

Un ensemble de transmutations constantes des éléments des cultures en présence : en même temps qu'on donne un élément, on en reçoit un autre de sorte qu'à la fin de l'opération, telle une équation chimique, une réalité nouvelle en émerge indépendante des modèles de base.⁵

Afin de mieux saisir cette acception culturelle, nous allons mettre à l'étude notre corpus choisi : *Entre l'Oued et l'Océan* où l'interculturel se manifeste dès le titre et porte en lui l'essentiel de la thématique développée tout au long de l'histoire et fait allusion au dialogue linguistique entre la langue arabe (langue natale de la narratrice) "L'Oued" et la langue française par l'usage du terme "l'Océan". Notons aussi que dans le mot "L'Oued" on peut retrouver d'autres sonorités que la langue arabe dialectale. Ainsi la prononciation orale nous permet de détecter la langue arabe classique, ce qui donne lieu à trois langues qui s'imbriquent et se mêlent pour exprimer pleinement le phénomène d'interlangue.

⁵ In *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, 2005, Pulim, p. 179.

Ce roman que nous considérons comme hymne au multiculturalisme donne l'impression de raconter une banale histoire d'amour entre deux personnages issus de cultures différentes : l'Algérienne Nora et l'espagnol Juan. Un récit où chaque mot, chaque signe ou phrase symbolise l'interculturel.

Interculturalité, interlangue ou transculturalité, trois acceptions qui trouvent leur définitions dans *Entre l'Oued et l'Océan*, le roman de Nora Leil et dans certains passages que nous avons choisi, vu leur pertinence.

L'extrait suivant montre l'impact que peut avoir la lecture d'un écrit sur les apprenants.

Ils omettaient de nous conter les souffrances et les humiliations endurées pour amasser cette apparence de fortune : le logement dans les chambres de bonnes miteuses et insalubres, la misère sexuelle assouvie honteusement grâce aux filles de joie, l'exploitation de l'entreprise ségrégationniste aux devantures humanistes-Liberté, Egalité, Fraternité... tout dépend de ta couleur rhouya mon frère-... j'en passe et de pires atteintes du pays berceau des Droits de l'Homme. (48-49)

Ceci stimule en effet, l'apparition d'une réalité nouvelle chez l'apprenant qui démystifie l'image qu'il avait de l'émigration et la vie des émigrés. D'ailleurs, jusqu'à nos jours les jeunes générations portent un regard négatif sur leur propre pays et voit dans les pays occidentaux l'Eden ou la terre promise.

Aussi l'auteure-narratrice dans un autre exemple adopte un ton presque ludique pour mettre en avant la triade interculturalité-interlangue - transculturalité qui se manifeste comme suit :

[...] oui la langue française mériterait d'être secouée comme un shaker en préparation d'un whisky marocain : choukran gracias, ilà choukre ar'la wajib you' re welcome avec plaisir. (25)

I beg your pardon, ssmahni, mes hommages. (29)

Ayel : [...] c'est un travail d'hommes...nkini argaz!

Thérésa : Une nice soirée. Vraiment laker.

Ayel : Chorba exquise y muy bueno vino. Loin des rumours de las dounias. (115-116).

Thérésa : Une nice soirée. Vraiment laker.

Ayel : Chorba exquise y muy bueno vino. Loin des rumours de las dounias. (115-116).

Un mélange de sonorités qui donne lieu à une belle partition ponctuée par diverses langues comme l'arabe, le berbère, l'anglais, le français et l'espagnol. Sachant que chaque langue est un vecteur interculturel, on observe dans ce passage un condensé de faits culturels offert aux apprenants.

De même, l'auteure- narratrice par le biais de son texte développe un phénomène de "surécriture" afin de ne pas souffrir de *l'insécurité linguistique* qui caractérise certains ouvrages francophones.

Les exemples sont nombreux pour ne pas dire que chaque parcelle du roman de Nora Leil est un appel lancé au lecteur ou à l'apprenant afin qu'il s'ouvre aux autres cultures pour porter un regard neuf et différent sur le monde. Ce regard on pourrait l'explicitier dans le dernier pan de notre étude.

La trace du roman franco- maghrébin sur la culture de l'apprenant

Chaque lecture faite dans un milieu d'apprentissage linguistique n'est pas vaine. D'ailleurs, nous avons distribué quelques extraits du dit roman à des étudiants inscrits en première année master littérature. Nous avons observé l'impact du roman franco-maghrébin sur l'apprenant avec l'extrait ci-dessous :

Viens,
Mon aquarelle pastelle
Mes 100 ans de solitude
Mon toit de chaume
Mon huis clos
Ma rêverie de promeneur solitaire
Mes ailes du désir
Ma dolce vita
Ma corne de gazelle
Ma lumière d'automne
Ma tempête de sable (...)
Ma pomme d'Adam (11-12).

Ce passage non seulement il nous met à l'épreuve et nous pousse à jouer avec l'auteure narratrice dont l'esprit interculturel se manifeste dument. Aussi, ces jeux d'allusions permettent à l'apprenant de retrouver aisément les noms de leurs auteurs comme : *Cent ans de solitude* de Gabriel-Garcia Marquèz, *Huis Clos* de Jean Paul Sartre, *Rêverie du promeneur solitaire* de Jean Jacques Rousseau, *Les Ailes du désir* de Peter Handke& Wim Wenders, *Tempête de sable* de Mary Pope Osborne, *Lumière d'automne* de Charles Juliet, *Kif Kif demain* de Faiza Guène, *Les bleus à l'âme* de Françoise Sagan. Ces lectures consentent aux étudiants (élèves) de passer d'un continent à l'autre sans se soucier ni de la langue ni de

l'origine de l'auteur. Nous observons ainsi divers genres littéraires auxquels appartiennent les œuvres cités.

Ce modeste petit extrait permettra à l'apprenant d'acquérir de nouvelles informations liées à différentes cultures et à la sienne surtout.

Un autre passage choisi du roman dévoile aussi un aspect qui montre selon la narratrice une apparence positive (la compassion et la surestime des animaux) et en cache une autre négative (l'être humain est moins considéré et n'a aucune valeur dans ce type de société). Une désillusion qui forcément changera ou modifiera la vision culturelle de l'étudiant :

(...) Ici aussi, des riches et des pauvres. La seule différence : les riches sont bezèf plus riches, à jeter dans la poubelle le reste de leurs assiettes, à mourir de maladies de trop manger, et les pauvres, bèzef plus pauvres, à errer en haillons dans les rues et à crever comme des chiens sur les bouches d'égout, par grand froid. Pourtant ici, les chiens sont traités comme les hommes, parfois mieux. (p.53)

Beaucoup d'exemples s'imposent à nous, entre autres celui-là ; qui va entraîner l'apprenant vers des références culturelles qu'il ignore et qui ont changé avec l'évolution des générations et l'ouverture culturelle.

Cette image confortait les récits d'émigrés, revenus de l'Eldorado, en costumes 3 pièces, 504 break, et chargés d'écrins en sacs Tati". (48)

Ce passage décrit la mentalité de l'émigré des années 80 qui diffère de l'actuelle.

Aussi dans le roman, l'auteur narratrice fait allusion à des événements historiques qui pourraient être ignorés par l'apprenant. Cependant la lecture d'un extrait du roman, apprendrait à l'étudiant

qu'il y a eu un génocide au Rwanda, une tragédie internationale dont les séquelles demeurent jusqu'à nos jours.

Avant la famille Tutsi
Allait voir la famille Hutu
Y'avait pas le moindre souci
Ils se faisaient des poutous
Ils se tenaient pas la main[...]
Mais l'Monsieur qui vend des canons
Est venu leur dire nom de nom
[...]
Moi je vend la guerre
Vous n'avez qu'à la faire.(93).

Si nous nous mettons à citer des exemples du corpus choisi, nous allons reprendre tout le roman car *Entre l'Oued et l'Océan* est une œuvre qui non seulement appelle à l'interculturalité mais aussi elle favorise le dialogue générationnel et transculturel.

Conclusion

Au terme de notre modeste étude, on pourrait répondre aisément au titre que nous avons attribué à notre travail. Un questionnement que nous nous sommes imposés pour dire et constater l'impact important que pourrait avoir la lecture d'un roman franco-maghrébin sur la culture et l'identité de l'apprenant.

Ce roman de Nora Leil que nous avons choisi montre qu'au-delà de tous les bienfaits que peut apporter la lecture, l'apport interculturel demeure assez conséquent. D'ailleurs dans notre corpus choisi, la narratrice a mêlé la voix de Jacques Brel à celle d'Oum Kalsoum, les pensées de Omar El Khayyam à celles de Pablo Néruda et l'écriture de Charles Baudelaire à celle de Jean Amrouche.

Nora Leil a édifié des ponts entre les siècles, les disciplines et les pensées pour unifier les cultures, les langues et les mœurs. Un projet nommé transculturalité qui découle directement de l'universalité.

Bibliographie

- **Leil, Nora, (2008), *Entre l'Oued et l'Océan, Marsa, Paris. (corpus choisi)***
- DELEZENNE , Leila, (15 octobre 2012), « Le multiculturalisme à l'épreuve en Espagne », par CECILLE(Centre d'études en Civilisations, langues et lettres étrangères, Université Charles De Gaulle, Lille3. France.(cecille.recherche.univ-lille3.fr/axes.../le-multiculturalisme-a-l-epreuve)
- BAIDER, Fabienne(s. la dir. de), (2007), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles, Actes de la rencontre internationale de Nicosie,04décembre 2004*, L'Harmattan, Paris, p. 27.
- CHAULET ACHOUR C. & RIERA B. (s. la dir. de). (2012), *Abécédaire insolite des francophonies*, Presse Universitaire de Bordeaux, France, Entrée : *J comme Jeunes*. p. 219.
- DELBART A-R, (s d), (2005), in *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Pulim, Paris, p. 107.
- PHILIBERT, M., (2002), *Dictionnaire des Mythologies*, Maxi- livres, France.

DJAZIA HABET
Université Lounici Ali, Blida 2
djazia.habet@gmail.com

LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS LES CURRICULA DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, nous nous intéressons à la formation initiale des futurs enseignants de français inscrits à l'université Ali Lounici de Blida 2. À partir de l'analyse du contenu interculturel de l'offre de formation de la licence LMD, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : y a-t-il un intérêt explicite à la compétence interculturelle dans ladite offre ? Y a-t-il des unités d'enseignement ou des matières consacrées à cette compétence ? Si oui, de quelle manière se présente la prise en compte de cette dimension ? Avec quels objectifs ? Quels contenus ?

L'objectif de ce travail est d'examiner si les futurs enseignants de français, formés à l'université de Blida2 , bénéficient d'une formation à la compétence interculturelle qui leur permettrait de sensibiliser à leur tour les élèves du cycle primaire à cette dimension importante de la langue française et de toutes les langues en général. Aussi, tenterons-nous de relever, le cas échéant, les

différentes modalités de l'intégration de cette compétence au cursus de la formation afin de pouvoir en mesurer les éventuelles lacunes ou insuffisances.

الملخص

نهتم في هذه المشاركة بالتكوين الاولي لأساتذة اللغة الفرنسية المسجلين بجامعة لونيبي علي بالبليدة 2 حيث اعتمدنا على تحليل محتوى البرنامج المقدم للطلبة من اجل الاجابة على الاسئلة التالية هل هناك اهتمام صريح بتكوين الطلبة من اجل اكتساب كفاءة التعامل مع المزيج الثقافي و التواصل بين الثقافات الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بتعليم اللغات؟ هل توجد وحدات تعليمية او مواد تعنى بهذا الجانب؟ اذا كان الجواب بنعم, فكيف يتم ذلك؟ ماهي الاهداف المسطرة و المضامين المدرسة؟

تهدف هذا الدراسة اذا الى معرفة مدى الاهتمام بتكوين الاساتذة من الجانب الذي يمكنهم من اداء دورهم في تربية النشء على الحوار و التسامح و قبول الاخرين رغم اختلافهم و ذلك عبر فهم ثقافات متعددة في مقدمتها الثقافة الام من اجل التواصل مع العالم.

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de notre thèse de doctorat qui porte sur *l'intégration de la compétence interculturelle dans les curricula de formation des formateurs de français*. Nous nous intéressons particulièrement aux futurs enseignants inscrits au département de français de l'université Ali Lounici, Blida 2. La question que nous posons est la suivante : « ***quelle place la compétence interculturelle occupe-t-elle dans la formation initiale des futurs enseignants de français formés à l'université de Blida 2 ?*** ». Nous supposons que cette formation serait déficitaire en matière de compétence interculturelle. Ainsi, l'objectif de ce travail est d'examiner si les futurs enseignants de français, formés à l'université de Blida 2, bénéficient d'une formation à la compétence interculturelle qui leur permettrait de sensibiliser à leur tour des élèves du cycle primaire à cette dimension importante de la langue française et de toutes les langues en général.

Cette contribution se scinde en deux parties. Dans un premier temps, nous apporterons un éclairage notionnel dans lequel nous définissons la compétence interculturelle et nous présentons ses composantes. Dans un deuxième temps, nous rendrons compte de l'analyse que nous avons effectuée du programme de la licence de français dispensée à l'université Ali Lounici de Blida 2. Analyse qui s'intéresse à la part accordée à la compétence interculturelle dans les objectifs et les contenus des matières enseignées.

1. Qu'est-ce que l'interculturel ?

L'interculturel est construit à partir du préfixe « inter » qui suppose le contact, l'échange, la réciprocité et du concept « culture » qui désigne les valeurs, les modes de vie, les représentations partagées du monde, les us et les coutumes et tout ce qui a trait à l'homme en tant qu'individu et acteur social. En nous référant aux travaux de M.A. PRETCEILLE, G. ZARATE, Ph. BLANCHET, L. COLLÈS, M. BYRAM, M. De CARLO, le Conseil de l'Europe, le CECRL et bien d'autres, l'interculturel peut être défini comme l'échange, la connexion entre plusieurs cultures, en prenant conscience des différences et des ressemblances existant entre les systèmes culturels dans le but d'instaurer un dialogue enrichissant qui aboutirait à un vivre ensemble pacifique.

Nous savons que l'école se trouve en première ligne pour former les adultes de demain, des individus qui puissent communiquer dans la langue française et dans d'autres langues à l'échelle planétaire, rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés dans le cadre de la mondialisation. Pour cela, il faudra bien renouveler l'enseignement du français par une « reculturation » de la pédagogie, comme le souligne M. ABDALLAH-PRETCEILLE, et habituer ainsi les apprenants au contact des cultures en installant, chez eux, une compétence interculturelle.

2. Qu'est-ce qu'une compétence interculturelle ?

Une compétence interculturelle est ce qui permet à des individus socioculturellement différents d'établir une communication en évitant les stéréotypes et en gérant les conflits. M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. Porcher en donne la définition suivante : « La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée. ». Elle est directement liée aux situations de la vie quotidienne et permet à l'individu, sur le plan éthique, de s'ouvrir à de nouveaux systèmes culturels en acceptant les différences et en s'éduquant à la tolérance et à l'altérité.

Cet objectif éthique visé par la compétence interculturelle est assuré, entre autre, par l'enseignant de langue qualifié de « médiateur interculturel », car se trouvant à la croisée de plusieurs cultures dont il doit gérer le contact : la sienne propre, celle véhiculée par la langue étrangère, les cultures des élèves, etc. Il importe donc de connaître de quoi se constitue la compétence interculturelle.

3. Composantes de la compétence interculturelle

Les recherches menées dans le domaine de la didactique des langues-cultures ont structuré la compétence interculturelle en trois composantes. Ainsi, pour BARRETT, la compétence interculturelle se compose de :

- 3.1. **Connaissances** : il s'agit de la connaissance et de la prise de conscience de son appartenance culturelle, des informations sur les cultures de la langue cible, connaissances des conventions linguistiques, des éléments visibles de la culture cible, des pratiques et des visions du monde ;
- 3.2. **Aptitudes** : il s'agit de la capacité à écouter et interagir avec des personnes appartenant à d'autres systèmes culturels, capacité de trouver des informations sur les cultures, capacité d'interpréter les faits culturels, capacité de prendre du recul par rapport à sa propre culture et à se décentrer.
- 3.3. **Attitudes** : il s'agit de respecter l'autre, d'être curieux et de s'ouvrir sur d'autres cultures, d'être tolérant, de pouvoir suspendre son jugement, éviter les préjugés et d'intervenir sur les représentations que l'on a de l'autre et de sa culture.

Faire acquérir une compétence interculturelle dépend, en grande partie, de l'enseignant-médiateur, qui peut mettre en place une démarche didactique en choisissant les supports adéquats, formulant les objectifs spécifiques et opérationnels et élaborant des activités appropriées. Pour cela, il faut qu'il possède lui-même cette compétence.

4. La compétence interculturelle dans le programme de la licence de français de l'université de Blida 2

Dans le contexte Algérie, les enseignants de français sont formés, entre autres¹, à l'université. Ainsi, nous cherchons à vérifier, par une analyse du contenu de la licence de français dispensée à l'université de Blida 2, si cette formation initiale prend en charge la compétence interculturelle. Cette analyse ne permettra de répondre aux questions suivantes : y a-t-il un intérêt explicite à la compétence interculturelle dans le programme ? Y a-t-il des unités d'enseignement ou des matières consacrées à cette compétence ? Si oui, de quelle manière se présente la prise en compte de cette dimension ? Avec quels objectifs ? Quels contenus ?

4.1. Objectif général de la formation et compétences visées

L'objectif général déclaré de la formation de licence de français offerte aux étudiants à l'université Lounici Ali de Blida est le suivant :

Cette formation permet et garantit aux étudiants une meilleure maîtrise de la langue et surtout des éléments socioculturels dont les étudiants auront besoin tout au long de cette formation. De plus, cette formation tend vers de nouvelles

¹

passerelles telles que la littérature, la didactique du FLE et le F.O.S.²

La lecture de cet objectif général et des compétences visés par les concepteurs du programme de cette licence montre un intérêt pour la dimension socioculturelle de la langue française. Toutefois, aucune référence explicite à la compétence interculturelle n'y est faite. Or, nous trouvons que former un enseignant de langue sans lui faire acquérir une compétence interculturelle et sans le doter des moyens qui lui permette de la transmettre à des apprenants reste difficile à concevoir à l'ère de la mondialisation. C'est dans ce sens que nous avons opté pour une analyse du contenu de cette offre de formation.

4.2. Place de la compétence interculturelle dans l'offre de formation de licence de FLE de l'université Ali Lounici de Blida 2

Afin de cerner l'intérêt accordé à la compétence interculturelle dans la formation des futurs formateurs à l'université de Blida 2, nous avons eu recours à une analyse du contenu en nous focalisant sur les trois variables suivantes : les intitulés des matières, les objectifs d'enseignement déclarés et les contenus proposés par les concepteurs du programme. Dans ce qui suit, nous résumons les résultats auxquels nous sommes parvenue.

² Offre de formation LMD, Licence académique de Français langue étrangère, Université de Blida, 2010/2011, p. 07.

4.2.1. La compétence interculturelle dans les intitulés des matières

Sur les cinquante-huit (58) matières qui composent le programme de la licence de FLE dispensée à l'université de Blida, nous avons relevé **une seule matière** qui mentionne explicitement, dans son intitulé, le concept d'interculturalité. Cette matière intervient au cinquième semestre, quasiment à la fin du cycle de formation et s'intitule « *Littérature et interculturalité* ». Cependant, comme son nom l'indique et en se référant à son objectif d'enseignement, elle se limite à mettre en lumière et à traiter l'aspect interculturel des textes littéraires seulement

Hormis la matière « littérature et interculturalité » présentée ci-dessus, aucune autre n'annonce explicitement un intérêt à la compétence interculturelle dans son intitulé. Cependant, quatre matières y font allusion, implicitement. Ce sont « *Communication* », « *Textes et Histoire* », « *Communication et Médias* » et « *Cultures et Civilisation* », ainsi que toutes les matières traitant de la littérature française ou francophone.

4.2.2. La compétence interculturelle dans les objectifs d'enseignement

Nous n'avons relevé que treize matières – sur les 54 dispensées - qui expriment, à travers leurs objectifs d'enseignement, un intérêt pour la compétence interculturelle ou pour l'une de ses

composantes et ce de différentes manières : explicite, implicite, complète ou partielle. Il s'agit de :

- *Compréhension Orale et Compréhension Écrite* qui visent la compréhension de documents authentiques ;
- *Communication et Communication et Média* qui visent la communication ;
- *Textes et Histoire ; Cultures et civilisations ; Courants Littéraires ; Littérature Maghrébine ; Domaines d'application de la sémiologie et Introduction aux sciences du langage* qui visent l'appréhension des références et des connaissances socioculturelles dans le but de faire acquérir une compétence socioculturelle ;
- *Cultures et Civilisations, Littératures Francophones du Maghreb et d'Afrique Noire, Littératures Francophones des Iles et du Québec et Littérature et Interculturalité* dont les objectifs indiquent que l'enseignant ne se contente pas de faire acquérir de nouvelles connaissances (socio)culturelles aux étudiants, comme c'est le cas pour les autres matières, mais il cherche aussi à les mettre en situations de découverte qui leur permettent de confronter leurs propres systèmes culturels avec d'autres.

Cependant, les matières qui font référence explicitement à cette dernière se limitent à l'étude de l'interculturalité dans les œuvres littéraires française et francophones ainsi que dans la littérature franco-algérienne, de l'immigration. Cela reste très insuffisant pour former de futurs enseignants de FLE à l'interculturel, présent dans

les situations les plus simples de la vie quotidienne, dans une société de plus en plus ouverte sur le monde.

4.2.3. La compétence interculturelle dans les contenus des matières

L'offre de formation de la licence de FLE dispensée à l'université Ali Lounici de Blida 2 compte treize matières dont les objectifs ciblent, à des degrés variés, la compétence interculturelle. Il s'agit de : *Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Communication, Communication et Médias, Textes et Histoire, Cultures et Civilisations, Courants Littéraires, Littératures Francophones du Maghreb et d'Afrique Noire, Domaines d'Application de la Sémiologie, Littératures Francophones des Iles et du Québec, Introduction aux Sciences du Langage, Littérature et Interculturalité et Littérature Maghrébine*. Après avoir analysé les contenus officiellement déclarés de ces matières en les confrontant aux objectifs spécifiques, nous avons relevé deux catégories : des contenus qui mettent l'accent sur la seule composante des « connaissances culturelles » et des contenus qui mettent l'accent sur les « connaissances culturelles » et les « aptitudes » interculturelles³. Nous détaillons cela dans ce qui suit.

4.2.3.1. Contenus se focalisant sur la composante « connaissances culturelles » de la compétence interculturelle

Nous avons relevé cinq matières dont les contenus sont centrés sur les connaissances culturelles : *Communication, communication et média, Courants littéraires, Littératures francophones du Maghreb, d’Afrique Noire, des Îles et du Québec.*

- Les contenus des matières « *Communication* » et « *Communication et médias* » qui interviennent respectivement au premier et au deuxième semestre (1^{ère} année de licence) sont essentiellement centrée sur les connaissances référentielle autour de la notion et du concept de communication : définition, histoire, schéma, composantes d’une situation et d’une compétence de communication, types de communication (écrite et orale). Nous trouvons que d’une part, cela ne correspond pas aux objectifs spécifiques de ces matières selon lesquels l’enseignant doit amener les étudiants à reconnaître et analyser diverses situations de communications et à en déceler les enjeux. Aucune référence à des mises en situations d’analyse n’est mentionnée dans le programme qui ne fournit pas d’informations concernant les supports et les techniques à exploiter en cours. D’autre part, ces programmes renvoient à des cours d’explicitation de notions théoriques et n’abordent pas la situation et la

compétence de communication. De ce fait, nous pouvons dire que les programmes de ces deux matières ne participent pas à enrichir les connaissances culturelles/interculturelles définies précédemment.

- le contenu de la matière « Courants littéraires » permet aux étudiants d'acquérir une quantité minime et très réduite de connaissance encyclopédiques relative au patrimoine culturelle français que les étudiants peuvent, par ailleurs, trouver dans d'autres sources telles Internet, les dictionnaires spécialisés et les anthologies. Nous avons établi le même constat quant aux deux matières qui traitent des Littératures francophones du Maghreb et d'Afrique Noire et des Littératures des Îles et du Québec dispensées au troisième et quatrième semestre d'étude (2^{ème} année de licence). Les contenus permettent effectivement de découvrir d'autres sociétés et certains de leurs aspects culturels ;
- Cependant, nous ne voyons pas comment l'interaction des aires culturelles serait abordés, nous n'avons relevé aucune indication concernant ce point ;
- Rappelons que ces deux matières visent, entre autres, à amener les étudiants à trouver des analogies et des correspondances avec la culture maternelle. Cependant aucune indication n'est donnée quant à la manière, la méthode ou les supports utilisés pour atteindre cet objectif.

- Dans le programme de la matière « Introduction aux sciences du langage » qui est programmée en troisième année de licence, nous pouvons lire un chapitre qui traite de la dimension sociologique et interculturelle de la langue dans le but d'élargir les connaissances culturelles des étudiants. Il s'agit donc d'une centration sur la composante des connaissances à acquérir et qui participent à installer une compétence interculturelle.

4.2.3.2. Composantes « connaissances » et « aptitudes » de la compétence interculturelle

Nous avons repéré les matières suivantes : *Domaines d'application de la sémiologie, littérature et interculturalité, littérature maghrébine,*

- **La matière « Domaines d'application de la sémiologie » :**
Le contenu de cette matière est centré sur la sémiologie et la communication. Il se structure en deux parties : les notions de sémiologie et de communication et les différents domaines auxquels la sémiologie peut être appliquée comme le cinéma, la musique, la publicité, l'architecture, la médecine et les codes sociaux. En effet, ces domaines constituent des référents socioculturels propres à chaque groupe social. Les étudier ne peut que permettre aux étudiants d'approcher leur propre culture et celles des autres puisque cela leur permet d'acquérir des connaissances culturelles mais aussi de réfléchir sur significations de ces

signes concrets et visibles de la culture, tels que l'habitat, la nourriture, les codes de politesse, les rites, etc. ; d'essayer de les comprendre, de les comparer dans différents systèmes culturels y compris les leurs, de les interpréter et de découvrir d'autres façons de vivre et de voir le monde, d'autres manières d'organiser la vie en société. Nous trouvons donc que le contenu de cette matière permet d'acquérir des connaissances culturelles par la pratique, la compréhension, l'analyse en vue d'une ouverture sur d'autres cultures. Par ailleurs, ce contenu est transmis aux étudiants sous forme d'exposés que ces derniers réalisent, Nous pensons donc qu'il peut également, s'il est bien mis en place, permettre à l'étudiant de deuxième année de se décentrer par rapport à son propre système culturel, de relativiser, de mesurer les différences et les similitudes entre différents repères culturels, l'amenant ainsi à acquérir, en plus des connaissances référentielles, encyclopédiques sur les cultures, des attitudes et des postures d'ouverture et de tolérance vis-à-vis des autres et de leurs cultures.

- **Les matières « Littérature et interculturalité » et « Littérature maghrébine »** En se structurant en deux parties, théorique et pratique, nous pensons que ces matières permettent aux étudiants d'une part d'élargir leurs connaissances de la culture ; et d'autre part, d'être capables de repérer, d'interpréter et de comparer les référents

culturels présents dans les écrits littéraires d'auteurs appartenant à plusieurs cultures,

- **Pour les matières « Textes et Histoire » et « Cultures et Civilisations »** enseignées au premier et au deuxième semestre (L1) : nous remarquons que les contenus des deux matières participent relativement bien à l'enrichissement culturel des étudiants, concrétisant ainsi les objectifs qui leurs sont assignés et qui tendent à installer une compétence socioculturelle. Nous pouvons dire que ces matières participent à sensibiliser les étudiants à la compétence interculturelle en mettant l'accent sur l'une de ses composantes qui est « les connaissances ». C'est ce qui nous permet de conclure que ces deux matières s'intéressent à la compétence interculturelle en mettant l'accent sur deux composantes « connaissances » et « aptitudes ».

- **Dans la matière « Compréhension Orale »**, l'étudiant est mis en situation d'écoute de documents sonores authentiques et variés afin d'en saisir le sens, de comprendre les interactions et les intentions des locuteurs. Or, nous savons que le document authentique rend compte de situation de communication réelle intégrant ainsi les paramètres linguistiques, discursifs et socio-culturels de la langue. Nous pensons qu'un entraînement à la compréhension de documents sonores authentiques permet d'une part d'enrichir les connaissances culturelles de

l'étudiant et d'autre part, de lui faire acquérir des savoir-faire et des attitudes et de les mettre en relation avec sa propre culture, sans les juger afin d'éviter les stéréotypes, ce qui constitue la deuxième composante de la compétence interculturelle.

- l'examen du contenu de la matière « Compréhension écrite » n'a montré aucune référence à une éventuelle étude ou explicitation de la composante culturelle des textes à lire. Il s'agit plutôt de cours théoriques qui servent à définir les situations d'écrit et de lecture, les processus de compréhension ou d'activités centrées sur la structure et les typologies textuelles.

Synthèse

Les insuffisances que nous avons repérées se réfèrent aux points suivants :

- Sur le plan quantitatif, le nombre de matières s'intéressant à la compétence interculturelle est très faible : sur les cinquante-huit matières dispensées aux étudiants durant trois ans, nous n'en avons relevé que treize qui visent cette compétence à des degrés et des niveaux très variés, allant de la simple présentation définitoire à l'installation de savoir-faire interprétatifs.
- Les matières dont les objectifs ciblent explicitement la compétence interculturelle réduisent leur champ d'étude

aux textes littéraires et à des auteurs issus de l'immigration, c'est le cas des matières traitant des « Littératures francophones » et de la matière « Littérature et interculturalité ».

- Nous avons noté que quatre matières sur les treize s'intéressant à la compétence interculturelle limitent celle-ci à l'enrichissement des connaissances culturelles des étudiants sur la culture française ou francophones en mettant l'accent, dans leur quasi-totalité, sur la culture littéraire. Il s'agit des matières suivantes : « courants littéraires », « littératures francophones du Maghreb et d'Afrique noire », « littératures francophones des îles et du Québec » et « introduction aux sciences du langage ».
- Nous avons également relevé deux matières dont les intitulés laissent supposer un intérêt évident pour la compétence interculturelle, cependant, l'analyse de leurs contenus a montré le contraire. Il s'agit des matières « Communication » et « communication et médias ».
- Même les matières qui ciblent à installer chez les étudiants des savoir-faire interculturels limitent cela à la compréhension de documents écrits ou oraux par le repérage et l'interprétation des référents socioculturels.
- Nous n'avons relevé aucune matière qui permette aux étudiants, futurs enseignants de FLE, d'acquérir

explicitement des attitudes et des postures interculturelles, faisant partie pourtant de la compétence interculturelle et nécessaires pour le rôle d'intermédiaires interculturels qu'ils vont jouer dans leur vie professionnelle.

Conclusion

Nous rappelons que les résultats auxquels nous sommes parvenue nous permettent de vérifier la validité de l'hypothèse suivante : *A l'université de Blida, la formation des futurs enseignants de français de l'école primaire serait déficitaire en matière de compétence interculturelle.*

Il nous semble qu'à l'issue de l'analyse effectuée, nous pouvons confirmer la validité de cette hypothèse, et ce pour les raisons suivantes :

- Sur le plan quantitatif : très peu de matières abordent explicitement la composante culturelle, la compétence socioculturelle et/ou interculturelle.
- Sur le plan qualitatif : d'une part, les supports exploités pour approfondir les connaissances culturelles des étudiants ou les initier à la dimension culturelle de la langue qu'ils étudient et qu'ils vont enseigner restent limités, pour la grande majorité des matières, aux textes littéraires. D'autre part, dans les cas où il y a un traitement de la dimension culturelle et interculturelle de l'enseignement du FLE, l'intérêt est centré surtout sur l'acquisition d'une quantité de

connaissances socioculturelles que l'étudiant doit mettre en œuvre dans la lecture/compréhension (ou l'écoute pour la matière *Compréhension orale*) des textes.

- Concernant les trois composantes de la compétence interculturelle, nous avons relevé un intérêt plus important pour les « connaissances culturelles » que pour les « aptitudes » et qu' aucune référence n'est faite aux attitudes et comportements interculturels qui sont, en somme, la manifestation effective des deux premières composantes et qui se traduisent par le respect et l'acceptation des différences, la curiosité pour la découverte d'autres cultures, l'ouverture sur les Autres, la capacité d'être tolérant et d'agir pour réduire les préjugés et gérer les conflits pouvant exister en situation de communication interculturelle.

Ces insuffisances sont d'autant plus importantes qu'il s'agit de la formation initiale de futurs enseignants de français qui prendront la responsabilité de former les citoyens et les adultes de l'avenir. Une fois dans leurs classes, ces futurs enseignants devront œuvrer pour que leurs élèves s'ouvrent sur les cultures du monde et puissent participer activement dans les échanges interculturels comme le stipule la Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2003.

A la lumière de tout ce qui a été dit, nous trouvons qu'à l'université de Blida 2, la formation des futurs enseignants de FLE

en tant que médiateurs interculturels présente un déficit important auquel il faut remédier. Améliorer cette formation par une prise en charge de la compétence interculturelle s'avère plus que nécessaire et pourrait être réalisée par la mise en place de démarches qui visent dans un premier temps à faire acquérir aux futurs enseignants une compétence interculturelle ; puis, dans un deuxième temps, à les former à la transmettre à des apprenants de l'école algérienne.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2005), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. , (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.
- DE CARLO M. , (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- DEMORGON J., (1999), « Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel », in DEMORGON J (dir.) et LIPIANSKY E.M., *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, RETZ.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg,.

- J.P. CUQ (dir.), (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, CLE International.
- OFFRE DE FORMATION LMD, Licence académique de Français langue étrangère, Université de Blida 2, 2010/2011.

THAMEUR TIFOUR
Université AMAR TÉLEDJI-Laghouat
tifourthameur@yahoo.fr

POUR UNE DIDACTIQUE INTERCULTURELLE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE

Résumé

Travailler la culture en classe de langues, c'est travailler avant tout l'arrière-plan de la langue cible. S'ouvrir sur et à l'Autre est une tâche difficile à accomplir si la vision du monde du locuteur-apprenant est faussée ou chargée des clichés stéréotypés. Il semble que le texte littéraire puisse être le médium recherché pour voir le monde dans ses diverses couleurs et que sa lecture en est l'esprit. Le présent article portera sur la valeur interculturelle du texte littéraire en classe de FLE.

Dans un monde où le contact entre les langues et les cultures est devenu une nécessité qui régit les relations humaines, le besoin d'agir d'une façon humanitaire en est l'esprit. Or, toute communication ne se limite pas à un simple discours linguistique ayant un sens ; elle en dépasse le verbal pour en atteindre le culturel.

Reconnaître ce que l'on est une connaissance avant tout de ce que l'on veut être car le vouloir-connaître de soi est le miroir de nos actions et de nos représentations de ce monde formé de plusieurs entités de plusieurs natures et couleurs.

En effet, une éducation différenciée, basée sur le rajustement des préconçus constitue la voie royale qui mène à une éducation interculturelle fondée sur la diversité culturelle.

المخلص

إن تدريس ثقافة الآخر يندرج ضمن معرفة كمونات اللغة ومميزاتها، إذ أن الانفتاح على الآخر عبر تدريس لغته في كل الأطوار التعليمية يجعل من المتعلم باحثاً عن معرفة ذاته ومتطلعاً إلى إدراك هويته عبر دحر المسلمات السلبية تجاه ثقافة الغير.

إن النص الأدبي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بهوية الفرد وذاكرة الشعوب إذ أن تدريسه للمتعلمين يجعل اللغة حية لذاتها عبر هويتها اللسانية وبذاتها من خلال مدى استيعابها لحرية حوار الثقافات. تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مدى فاعلية النص الأدبي كنشاط تربوي ثقافي للتقريب بين الشعوب واكتسائها حلة التلاقح الثقافي الوجدوي .

En classe de langues, le besoin d'introduire l'aspect interculturel est devenu indispensable car il est lié à l'objectif précédemment assigné. L'éducation interculturelle se base sur l'inclusion des mécanismes psycho-socio-affectifs permettant à l'individu de connaître ses propres valeurs et de reconnaître celles d'autrui. Selon Maddalena de Carlo (1998 : 44), « *le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.* »

De là procède que la découverte de la culture cible constitue le miroir des mécanismes qui sous-tendent la formation de l'identité de la culture maternelle. Il semble que la relativité des stéréotypes soit le socle de toute communication culturelle réussie. Selon Joelle Aden et Joël Anderson (2008), « *une communication efficace repose sur des règles simples et bien connues : prendre en compte ses partenaires dans la communication ; synchroniser sa parole et son action avec les autres ; prendre conscience de son investissement par rapport au groupe et se décentrer de son interprétation.* »

Un apprenant préparé à une telle rencontre culturelle est censé être apte, d'une façon pragmatique, à repérer les différences culturelles d'une part et à s'identifier, d'une manière formative, par rapport au potentiel culturel du sujet-parlant qui est l'Autre d'autre part. Se former à l'incertitude, à la non-sacralisation de son propre système culturel et à l'auto-évaluation des rites ancrés dans son esprit permet au locuteur (l'apprenant) de comprendre les composantes de la culture cible sans aucune ambiguïté communicationnelle.

1. Le texte littéraire comme modèle de communication interculturelle

1.1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Toute production artistique est qualifiée du littéraire quand elle donne de la valeur esthétique et de la vitalité harmonieuse aux mots qui la forment. Il semble que cette littérarité créatrice de cette réécriture émotionnelle soit la théâtralisation des éléments linguistiques. Selon Barthes, la littérature est perçue comme « *un espace de langage* ». Elle « *s'articule dans et sur la langue, [...] elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mise en œuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue.* » (Cité par Peytard et Moirand, 1992 : 59). Parler du texte littéraire comme modèle de communication nous mène à délimiter le tissu de définitoire de cette unité de référence.

a. Le plan communicationnel

L'unité formatrice de communication ne se limite pas à la simple systématisation des signes suivant les règles de la cohérence, elle la dépasse à l'arrière-plan du Moi de chacun des partenaires de cet échange verbal, para-verbal ou même non-verbal. Lequel arrière-plan est l'image de plusieurs entités dont le noyau est la culture de l'être.

b. Le plan scripturaire

Tout texte littéraire est le produit d'un contexte psycho-socio-affectio-culturel qui détermine le style de son écriture et l'effet de sens produit par les différentes relations de signifiante. Une lecture immanente du dit de l'auteur nécessite une co-création formelle et informelle du monde créé par le seul pouvoir du verbe. La naissance d'une communicabilité signifiante entre l'auteur et le lecteur implique une forme de « négociation du sens » et une prédisposition à la lecture.

c. Le plan culturel

La culture de l'auteur est l'ombre de sa production artistique. Une culture idéologisée sous-tend souvent l'interprétation de l'apprenant-lecteur et l'abstraction de sa compréhension. L'esprit co-créatif du lecteur est une forme de réécriture du monde de la fiction et de la diction, créé par l'auteur.

2. Le texte littéraire au secondaire : vers une communication interculturelle

Le racisme et la marginalisation ou toute forme de négativisme culturel nécessite une autre vision de soi et une relativisation de ses propres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est rentrer dans la zone de couverture d'autrui ; c'est s'adapter à un autre système de représentations et voir le monde dans ses diverses couleurs. Travailler la culture c'est travailler avant tout les quatre habiletés de l'apprentissage-enseignement d'une langue. Il nous semble que la complexité de la notion de « culture » réside dans les constituants qu'elle revêt, la représentation que l'on a de la culture cible et la manière avec laquelle on réagit dans les différentes situations de communication.

Il est à noter que quelles que soient les différences qui existent entre le Moi et l'Autre, les valeurs humaines restent communément présentes. M. Segall affirme (2002 : 92) que « (...) même si nous sommes tous d'accord pour affirmer que sous les couches culturelles qui nous distinguent les uns des autres, il y a quelque chose de fondamentalement humain qui nous unit. » En effet, la prépotence culturelle ne doit pas régner sur l'esprit de tout un chacun car l'universalité et l'universalisme communautaires réunissent les cultures et leurs agents. La décentration naîtra de la disparition de l'égocentrisme et de l'ethnocentrisme, et cela revalorisera la place accordée à l'universelle appartenance. C'est sur ces valeurs partagées (collectives) que les approches didactiques et pédagogiques doivent se baser.

La recherche que nous avons menée sur l'interculturel est issue d'un réel constat pédagogique, celui de mieux comprendre les représentations qu'ont les apprenants de la culture cible et de créer un bain de réconciliation entre les langues et les cultures à travers la lecture du littéraire. Le passage d'un modèle de lecture à un autre a fait naître un progrès de valeur en termes de plaisir et de revalorisation de ce support didactique mis en retrait.

Interroger les partenaires du contrat didactique sur la lecture des textes littéraires ainsi que sur la culture de l'Autre nous a permis d'obtenir des renseignements significatifs sur la place accordée aux textes littéraires et à l'interculturel en classe de FLE. Si une telle exploitation culturelle du texte littéraire doit être encore vérifiée, sa valeur institutionnelle ne fera le moindre doute.

Le texte, par son potentiel culturel et linguistique, constitue un objet de didactisation indéniable. Son unité ne se limite pas au simple regroupement de mots fondé sur la cohérence, il le dépasse à une infinité d'interprétations. Cette pluralité interprétative multiplie les situations pédagogiques de son exploration et justifie sa présence (voire son existence) parmi les supports didactiques incomparables en termes de richesse et de vitalité. M.-F. Narcy-Combes affirme (2006 : 154) que, « *la poésie [le texte littéraire] fait partie de l'univers des humains et permet une ouverture vers une autre appréhension du monde, un autre éclairage sur le quotidien. Même si l'on se place dans une approche communicative, les êtres humains ont d'autres choses à communiquer, d'autres messages à faire passer que de l'utilitaire. La poésie peut permettre aux élèves de ressentir et d'exprimer toute*

une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle tout en maniant la langue avec précision. » De là procède que la communication littéraire, quel que soit son genre, peut être un lieu d'expression et d'impression. Son unité émotionnelle permet à l'apprenant de s'évader, de survivre avec la magie des mots qui peuvent être son porte-parole.

Par le choix de cette approche, nous avons essayé de lever le rideau sur le spectacle par la présentation de ce modèle et ce support didactique « le texte littéraire » mis en retrait. Ainsi, une tentative de réconcilier entre les cultures, de mettre les représentations des apprenants en état du changement visant l'acceptabilité et l'acceptation de coexistence de l'Autre comme être possédant sa propre vision a fait l'objet de notre réflexion. Cette recherche a eu comme objectif de faire vivre les apprenants dans un endroit où les mots ne disent pas tout, où les choses se présentent autrement, où la beauté ne se réduit pas à l'image physique de la chose mais plutôt à l'interaction de ce monde crée dont la langue, la culture et la fiction sont les principes. Or, ce produit artistique a été marginalisé, fabriqué et relégué à la fin des séances comme modèle de récréation linguistique. Ses particularités ont été vidées de toute charge esthétique.

En outre, une réflexion basée sur l'exploitation culturelle et interculturelle du texte littéraire engage à remettre en question le modèle de formation destiné au secondaire, à faire revivre la deuxième facette de la littérature et à la faire regagner sa place parmi le vaste champ des supports didactiques mis à la disposition des enseignants. Il est, selon M. Abdallah-Prétceille (2010 : 147) ;

« (...) un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. » En effet, la revalorisation institutionnelle du texte littéraire incombe aux enseignants ainsi qu'à la noosphère.

Il nous semble que ce document écrit (littéraire) favorise une réflexion sur les fondements représentatifs de sa propre culture et de sa vision de la culture d'autrui. Ces derniers contribuent à la formation de l'identité de l'individu et de son appartenance car « le concept d'identité se trouve au centre de la réflexion sur l'interculturel. La construction identitaire est dialogique, on ne l'appréhende qu'à partir de l'autre, de l'expérience de l'altérité qui se trouve au centre de l'interaction verbale. Posséder une identité signifie éprouver un sentiment d'appartenance, d'affiliation à un groupe mais aussi de référence, de reconnaissance au sein d'un groupe. » (Belén Artuñedo Guillén, 2009, p. 238) Or, seule la comparaison à d'autres systèmes de valeurs qui permet la connaissance des siennes et de la coexistence de l'Autre. G. Ferréol et G. Jucquois affirment (2003 : 157) que, « l'identité devient explicite dans un contexte de comparaison et le contact culturel est le mécanisme sociologique qui permet cette comparaison. »

3. L'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE

Dans le cadre de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, nous pouvons distinguer trois zones culturelles :

— Zone possible de tension culturelle

La non-maîtrise des élèves des unités formatrices du référent culturel du texte (des unités culturelles relatives au contexte socioculturel produisant ce texte) peut créer une zone de tension (voire de choc culturel) chez l'apprenant-lecteur.

— Zone de compréhension culturelle

Une zone de compréhension culturelle se construit quand le référent culturel de l'auteur est même ou proche de celui du « sujet-lecteur ». En guise d'exemple, un algérien serait en mesure de décrypter le sens d'un texte dont l'auteur est Mohamed Dib car les mécanismes socioculturels qui sous-tendent une telle production littéraire sont communément partagés.

— Zone d'altérité

La maîtrise du référent culturel d'où émerge le texte littéraire exploité constitue la base de cette zone de compréhension et d'intercompréhension culturelle (altérité). Une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. Dans cette même optique, S. Abdelhamid et S. Khedraoui (2009 : 38) ajoutent qu' « *être conscient de ses propres valeurs culturelles et prendre conscience de celles des autres constituent les fondements d'une conscience interculturelle capable de franchir les barrières que dresse l'incompréhension de l'autre.*

Le ‘je’ ne doit en aucun cas et sous aucun prétexte apparaître comme la négation de l’autre. »Quelle démarche adoptée ?

4. Pour enseigner quelle littérature ?

L’introduction du texte littéraire en classe de FLE exige, nous semble-t-il, la préparation des apprenants à un tel genre de textes. Cette étape préparatoire devrait comprendre les éléments suivants :

- **L’établissement des critères de sélection des textes à exploiter** : Champ littéraire oblige. L’analyse des besoins langagiers des apprenants exige que le choix de tout support pédagogique doive se baser sur ce que l’on veuille atteindre comme objectif(s) en fonction de l’âge et du niveau du public enseigné. Une sélection raisonnée des textes faciles à lire, à comprendre et à interpréter est le noyau d’une exploitation didactique réussie.
- **Les stratégies de lecture** : L’enseignement du français par les textes littéraires admet l’installation de certaines compétences, de l’ordre de stratégies de lecture, qui permettront une compréhension progressive du texte lu.
- **La préparation à la rencontre de l’Autre** : Elle nécessite la connaissance du référent socioculturel que recouvre le texte littéraire. La création d’une certaine communicabilité entre l’auteur et le lecteur, à travers la lecture du texte littéraire, permet la négociation du sens et la compréhension du message provenant de cet échange culturel de nature cognitive formé des représentations, qu’elles soient

structurées ou non. Dans une conception plus instrumentale réside l'effort du décodage du message produit par les relations qu'entretiennent les mots entre eux à partir d'un déjà-là de la culture maternelle. Il est à noter que la graduation lectorale en termes de stratégies tire sa réussite d'une formation des apprenants aux genres littéraires et aux styles d'écriture. Il nous semble qu'un déficit d'ordre culturel pourrait être à la source des difficultés des apprenants lors de la lecture des textes littéraires. De là, C. Reichler souligne (1989 : 72) que, « *la compréhension résulte tout à la fois des caractéristiques du texte et de celles du lecteur.* » En d'autres termes, l'enseignant doit veiller à ce que l'approche textuelle à prôner prenne les entités formatrices de la charge de ce support comme une unité indissociable.

— **Le comparatisme culturel :** Travailler l'interculturel sous l'optique du comparatisme est doublement privilégié :

- Comparer entre deux littératures, c'est repérer les indices culturels de ressemblance et de différence entre deux habitus d'une même communauté ou de plusieurs communautés.
- L'acceptation de l'Autre commencerait lorsque nous comparons nos attitudes, nos représentations avec autrui. Cette attitude de comparatiste donne une valorisation esthétique et culturelle à chacune des littératures. Dans la même optique, Yves Chevrel (1989 : 08) souligne que, « *la rencontre avec l'Autre est*

au cœur de la démarche comparatiste. En effet, la reconnaissance de soi passe par le miroir de l'Autre et la connaissance de l'Autre passe par le miroir de soi ».

Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons dire que le texte littéraire est l'image de sa culture productrice, de son particularisme et de sa diversité. Or, toute création artistique est une culture en soi. Sa richesse fait l'objet de plusieurs lectures ; ce qui donne de l'universalité à son corps et de la majesté à son âme. Il s'agit d'un discours de Moi et de l'Autre, d'un va-et-vient entre ce que l'on est et ce que l'on peut être. Cet arc-en-ciel culturel fondé sur la diversité des couleurs formatrices de ce monde constitue le point de la communication et de la communicabilité entre les peuples. L'Autre serait notre image si on était et on serait son image s'il était. L'interculturel est humain, sa valeur est d'être ce que l'on veut être et de communiquer positivement avec ce que l'on peut être.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2010), « *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* », in Synergies Brésil, numéro spécial.
- ABDELHAMID, S. et KHEDRAOUI., S., (2009), « *De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation* », in Synergies Algérie, n°4, Algérie.
- ADEN, J. et ANDERSON, J., (2008), « *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues* », www.tesolfrance.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf (consulté le 24.03.2015 à 13:12)
- ARTUÑETO, B. et BOUDART, L., (2002), « *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE* », in FIGUOROLA, M. C. et alii (eds.) : *La lingüística francesa en el nuevo milenio. Lleida : Milenio /Université de Lleida.*, n°7.
- CHEVREL, Y., (1989), *La littérature comparée*, éd., PUF, Paris, 1989
- CARLO (De), M., (1998), *L'interculturel*, Coll. Didactique des langues étrangères, éd., CLE International, Paris.
- FERRÉOL, G. et JUCQUOIS, G., (dir.), (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, éd., Armand Colin, Paris.
- FRANCARD, M., (2005), *La pédagogie interculturelle*, éd., Peeters, Louvain-la-Neuve.

- GUILLÉN, B., (2009), « *La “littérature-monde” dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue* », in Synergies-Espagne, n°2.
- NARCY-COMBES, M.-F., (2006), « *Littérature et didactique* », in Les Cahiers de l’Acedle, n°2.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S., (1992), *Discours et enseignement du français*, éd., Hachette, Paris.
- REICHLER, C., (1989), *L’interprétation des textes*, éd., Minuit, Paris.
- SEGALL, M., (1993), « *La psychologie culturelle : un nouveau territoire ?* », in F. TANON & G. VERMÈS (éd.), *L’individu et ses cultures*, éd., L’Harmattan, Paris.

VARIA

AREZKI BOUHECHICHE
Université Batna
arezki bouh@yahoo.fr

L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL À TRAVERS LE TEXTE LITTÉRAIRE : VERS UNE NOUVELLE DYNAMIQUE

RÉSUMÉ

En nous inspirant des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du FLE, nous allons essayer de démontrer dans cet article comment l'exploitation des textes littéraires à des fins pédagogiques peut contribuer à l'installation de la compétence de communication orale chez les apprenants. Nous allons tenter d'utiliser en classe de FLE des textes littéraires en adoptant une démarche interactive et dynamique pour amener les apprenants à s'émerveiller de leurs dimensions linguistiques, communicatives et culturelles et pour favoriser la prise de parole chez eux.

المخلص

باستلهامنا للمقاربات الجديدة للتعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، سنبين في هذا المقال أن استغلال النصوص الأدبية لأغراض بيداغوجية يستطيع أن يسهم في تطوير الكفاءة التواصلية الشفوية عند المتعلمين. سنحاول استعمال بعض النصوص الأدبية بالاعتماد على طريقة تفاعلية حركية لأجل جعل المتعلمين يستمتعون بأبعادها اللغوية والتواصلية والثقافية وتشجيعهم على اخذ زمام المبادرة في الحديث الشفوي.

L'enseignant ne fait pas cours : il pose des problèmes ou, à tout le moins, des questions, met en place des situations diverses pour les traiter, ouvre des moments de discussion collective pour évaluer les résultats. Tout en étant réglée, la parole des enfants apparaît assez libre et le maître, très souvent sollicite, les interventions, distribue la parole, la répercute auprès de la classe entière. Jean François HALTE (2005)

Pour les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du FLE comme l'approche par compétences et l'approche actionnelle, « *il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français* »¹. Son acquisition se mesure par la capacité de s'en servir en société. La finalité de l'enseignement du FLE est donc de doter l'apprenant d'une compétence de communication orale et écrite qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer (composantes sociolinguistique, discursive, stratégique et pragmatique), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises.

L'installation de la compétence de communication orale chez les apprenants est donc l'un des grands défis à relever en situation

¹ Henri BOYER, Michèle BUTZBACH-RIVERA et Michèle PENDANX, *Nouvelle introduction à la Didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990, p38.

d'enseignement/ apprentissage du FLE. Cette exigence nous a poussé à nous interroger sur les supports adéquats à mettre en œuvre qui peuvent contribuer à développer leurs différentes habiletés. Il nous paraît très utile d'employer des supports comme le texte littéraire pour pouvoir répondre aux différents besoins des apprenants : besoins linguistiques, besoins communicatifs et besoins culturels. L'exploitation de ce genre de documents à des fins pédagogiques « *donne aux apprenants l'occasion de travailler sur la situation de communication, l'intention de l'auteur, le type de texte, le caractère du discours et les modes qu'il met en scène, et la langue qu'il compose* »².

Mais pour ne pas rester dans les présupposés théoriques et pour inscrire notre étude dans un cadre concret et dynamique, nous nous sommes posé cette question suivante : **comment exploiter ce document en classe ?** En d'autres termes, comment utiliser le texte littéraire en classe de FLE pour susciter la prise de parole chez les apprenants ?

Notre objectif est celui d'analyser un texte littéraire pour en discuter en groupe. Il ne s'agit pas de faire une étude analytique de telle ou telle œuvre sélectionnée en fonction d'un système de valeur ou selon une certaine vision de l'histoire. Il n'était pas question de s'intéresser à la critique de ce texte et à son explication approfondie. L'exploitation d'un texte pareil avait pour but d'amener les apprenants à apprendre à prendre la parole en public à propos d'un texte littéraire pour poser des questions, répondre à

² Jean Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p197.

d'autres, faire des commentaires, exprimer son avis, faire des remarques, ajouter ce qui manque, synthétiser, restituer, reformuler, ... etc.

Pour atteindre cet objectif, nous avons proposé d'analyser un extrait de « *Eugénie Grandet* » de BALZAC intitulé *Les derniers moments d'un avare*. L'extrait choisi est assez court pour permettre d'effectuer un travail plus ou moins approfondi. Nous l'avons analysé (le texte) en une séance d'une heure avec des apprenants d'une classe de troisième année secondaire du lycée MERZOUGUI Allaoua implanté dans la Daïra de Ain El Kebira wilaya de Sétif (Algérie). C'est une classe de Langues Étrangères composée de 18 apprenants (11 filles et 07 garçons) qui fait cinq heures de français par semaine. Le coefficient de cette matière est de l'ordre de cinq. La séance accomplie entre dans le cadre de la réalisation d'un projet pédagogique portant sur la Nouvelle qui est contenue dans le programme officiel de français. Lors de cette séance, la compétence visée était celle de production orale. À travers cette expérience, nous voulions susciter la prise de parole de tous les apprenants sans exception : leur apprendre tout d'abord à s'écouter puis à s'exprimer pour verbaliser leurs idées et leurs pensées.

Dans notre expérimentation, nous nous sommes aidé du tableau, des photocopies du texte cité auparavant et d'un questionnaire en adoptant une démarche susceptible de provoquer l'interaction entre apprenants-enseignant et entre apprenants-apprenants dans l'espace-classe. La démarche que nous avons suivie s'est étalée sur trois phases principales qui se résument en trois situations : une

situation de communication ou de préparation, une situation d'apprentissage et une situation d'évaluation.

I. Situation de communication ou de préparation

Dans la situation de communication que nous qualifions de situation problématique qui a commencé lors de la séance d'avant réservée à la compréhension de l'oral, nous avons responsabilisé les 18 apprenants en leur expliquant ce qu'ils devaient accomplir comme **tâches**. Afin de les préparer à discuter de ce texte littéraire ultérieurement, nous leur avons distribué ledit texte et leur avons demandé de le lire individuellement. Cette activité a été considérée comme un devoir de maison.

Nous avons permis aux apprenant de prendre leur temps pour lire et relire le texte à la maison, pour préparer des questions et imaginer des réponses et pourquoi pas pour le restituer sous forme de résumé, de plan, de schéma ou de synthèse à présenter oralement. Nous avons eu comme intention celle de leur donner et redonner le goût de la lecture pour les aider à s'approprier un bagage qui pourrait leur permettre de s'exprimer oralement. Nous avons voulu que les apprenants le lisent à haute voix pour se familiariser avec le son du mot, s'interrogent sur ses éléments périphériques (le para texte), sur sa structure et sur son contenu et s'habituent à se positionner par rapport au texte.

Dans cette première phase, nous nous sommes contentés d'une seule activité, celle de leur confier la **tâche** de lire le texte de BALZAC.

Cette mise en situation de communication à travers laquelle nous avons privilégié « l'action »³ de l'apprenant, a laissé cet apprenant ressentir le degré de responsabilité face à son apprentissage. Cela, nous le rappelons, est l'un des principes des approches communicatives d'enseignement/apprentissage du FLE comme l'ont dit Christian PUREN, Paola BERTOCCHINI et Edwige GOSTANZO.

2. Situation d'apprentissage ou de vérification

Le lendemain, c'est-à-dire lors de la seconde séance, nous avons rappelé aux apprenants ce qu'ils devaient faire. Nous sommes convaincu que la mise en situation de communication n'aura de sens que si elle est accompagnée d'une mise en situation d'apprentissage. Dans cette dernière, nous avons voulu passer à la vérification du degré de compréhension du texte à l'aide d'une série d'activités (un questionnaire). Mais, pour que les choses soient bien organisées et pour que nous ayons un repère méthodologique, il nous a semblé très utile de commencer par un travail individuel puis passer à un travail en groupe avant de terminer par des mises en commun.

Le travail individuel, dans cette deuxième phase d'expérimentation, a éveillé un conflit cognitif. C'est là où l'apprenant a mis en vis-à-vis les informations nouvelles et les informations antérieurement stockées en mémoire. Dans cette

³ Christian PUREN, Paola BERTOCCHINI et Edwige GOSTANZO, *Se former en didactique des langues*, ellipses, 1998, p36.

partie, il était question de vérifier si les apprenants avaient lu et pu accéder au sens du texte de BALZAC. Toute une liberté leur a été donnée pour exprimer leurs appréciations. Il s'agit d'un court moment de discussion sur le texte et sa compréhension qui n'a pas dépassé les 10 minutes. Assez vite, nous sommes partis (apprenants et enseignant) du titre du texte en leur posant des questions comme celles-ci : Dans le titre, on parle d'un défaut ou d'une qualité ? Comment sont les derniers moments de cet avare ? Sont-ils bons ou mauvais ?

Sur 18 apprenants, la minorité (06) a avancé des réponses en employant des phrases courtes. Dans cette première phase d'expérimentation, nous avons assisté à des réponses incomplètes, sémantiquement erronées et agrammaticales :

Apprenants	Réponses
1. Karim	1. <i>« C'est une défaut ».</i>
2. Mounir	2. <i>« Normalement c'est un défaut ».</i>
3. Salima	3. <i>« Les dernières moments, elles sont</i>
4. Nouri	<i>mauvaises ».</i>
5. Bochra	4. <i>« Tans pis pour lui ».</i>
6. Amel	5. <i>« mauvais ».</i>
	6. <i>Des moments dramatiques ».</i>

Dans ce premier temps, les apprenants se sont contentés de participer. Il n'y avait pas de prise de parole au sens fort du terme, mis à part une tentative d'expression enregistrée chez Meriem qui a dit : « Monsieur, l'avare c'est un défaut. Parmi nous, il y a beaucoup d'avares. Monsieur, il faut devenir généreux parce que

Dieu aime le. Les moments de **Grandet** sont catastrophiques». Cette dernière a été remerciée, encouragée et donnée aux camarades comme un exemple à imiter. Nous l'avons fait pour motiver les différents intervenants et même ceux qui n'ont rien dit. Tout un appel a été lancé à l'ensemble des apprenants pour prendre la parole. Nous leur avons dit à plusieurs reprises qu' « on apprend à parler en parlant ».

Après cette lecture balayage accompagnée d'une anticipation des réponses sur le contenu du texte de BALZAC (hypothèses), nous sommes passés à la lecture analytique du texte en répartissant la classe en groupes. Ce genre de travail oral qui favorise la confrontation et la mise en commun a éveillé un conflit socio-cognitif dans un cadre interactif. Dans ce type de relation pédagogique, où nous sommes passés du sens unique à l'interaction, Christine TAGLIANTE montre que « *le savoir se transmet toujours, mais dans une relation d'égal à égal, qui place l'enseignant dans une position d'animateur. Il invite l'apprenant à construire son propre savoir au lieu de le lui dispenser* »⁴. Pour elle, « **l'interaction** » peut être une source d'échange interhumain où alternent les moments de productions et de réception.

Après la distribution du questionnaire à l'ensemble de la classe, nous avons formé six groupes de 3 apprenants chacun. Des questions de fond leur ont été posées pour déterminer les

⁴ Christine TAGLIANTE, *La classe de langue*, CLE International, Paris, Septembre 2006, p28.

personnages qui vivent les différents événements et pour les situer dans le temps et l'espace. Nous avons recommandé aux apprenants de parler en français au sein du groupe, de s'écouter et de se préparer à synthétiser oralement le contenu du texte.

Une fois que chaque groupe a pris connaissance des questions, nous avons demandé aux apprenants de se mettre au travail pour trouver des réponses aux questions posées dans un temps de 15 minutes. Dans chaque groupe, l'apprenant est appelé d'abord à préparer une réponse individuelle puis à participer à élaborer une réponse commune avec les autres groupes. Cette tâche collective a créé à l'intérieur des groupes toute une dynamique et une motivation qui ont permis à l'apprenant de se situer par rapport aux autres. L'apprenant, dans son groupe, a pu réinvestir son savoir antérieur pour aider ses camarades et pu s'en servir en se partageant des connaissances et ce oralement. De notre côté, nous nous sommes trouvé dans l'obligation de passer d'un groupe à un autre pour vérifier et expliquer des mots difficiles en les incitant encore une fois à s'exprimer entre eux en français.

Les résultats de cette deuxième phase d'expérimentation ont révélé que le suivi des apprenants de notre part a été fructueux. Des réponses différentes ont été oralement données dans les différents groupes et une sorte d'interaction a été vécue surtout dans les groupes 1, 3, 5, et 6. Une vivacité d'esprit a été enregistrée chez la majorité des apprenants qui ont parlé entre eux en français avec moins de complexe. L'écoute des apprenants de tous les groupes un par un nous a permis grâce à un enregistreur de retenir quelques interventions. Les questions posées à chaque groupe ainsi que les

réponses avancées par certains apprenants telles qu'elles ont été données sont contenues dans les tableaux qui suivent :

Questions directes posées au groupe 1 :

A- Quels sont les personnages de ce texte ?

B- Quel est le héros dans cette histoire ?

Quelques réponses :

Groupe	Apprenants	Réponses
01	Karim Fateh Mounir	Fateh : « <i>il y a le père, c'est l'avare</i> ». Fateh : « <i>eh ! c'est vrai</i> ». Mounir : « <i>Oui deux</i> ». Mounir : « <i>Monsieur, l'héros c'est le père Grandet</i> ».

Questions directes posées au groupe 3 :

C- Comment est l'état de santé de M. Grandet ?

D- Faites son portrait physique

Quelques réponses :

Groupe	Apprenants	Réponses
03	Salima Nouri Bochra	Salima : « <i>Le personnage principal dans ce texte est malade</i> ». Salima : « <i>C'est un vieux</i> ». Nouri : « <i>Malgré, cet vieux aime la vie et l'argent</i> ». Nouri : « <i>C'est l'argent qui fait le malade</i> ».

Questions directes posées au groupe 5:

I- Relevez les indicateurs de temps.

J-Trouvez les différents temps utilisés dans le texte. Essayez d'expliquer pourquoi ?

Quelques réponses :

Groupe	Apprenants	Réponses
05	Amel Imed Yacine	Yacine : « <i>Il y a un indicateur Monsieur, Dès le matin</i> ». Imed : « <i>Un autre, puis</i> ». Amel: « <i>Enfin</i> ». Yacine: « <i>Les indicateurs Monsieur, qui parlent de temps ?</i> ».

Questions directes posées au groupe 6:

K- Quels sont les sentiments qui vivent encore en lui ?

L-Relevez les mots qui marquent ce que l'« or »demeure, pour M.Grandet jusqu'à la fin ?

Quelques réponses :

Groupe	Apprenants	Réponses
06	Leila Mourad Sabrina	Sabrina : « <i>Grandet préfère rester dans la vie</i> ». Mourad : « <i>Il adore l'argent</i> ». Sabrina: « <i>Non le sentiment ! il est peur</i> ». Leila : « <i>Panique</i> ». Leila: « <i>Oui le peur</i> ». Leila: « <i>Oui le peur</i> »

Ces quatre tableaux montrent qu'il y a bien une présence active en classe. Un seul apprenant (Karim) n'a soufflé aucun mot. Les autres ont verbalisé leurs réponses. De plus, bien que les réponses soient courtes, nous avons pu vivre des moments interactifs. En somme et sans compter les réponses ratées, 11 sur 12 apprenants dans ces quatre groupes ont pu entendre leurs voix. Par contre dans les groupes 2 et 4, ni Kahina, ni Djamila, ni Lina, ni Asma, ni Imène, ni Loubna n'ont pu prendre la parole. Un silence a régné au sein des deux groupes. Ces filles ont reconnu qu'elles n'ont pas lu le texte chez elles pour des raisons non déclarées.

En comparant les résultants de la première et deuxième phase d'expérimentation les uns aux autres, nous avons constaté que le nombre d'intervenants/participants a augmenté.

Nombre d'intervenants/participants dans la première phase d'expérimentation (dans les cinq premières minutes du cours)	Nombre d'intervenants/participants dans la deuxième phase d'expérimentation (dans les 10 minutes qui suivent)
<p style="text-align: center;">06</p> <p>Karim, Mounir, Salima, Nouri, Bochra, Amel.</p>	<p style="text-align: center;">11</p> <p style="text-align: center;">Deuxième intervention pour : Mounir, Salima, Nouri, Bochra, Amel.</p> <p style="text-align: center;">Première intervention pour : Fateh, Imed, Leila, Mourad, Sabrina, Yacine</p>

Six autres apprenants de cette classe ont pu intervenir/participer pour la première fois (Fateh, Imed, Leila, Mourad, Sabrina et Yacine). Nos encouragements étaient utiles. Nous avons beaucoup insisté sur la nécessité de participer et de mettre la main à la pâte. A maintes fois, nous le disions à l'ensemble des apprenants : « *en situation d'apprentissage, il n'y a pas de raison d'être timide. Il faut toujours essayer pour apprendre* ». Chez la plupart des apprenants, notre message a trouvé un écho favorable.

Dans les 20 minutes qui suivent, nous avons confronté les travaux les uns aux autres en demandant à un apprenant du groupe1 de poser une question (du groupe2) à un apprenant du groupe2. De même pour les autres jusqu'à ce que toutes les questions directes aient été posées. Aux apprenants chargés de poser des questions, nous avons exigé de les reformuler. De ce fait, nous sommes arrivé à faire parler, en questionnant et répondant, 12 apprenants. Les autres (6 apprenants qui ne sont pas intervenus dans les moments précédents du cours) ont répondu à la dernière question en faisant oralement le compte-rendu du texte en respectant la consigne. Ici, nous leur avons demandé d'être brefs pour pouvoir maîtriser le facteur temps.

Certains apprenants comme Mounir et Fateh du groupe1, Nouri et Bochra du groupe3, Amel et Imed du groupe5, et Leila et Sabrina du groupe6 ont posé et répondu aux questions sans aucune difficulté. Ils étaient animés de bonne volonté. Même quand ils se sont mis à parler, ils l'ont fait à haute voix. Le tableau qui suit montre comment les questions ont été reformulées et comment les apprenants y ont répondu :

L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL À TRAVERS LE TEXTE LITTÉRAIRE : ...

Groupe	Apprenants	Questions
01	1. Fateh 2. Mounir	1. « <i>Est-ce que Monsieur Grandet est malade?</i> » 2. « <i>Parlez de M. Grandet.</i> »



Groupe	Apprenants	Réponses
03	1. Nouri 2. Bochra	1. « <i>Oui, il est malade.</i> » 2. « <i>Le personnage principal est un vieillard, il est âgé.</i> »

Groupe	Apprenants	Questions
05	1. Amel 2. Imed	1. « <i>Comment est les sentiments de Grandet?</i> » 2. « <i>Comment Grandet il voit l'or ?</i> »



Groupe	Apprenants	Réponses
06	1. Leila 2. Sabrina	1. « <i>Il ne veut pas mort.</i> » 2. « <i>Dans sa vie, il pense seulement à l'or.</i> »

Groupe	Apprenants	Questions
	-	1. « <i>Quels sont les indicateurs de</i>

02	Djamila -Kahina	<i>lieu ?»</i> 2. « <i>Grandet aime beaucoup un place, qui est ce place ?</i>
----	--------------------	--



Groupe	Apprenants	Réponses
04	-Asma - Imène	1. « <i>au coin de son feu, devant la porte de son cabinet. »</i> 2. « <i>Il est toujours devant la porte de son cabinet.»</i>

Deux apprenants du groupe1 et deux autres du groupe5 ont reformulé les questions posées préalablement aux apprenants des groupe3 et 6. Ils ont posé les mêmes questions de différentes façons. Deux apprenants du groupe3 et deux autres du groupe6 ont donné des réponses différentes de celles qu'ils ont avancées lorsqu'ils étaient en groupes notamment sur le plan grammatical. De nouvelles structures sont apparues dans les réponses des mêmes apprenants en gardant le même sens.

Les apprenants des groupes 2(Kahina, Djamila et Lina) et 4(Imène, Asma et Loubna) ont été appelés à répondre à la dernière question contenue dans le questionnaire. Ce fut une question de réflexion pour amener les apprenants à exprimer leur opinion. Cette question a été reformulée par des apprenants des groupes 1 et 5 (Yacine et Mourad) qui n'ont pas pris la parole dans la phase de mise en commun. Cette question (*Faites oralement le compte-*

rendu de ce texte ? Réemployez l'imparfait et le passé simple de l'indicatif) a été reformulée comme suit :

Apprenants	Question
-Yacine -	-« Tu dois faire le compte-rendu et il faut utilise l'imparfait et le passé simple.»
Mourad	-« Il faut résumer le texte, mais on doit utilise l'imparfait et le passé simple. »

Les réponses que nous avons enregistrées sont les suivantes :

Groupes	Apprenants	Réponses
G2	- Kahina	-« Le texte de Balzac parle sur un défaut, c'est l'avare. C'est un personne qui ne donnait pas l'argent. Il mort pour l'argent. S'il donne un dinars, il mort. Les gens doit être généreux. »
G2	- Djamila	-« Moi aussi je n'aime un personne avare. C'est méchant, il faut éviter le. Grandet adore beaucoup l'argent malgré il est vieux. Je te conseille à devenir courageux à donner l'argent. »
G4	-Imène	-« Moi, je suis contre l'avare, c'est mauvaise. L'argent ce n'est pas tout la vie. Je voulais dire qu'il doit un homme qui aide les gens. C'est ça la vie. »
G4	-Asma	-« Le texte de cet auteur parle sur un grand défaut. Il ya beaucoup de personnes avares. Ils sont riches, mais ne donnent pas l'argent à les pauvres. C'est pas bien ça. Moi je suis pas comme Grandet. »

Ces quatre apprenants ont exprimé leurs idées. Il est vrai qu'ils n'ont pas respecté les techniques d'un compte-rendu critique comme le montrent leurs réponses, mais nous avons réussi à les amener à prendre la parole. Les deux autres (Lina du groupe2 et Loubna du groupe4) se sont contentées d'une prise de position (contre l'avarice) sans avoir avancé d'arguments convaincants).

Ces apprenants, dans leur ensemble, bien qu'ils éprouvent des difficultés de correction de la langue et de débit de la voix, ont libéré leur parole. Ils n'avaient pas peur de se tromper surtout dans la deuxième phase d'expérimentation. Ils ont fait preuve d'attention, d'écoute et de prédisposition à s'exprimer oralement. Nous avons compris qu'ils pourront apprendre à parler cette langue étrangère s'ils trouvent un guide, une aide, un suivi et une patience de la part de l'enseignant. Ce dernier doit être un metteur en scène.

Il faut également souligner que dans un cours de FLE, il n'est plus seulement question de prendre la parole pour ne rien dire. Les prises de parole doivent véhiculer des réponses correctes sur le plan grammatical et logique. Pour nous assurer de l'assimilation du cours, nous avons opté dans notre troisième phase d'expérimentation pour une évaluation orale tout en sachant que notre objectif était toujours celui de faire parler un grand nombre d'apprenants.

3. Situation d'évaluation

Dans la dernière situation dite d'évaluation, nous avons posé des questions d'ordre synthétique pour vérifier et mesurer le degré de compréhension du contenu et de certains points de langue. En 10 minutes, nous les avons interrogés sur la variation des temps (imparfait et passé simple), sur l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité qui « *sont des repères au service de la progression* »⁵ de ce texte littéraire. Les apprenants ont été appelés à dire pourquoi l'auteur du texte emploie-t-il l'imparfait dans le premier paragraphe (*se faisait, restait, regardait, venaient, entendait...*) et à donner des exemples personnels – oralement – pour les amener à faire la différence entre les deux temps.

Salima du groupe 3 est intervenue encore une fois pour résumer le texte. Elle a dit : « *Ce texte parle sur Grandet. Il est vieux et il adore beaucoup l'argent. C'est un paralysé mais malgré il adore la vie. Il garde son argent et ne donne pas à les autres. C'est pas bien ça. L'avare est mauvais.* ». Sa camarade Leila du groupe 6 a aussi pris la parole pour synthétiser le texte. Elle a dit : « *Ce vieux n'est pas normal. Il aime l'argent et préfère rester dans la vie pourtant il est malade. Qu'est-ce qu'il fait par cet argent. Il faut aider les gens.* ».

Ces deux filles montrent qu'elles ont relativement compris le texte. Elles ont pu reformuler oralement les phrases du texte sans

⁵ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p167.

en altérer le sens. Chose que nous avons beaucoup apprécié parce que nous avons assisté à une certaine créativité. D'autres, comme Mounir (groupe1) et Amel (groupe5) ont donné des réponses courtes aux questions de langue. Ils ont dit ce qui suit :

Mounir : « *L'imparfait dans la première paragraphe c'est pour faire la description.* »

Amel : « *La succession des événements dans un texte, l'auteur utilise les indicateurs de temps.* ». Ces quatre interventions se sont ajoutées à celles des moments précédents et ont fait du cours une occasion pour s'exprimer oralement.

Il s'agit aussi d'une situation où l'apprenant a pu se rendre compte de ses erreurs linguistiques. C'est pourquoi ; on l'appelle une situation de métacognition. Ce point grammatical, lui aussi, a été exploité à des fins communicatives. Cependant, les moments de mesure n'ont pas suffi à eux seuls, il fallait qu'ils soient accompagnés des moments de décision et de régulations pour pouvoir remédier éventuellement aux différentes difficultés.

Les 10 dernières minutes du cours ont été exploitées dans la narration d'histoires de leur choix. Nous les avons laissés raconter des histoires surtout celles qu'ils ont vécues et dire ce qu'il y a comme moralités. Les initier à parler d'eux-mêmes et les rapprocher de leur vécu aident à « libérer » la parole chez eux. Kahina du groupe 2 a sans aucun complexe pris la parole en nous racontant l'histoire de son voisin. Elle dit : « *Mon voisin est un immigré. Il a un bon villa et beaucoup de voitures. Mais ce personne n'habille pas bien. Il achète le chiffon. Dans son vie il est malade. Mais il ne voit pas le médecin. Il dit je n'ai pas d'argent.*

C'est un vrai avare. ». Cette fille qui n'a pas hésité à parler pourra élever de son niveau à l'oral si elle est prise en charge. Nous l'avons encouragé à continuer.

Dans cette séance d'une heure, comme nous l'avons vu, l'apprenant a été invité, à plusieurs reprises, à prendre la parole. Il a participé à toutes les phases du cours. La plupart des tâches pédagogiques ont été accomplies par lui. Le support à caractère communicatif proposé ainsi que la démarche suivie l'ont laissé ressentir qu'il n'y a pas de relation verticale. En outre, grâce au travail de groupe, l'apprenant s'est retrouvé en situation égalitaire où il n'y a pas de domination vis-à-vis du groupe classe. Cette méthode d'utilisation de ce support dont les fondements théoriques relèvent des approches actionnelles qui privilégient les notions de tâche et d'interaction a eu un impact positif sur le déroulement de la leçon voire sur la communication orale. Nous l'avons qualifiée de dynamique parce qu'elle a permis à l'apprenant de s'impliquer oralement et d'avoir envie de participer. Elle l'a poussé à réagir oralement. Nous pouvons donc dire que les résultats de cette expérimentation ont eu des conséquences positives sur les pratiques pédagogiques et les attitudes des apprenants en classe.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la prise de parole en classe dépend de plusieurs facteurs. De l'aspect organisationnel à l'aspect relationnel, tout est important. Le choix du document est d'une importance capitale. Le texte littéraire, par exemple, de par ses dimensions esthétiques et intellectuelles, a cette capacité de susciter la prise de parole chez les apprenants. Il les laisse s'émerveiller de sa langue et suivre ses moments faibles et ses

moments forts, les pousse à poser des questions sur le sort des personnages et les pousse à rapporter (reformuler) ces histoires à leurs manières. Mais, si l'enseignant n'arrive pas à assurer une dynamique en classe et ne réussit pas à créer un climat de confiance, d'acceptation et d'échange, il ne pourra pas favoriser cette prise de parole chez les apprenants. Le texte littéraire, si l'enseignant sait comment l'utiliser, pourrait être un atout pour l'oral.

Il nous semble enfin que cette démarche interactive est applicable à tous les niveaux et paliers. Elle peut être généralisée même si on change de types de textes. Elle pourra avoir de bons résultats si l'enseignant de FLE s'en sert pour faire parler ses apprenants. C'est une méthode dynamique et motivante qui peut aider à développer la compétence de communication orale des apprenants.

Bibliographie

- BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M. et PENDANX M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
- CUQ J-P. et GRUCA I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p167.
- HALTE J-F., (1999), *Les enjeux cognitifs des interactions*, Pratiques n°103-104, novembre.
- PUREN C., BERTOCCHINI P. et GOSTANZO E., (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses.
- ROBERT J-P, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris.
- TAGLIANTE C. (2006), *La classe de langue*, CLE International, Paris.

Support

Les derniers moments d'un avare

Mais, voilà que sa fin est proche. Balzac décrit avec beaucoup de talent le refus de l'avare à lâcher prise. La fin de Grandet est proche, mais sa passion persiste jusqu'à l'ultime instant.

Dès le matin il se faisait rouler entre la cheminée de sa chambre et la porte de son cabinet, sans doute plein d'or. Il restait là sans mouvement, mais il regardait tour à tour avec anxiété ceux qui venaient le voir et la porte doublée de fer. Il se faisait rendre compte des moindres bruits qu'il entendait, et, au grand étonnement du notaire, il entendait le bâillement de son chien dans la cour. Il se réveillait de sa stupeur apparente au jour et à l'heure où il fallait recevoir des fermages, faire des comptes avec les closiers, ou donner des quittances. Il agitait son fauteuil à roulettes jusqu'à ce qu'il se trouvât en face de la porte de son cabinet. Il le faisait ouvrir par sa fille, et veillait à ce qu'elle plaçât en secret elle-même les sacs d'argent les uns sur les autres, à ce qu'elle fermât la porte. Puis il revenait à sa place silencieusement aussitôt qu'elle lui avait rendu la précieuse clef, toujours placée dans la poche de son gilet, et qu'il tâtait de temps en temps.

Enfin arrivèrent les jours d'agonie, pendant lesquels la forte charpente du bonhomme fut aux prises avec la destruction. Il voulut rester assis au coin de son feu, devant la porte de son cabinet. Il attirait à lui et roulait toutes les couvertures que l'on mettait sur lui, et disait à Nanon : « Serre, serre ça, pour qu'on ne me vole pas ». Quand il pouvait ouvrir les yeux, où toute sa vie s'était réfugiée, il les tournait aussitôt vers la porte du cabinet où gisaient ses trésors en disant à sa fille : « Y sont-ils ? Y sont-ils ? » D'un son de voix qui dénotait une sorte de peur panique. « Oui, mon père ». « Veille à l'or, mets de l'or devant moi. »

Eugénie lui étendait des louis sur une table, et il demeurait des heures entières les yeux attachés sur les louis, comme un enfant qui, au moment où il commence à voir, contemple stupidement le même objet, et, comme un enfant, il lui échappait un sourire pénible. « Ça me réchauffe ! » disait-il quelquefois en laissant paraître sur sa figure une expression de béatitude.

Balzac.

« Eugénie Grandet ». (Livre de Poche.)

Questionnaire

Qui ?

A- Quels sont les personnages de ce texte ?

B- Quel est le héros dans cette histoire ?

C- Comment est l'état de santé de M. Grandet ?

D- Faites son portrait physique

E-M. Grandet, bien que paralysé, a-t-il perdu tout à fait ses facultés ?

F-Quelle préoccupation se révèle par le dernier geste et le dernier regard de M. Grandet ?

Où ?

G- Citez les lieux évoqués ?

H-Quelle est la place préférée de M. Grandet paralysé ?

Quand ?

I- Relevez les indicateurs de temps.

J-Trouvez les différents temps utilisés dans le texte. Essayez d'expliquer pourquoi.

Quoi ?

K- Quels sont les sentiments qui vivent encore en lui ?

L-Relevez les mots qui marquent ce que l' « or » demeure, pour M. Grandet jusqu'à la fin ?

Votre opinion ?

Faites oralement le compte-rendu de ce texte ? Réemployez l'imparfait et le passé simple de l'indicatif

SOUAD DJOUDI
UNIVERSITÉ DE BATNA
djoudisouad@yahoo.fr

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE 2^{ÈME} ANNÉE DE LICENCE DE FRANÇAIS

RÉSUMÉ

La langue peut être le moyen qui véhicule des représentations sociolinguistiques. Elle peut jouer un rôle important dans la transmission des connaissances et aussi la reconnaissance de la langue légitime, Elle véhicule non seulement des savoirs savants (des représentations relatifs au corpus de cette langue), mais aussi des savoirs non savants (représentations relatifs aux valeurs sociopolitiques, économiques et culturelles). Ceci dit nous pensons que, quelques soient les instruments et les objectifs de toute action sur les langues et leurs statuts, le rôle des représentations sociolinguistiques des locuteurs est primordial dans le sens où il détermine les attitudes, les discours et oriente certains comportements sociaux notamment les pratiques langagières. Elles peuvent carrément faire tourner la boussole dans le sens inverse ; car l'image qu'a un locuteur d'une langue donnée peut être définie comme « des conceptions que les locuteurs, ou groupe de locuteurs, ont de son rôle, de sa valeur, de ses fonctions et qui, pour être souvent non conscientes, sont néanmoins, à l'origine des comportements ». (Bautier-Castaing, E., 1981 : 4, Cité dans : Taleb-Ibrahimi, K., 1995 :89).

الملخص

يمكن اللغة أن تكون وسيلة لنقل تصورات لغوية اجتماعية وبإمكانها أن تلعب دور مهم في توصل المعرفة وأيضا في الاعتراف باللغة الأصلية الشرعية، فتتقل ليس إلا العلوم العلمية (التصورات المتعلقة بجسيم هذه اللغة) بل أيضا بالعلوم عديمة العلمية (التصورات المتعلقة بالقيم الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والثقافية) هذا إلى أننا نعتقد أن دور التصرفات الاجتماعية اللغوية للكلماء هو أساسي بحيث أنه يوضح المواقف والخطب ويرشد بعض السلوكات الاجتماعية وبالأخص المزاوالات اللغوية وهذا مهما كانت وسائل وأغراض أي فعل على اللغات وقوانينها.

يمكن لهذه التصورات أن تؤثر حتى على البوصلة في اتجاهها المعاكس لأن " الصورة التي هي عند كليم للغة ما قد يكون تفسيرها بمثابة مفاهيم ترجع للكليم أو لمجموعة من الكلماء في هذه الصورة عن عملها وقيمتها ودورها والتي هي نشوء السلوكات بحيث أنها غالبا غير شعورية " (بوتنيكاستاين 4:1981) مذكورة في: طالب الإبراهيمي 1995:89.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

L'Algérie, est un pays qui n'a cessé depuis 1962 d'être dans un mouvement de perpétuel changement. De ce fait, il doit prendre en considération, actuellement, la place importante que prodigue la connaissance des langues étrangères. L'Algérien étant conscient de ce changement qui touche tous les domaines et ayant dans son répertoire linguistique une multitude de langue (arabe classique, arabe dialectal, Amazighe, français,...) dû à la situation géographique et l'histoire mouvementée de son pays, se voit désormais obligé de maîtriser une langue étrangère telle que le français. D'ailleurs, une enquête du CNEAP¹, a montré que la langue étrangère la plus utilisée actuellement en Algérie, semble être toujours le français. Elle est opinée dans les entreprises, les institutions, l'enseignement, la presse écrite, les spots publicitaires, les conversations quotidiennes, bref, dans tous les domaines de la vie.

Cet intérêt pour le FLE touche tous les domaines de la société et particulièrement les études supérieures d'où notre désir de faire une étude sur les représentations sociolinguistiques chez un groupe d'étudiants de deuxième année du département de français à l'université de Batna.

Dans le cadre d'une expérience réalisée dans un contexte universitaire, nous proposons de lever le voile sur un point qui est assez important dans la connaissance et la maîtrise des langues étrangères. Pour cela une enquête auprès d'un groupe d'étudiants a

¹ Centre Nationale d'Étude et d'Analyse pour la planification. Résultat Cité dans : DERRADJI Yacine. Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? Revue des observations du français contemporain en Afrique Noire : Le français en Afrique, Didier Edition, 2001, 15, p. 46

permis de comprendre que l'emploi correct des langues tel que le français dans des contextes formels ou informels, dépend essentiellement de la nature des représentations qu'ont nos étudiants par rapport au FLE. Par conséquent, cette étude sera menée dans une trajectoire qui nous permettra de relever la nature de ces représentations sociolinguistiques et leurs influences sur leur pratique langagière. Nous essayerons, également, de rendre compte de l'incidence du profil socioculturel de ces derniers sur leurs représentations et leurs attitudes par rapport au FLE.

Au regard de ce qui précède, et pour analyser et comprendre ce phénomène nous orienterons ce travail vers une volonté de vouloir vérifier, dans un premier temps, le rôle que pourrait avoir les représentations dans la maîtrise du FLE chez les étudiants, pour par la suite, arriver à découvrir quelques corrélations entre ces représentations, certaines attitudes et pratiques concernant l'apprentissage du F.L.E, et les profils socioculturels de ces apprenants.

Cette enquête sera réalisée dans un contexte, qui se résume dans l'espace de l'université de Batna (la capitale des Aurès) située en plein centre-ville. Les informations sur ce contexte urbain, nous semble important à fournir, dans la mesure où nous faisant appel dans la collecte de notre corpus à un groupe d'étudiants berbérophones. Pour effectuer notre enquête, nous avons opté pour un groupe d'étudiants de deuxième année français. Les résultats obtenus ne seront pas bien entendu représentatifs de toutes les universités algériennes. Toutefois, il serait possible de les comparer à des résultats ultérieurs.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

Notre groupe se manifeste en plusieurs sous-groupes, dans la mesure où nous sommes faces à un groupe hétérogène métissé de connaissances liées à l'histoire du groupe. Pour la construction de notre corpus, on se verra donc obliger de prendre en considération plusieurs critères tels que : le sexe, les origines socio-économiques et intellectuelles, le lieu de résidence, le sexe, etc. Il est également caractérisé par « la spécificité de ses buts, qui d'une part sont imposés de l'extérieur et, d'autre part, consistent surtout à produire des changements chez l'apprenant ».²

Pour la réalisation de notre corpus et la collecte de données. Nous avons soumis notre groupe d'étude, à une enquête à travers un questionnaire qui se compose de 17 questions. La construction de ce questionnaire s'est réalisée, en prenant en considération, le fait que chaque étudiant a ses propres représentations en fonction de déterminants sociaux et qu'il agit et interagit dans ses pratiques langagières en fonction de ses conceptions. Nous dirons alors, que la réalisation de cette recherche dépend inévitablement de l'identification des représentations sociolinguistiques qu'on nos locuteurs du FLE. Ainsi, le questionnaire nous apparait le moyen d'investigation le plus fiable pour le repérage de l'image que peuvent véhiculer chacun de nous en vers une langue donnée. D'ailleurs, à ce propos Abric explique que « le questionnaire reste la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations »³.

² Galisson Robert, Coste Daniel (dir.). Dictionnaire de didactique des langues.- Paris : Librairie Hachette, 1976.-pp 259-260.

³Abric J.-C., (1994) :« Pratiques sociales, Représentation sociales », in Abric J.-C. (éd), Pratiques sociales et représentations, Paris, Presses Universitaires de France.

Au cours de notre enquête, on s'est rendu compte que pour mener à bien ce travail, notre participation à son déroulement était pour nous un point inévitable, sachant bien sûr que notre présence allait influencer leurs réponses. Néanmoins, cela a permis, d'une part, la mise au point d'une certaine ambiance de recherche qui a favorisé l'installation d'un sentiment de sécurité. Et d'autre part, de faire comprendre aux participants que la réussite de cette recherche dépend, en premier lieu, du sérieux et de l'honnêteté de leurs réponses.

Pour ce faire, nous commençons par délimiter notre objet en passant par l'analyse de quelques exemples tirés de notre corpus. Une étude quantitative et qualitative viendrait alimenter cette étude, pour nous permettre à comprendre la nature de la représentation et son impact sur les pratiques langagière de nos informateurs.

I- Une analyse quantitative

L'Algérie a toujours connu une massive invasion de différentes cultures étrangères, ce qui a permis à nos concitoyens de s'épanouir dans un environnement pluriculturel. Les apprenants faisant partie de ce foisonnement et vivant dans une petite ville (comme Batna) où la culture locale (le chaoui) vient s'ajouter à tout le reste, donne naissance à des réseaux sociaux plus denses que dans les grandes villes. Dès lors, il nous est difficile de parler de groupes d'appartenance exclusivement mono culturels, puisque la culture locale de cette région favorise l'épanouissement d'une minorité qui revendique l'identité berbère et rejette la culture orientale arabe ou même occidentale.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

Toutefois, le bain pluriculturel ambiant n'épargne pas ces groupes minoritaires. Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi⁴ « le groupe culturel de référence est défini par trois catégories en fonction du rapport multidimensionnel de chaque apprenant à ces trois types de cultures : culture occidentale, culture orientale et culture populaire de base (que nous appelons ici culture locale). »

Sachant que l'apprenant Algérien en général est influencé au moins par deux cultures : la culture arabe et la culture occidentale, plus précisément francophone, nous essayerons dans le tableau suivant d'exposer pour chaque item les différentes réponses considérées comme correspondant à chaque modalité.

Tableau 1: Classification en modalité des différentes réponses à chaque item.

Items	Modalités	
	Culture occidentale francophone	Culture orientale arabophone
Télévision	Chaînes françaises	Chaînes orientale + chaînes locales
Musique	Musique occidentale	Musique orientale
Milieu culturel d'appartenance	Milieu bilingue : contact avec la langue et la culture française : parents ayant fait leur instruction en français ou un français + l'arabe	Milieu arabophone : pas de contact avec la langue et la culture française : parents ayant fait leur instruction en arabe ou familles sans instruction.

En analysant les réponses des étudiants aux questions posées, par exemple la question N°10 (le choix des chaînes qu'ils

⁴ Taleb-Ibrahimi Khaoula. Algérie : l'arabisation, lieu de conflits multiples. Monde arabe : Maghreb, Machrek, 1995(a), 150, pp.94-95.

regardent) et (le genre de musique qu'ils écoutent), nous avons remarqué, qu'ils étaient plus influencés par la culture arabe orientale, que par la culture occidentale francophone. Le nombre des étudiants utilisant les deux langues à la fois est réduit et celui-ci touche beaucoup plus les filles que les garçons. En combinant ces résultats avec les réponses à la question N°8(leur niveau en français), nous avons constaté que les étudiants appartenant au groupe de référence biculturel (arabe orientale + occidentale) estiment avoir un meilleur niveau en français que celui influencé par la culture orientale arabe. Ceci nous pousse à déduire que l'ouverture vers d'autres langues et d'autres cultures permet d'avoir une meilleure opinion de soi et donne l'occasion aux étudiants non seulement de maîtriser une langue étrangère mais aussi de, connaître sa langue maternelle avec ses dimensions, puisqu'une langue n'atteint sa vraie valeur que si elle est comparée avec d'autres langues.

2- Une analyse qualitative

Cette deuxième analyse est en réalité, une étude complémentaire de la première, dans la mesure où elle nous permet tirés quelques conclusions. Les étudiants préfèrent souvent le français et le choisissent comme langue d'étude et cela pour plusieurs raisons : leurs choix sont motivés par un ensemble de représentations d'ordres utilitaire et affectif. La perception de la facilité de l'auto-maîtrise de cette langue et le statut particulier de cette langue étrangère dans notre société, nous explique clairement l'enjeu social et le degré d'influence des représentations sur l'attitude et le comportement que nous pouvons avoir vis-à-vis de cette dernière.

Voici quelques exemples pour étayer ce premier point ; concernant les représentations que peuvent avoir notre groupe par rapport à l'utilité du F.L.E : dans l'esprit des étudiants, l'utilité du F.L.E au sein de notre société va de pair avec une certaine spécificité dans l'espace géographique. Dans ce sens, ils déclarent que même si : « *c'est l'anglais qui est la langue du monde* », le français par rapport à lui (à l'anglais) reste « *... La langue la plus utilisée au sein de notre société* », puisque « *en Algérie, le français est la deuxième langue après la langue arabe donc c'est une langue qui est non seulement utile mais aussi appréciée* ».

« *Elle est utilisée dans les institutions, les écoles, les mass-média, certains journaux et surtout les études supérieures* ». Cela montre que le français est le plus utilisé, en ce qui concerne les études supérieures, d'autres le confirment en déclarant que : « *...même si je conseille à mon ami(e) de choisir une autre filière que le français comme langue d'étude, elle va utiliser sans doute la langue française dans d'autres filières et ceci comme langue de spécialité* ». « *La majorité si ce n'est pas tous les livres scientifiques sont en français.* »

En revanche, ce qui nous intrigue dans leurs réponses c'est quand ils confirment avec certitude que le français est très utilisé par/dans la presse écrite, en écartant l'existence massive de la presse arabe et son large lectorat.

Aussi, l'usage fréquent du français dans les études supérieures, nous mène directement à son utilité dans le domaine du travail. Si on prend l'exemple de la société algérienne « *...la chance d'avoir un travail avec une licence de français est nettement supérieur que*

si on fait des études en anglais ou en arabe». Ces révélations sont très pertinentes puisque depuis déjà quelques années, les licenciés en français trouvent aisément des postes dans l'enseignement secondaire, quant à l'enseignement fondamental le président Abdelaziz Bouteflika a donné un nouveau souffle à cette langue et ceci en décidant de la faire enseigner dès la troisième année fondamentale, ce qui a permis l'ouverture de nouveaux postes et la chance pour les licenciés en français de bénéficier d'un travail stable et cela dès l'obtention de leurs diplômes. Aussi, la place du français au sein de notre société n'est pas confinée, seulement, dans son utilisation à la vie scolaire et professionnelle bien au contraire, c'« *est une langue qu'on utilise lors des discussions, soit à la maison, soit dehors* ». Donc, le français est présent partout dans la vie quotidienne d'un Algérien et c'est cette présence permanente qui lui a attribué le statut dont il bénéficie aujourd'hui. Cependant, si on apprend le français ce n'est pas parce qu'il est seulement utile dans notre société, c'est également parce qu'il est utile à l'étranger, car « *avec une licence en français, on peut partir à l'étranger et trouver un travail ou poursuivre les études* ».

3- Incompatibilité des représentations liées à la réalité

Le monde d'aujourd'hui est gouverné par le développement économique qui caractérise une civilisation donnée, selon Corbebeil Jean-Claude⁵ « les moyens électroniques bouleversent

⁵Corbebeil Jean-Claude. « Aménagement linguistique et développement ».1984.- Cité par : DAIDIE Boueima. Economie.- In MOREAU Marie-louise.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

les modes de vie et de travail. La communication est rapide grâce aux satellites, à l'informatique. »

Les communications rapides et les progrès technologiques font de la planète un « petit village ». Le processus de globalisation du marché économique mène naturellement et pour son profit, à la globalisation du marché symbolique et linguistique. Suivant ce raisonnement, les langues « internationales » seront logiquement celles qui dominent dans le « marché linguistique » les plus nommés, les plus prestigieux.

On distingue dans ce cadre les langues véhiculaires des langues dites internationales.

Pour Calvet Louis-Jean⁶ « *une langue véhiculaire est une langue qui a connu une certaine expansion à partir d'un moment de son histoire, grâce à des facteurs d'ordres géographique, démographique, urbain, religieux, économique, militaire, politique, ...etc.* ». À partir de là, nous pouvons dire que l'anglais, le français, l'espagnol,...etc., peuvent être considérer comme des langues véhiculaires.

Mais ces langues véhiculaires se différencient : d'un côté on parle des langues véhiculaires tout court (les lingua francae du tiers monde), et d'un autre côté, c'est les langues dites internationales, universelles, mondiales (les langues qui régissent le marché économique, politique et par conséquent linguistique). Ainsi, l'anglais, le français et l'espagnol sont baptisés langues internationales.

⁶ Calvet Louis-Jean. Linguistique et colonialisme.-2^e éd. Paris : Payot, 1974.-pp.124-136.

Dans notre investigation, par contre, on a relevé une nette dissonance avec la réalité, puisque la signification dans l'esprit des étudiants des expressions, langue nationales, langue internationale et encore plus l'expression : première langue mondiale ou deuxième langue mondiale semblent prendre un autre cheminement.

En attendant une investigation ultérieure (un entretien) centrée sur le sens de ces expressions et qui ne figurera pas ici, nous nous contenterons d'analyser quelques extraits du discours des étudiants liés aux questions ouvertes. 40% des réponses à la question n°6 (*À votre avis quelle est la langue la plus utilisée dans le monde ?*), ont révélé que notre échantillon considère que l'anglais « *est la langue la plus utilisée* », « *la langue du monde actuellement* », « *première langue mondiale* », plus encore « *l'anglais est la langue qui est utilisée dans les organisations internationales* ». Ils expliquent, d'ailleurs, à ce propos que, l'anglais est la seule langue utilisée dans les organisations internationales, ils précisent en déclarant que « *même si l'anglais occupe cette place importante dans le monde politique* », le français reste, quant à lui, langue la plus fréquemment utilisée puisque, « *tout le monde le parle et le comprend* », « *c'est la langue étrangère la plus parlée en Algérie et à l'étranger* », « *c'est la langue la plus utilisée dans le monde après la langue chinoise* ». Ces représentations, sont un exemple parfait pour illustrer comment la dispersion de l'information⁷ agit

⁷MOLINER Pascal. Image et représentations sociales : De la théorie à l'étude des images sociales.-Grenoble : Presses universitaire de Grenoble, 1996- p.34

sur l'altération de la réalité, dans le cadre du processus représentationnel.

Ceci nous permet de comprendre que les étudiants appréhendent le monde d'une manière tout à fait subjective, puisque une étude récente a expliqué que le français détient la 10^{ème} place dans le classement des langues les plus utilisée et parlée dans le monde⁸.

Néanmoins, nous savons que nous ne pouvons pas être objectifs puisque nous avons travaillé avec un groupe qui a choisi déjà d'étudier cette langue (FLE) au lieu d'une autre. Par conséquent, les locuteurs ont une auto-évaluation meilleure de leurs niveaux qui est dû majoritairement, au fait qu'ils côtoient le français dès leurs jeunes âges, ou bien le contact avec cette dernière s'est installé naturellement dans leurs milieux naturel ou institutionnel. Mais dans le cadre de la présente analyse qualitative, nous nous intéresserons seulement à l'influence du FLE dans l'avenir des attitudes et des compétences des locuteurs. Ce rôle qui semble concerner dans notre corpus deux aspects :

- Motivation linguistique générale ;
- Auto-évaluation.

En général, la première langue étrangère étudiée est la plus aimée : un étudiant déclare : « *parce que la langue française est la langue que je préfère. Je l'aime parce que je la côtoie depuis 11*

⁸www.statistiques-mondiales.com/langues.htm

ans, c'est à dire depuis la quatrième année primaire ». Un autre justifie sa préférence pour l'anglais : *« je l'ai étudié en classe depuis la quatrième année »* : (cet étudiant fait partie des apprenants qui ont appris l'anglais au lieu du français en quatrième année fondamentale, dans le cadre de la réforme de l'école en 1993, et qui a touché seulement quelques établissements et quelques wilayas).

D'autres encore précisent pourquoi ils préfèrent le FLE *« on a plus de chance de trouver un travail avec une licence en français »*. *« Le français est une langue qu'on utilise dans nos discussions, soit à la maison soit dehors, elle est donc très utile dans notre quotidien »*. Nous dirons que, ce qui semble logique dans leurs déclarations est que, quels que soient les moyens élaborés pour déterminer la nature et le statut d'une langue donnée, le rôle des représentations sociolinguistiques des locuteurs paraît primordial dans le sens où, il détermine les attitudes, les discours et oriente certains comportements sociaux notamment les pratiques langagières.

Conclusion

Nous pouvons dire pour que les langues restent l'élément central qui permet aux groupes sociaux d'avoir différentes représentations qui façonne à leur tour leurs attitudes ainsi que leurs comportements. Ces représentations orientent et déterminent notre perception pour nous permettre d'expliquer et de comprendre une multitude de phénomènes sociolinguistiques. Aussi, nous pouvons affirmer que

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

Le rôle important qu'elles jouent pour l'évolution structurelle et statutaire de ces langues et son impact sur les phénomènes sociolinguistiques ou les domaines d'application : planification linguistique, l'apprentissage des langues, les relations internationales, etc.⁹

Dans un premier temps, nous avons essayé de comprendre la nature de la représentation appréhendée par nos étudiants, ceci bien entendu dans un contexte constant qui est notamment l'université. Nous avons constaté à travers leurs réponses que, l'image qu'ils ont du FLE se balançait entre valorisation et stigmatisation. D'ailleurs, l'enquête que nous avons menée à travers l'analyse quantitative et qualitative à l'égard du français, nous laisse supposer que cette langue a un statut et une relation assez particulière avec les Algériens, bien que leurs attitudes vis-à-vis d'elle semblent très valorisantes.

Ce que nous pouvons conclure d'après notre enquête, est que l'image du FLE chez ces étudiants est liée à l'usage et à l'utilité de cette dernière en Algérie, car une langue jugée utile à toutes ses chances de jouir statut prodigieux. Le français est donc, une langue très présente, et énormément utilisée par plusieurs Algériens et spécialement par notre groupe d'étude, et ceci dans des domaines diverses : aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

L'analyse que nous avons effectuée, explique que le français semble être ressentie comme un héritage utile, plutôt que comme un passé amer ; il ne met pas en évidence l'existence d'un conflit linguistique vis-à-vis de cette langue du colonialisme. Si conflit il y

⁹Alik Amel, Les représentations du français et de l'anglais chez des apprenants de troisième année du secondaire.- Constantine, 2002.

a, il semble se manifester par une minorité réduite et n'empêche pas ces derniers d'avoir des attitudes positives à l'égard du FLE ; car la réussite d'une langue à l'échelle mondiale se mesure aujourd'hui en fonction de la puissance économique, politique et militaire de ses locuteurs, donc de sa valeur dans les différents marchés mondiaux : le marché économique, technologique, etc. Il semblerait que dans notre corpus, ce sont ces raisons qui ont suscité l'intérêt que portent ces apprenants à l'égard de cette langue étrangère. Il s'ensuit donc, que ces locuteurs n'aient pas de rapports conflictuels ou de répulsions vis-à-vis de cette langue qui est primordiale pour un apprentissage approprié du FLE. De telles dispositions devraient être exploitées, afin d'optimiser le rendement de ces locuteurs dans le domaine des langues étrangères.

Toutefois, aimer une langue ne semble pas suffire pour bien l'apprendre, la lecture du discours épilinguistique produit par les étudiants lors de notre enquête, révèle des énoncés mal constitués, des relations syntaxiques très incertaines, une incapacité à conjuguer correctement les verbes, une ponctuation aléatoire voire inexistante, un orthographe révolutionnaire. Nous pensons donc, que habituer un apprenant à une langue étrangère dès son jeune âge, c'est améliorer ses chances non seulement pour aimer cette langue, mais aussi favoriserait un meilleur apprentissage vis-à-vis de cette langue. D'ailleurs, la nouvelle réforme scolaire de 2004 présente un grand pas vers cet enseignement, où le français est désormais enseigné dès la troisième année du primaire, mais les résultats de cette initiative ne pourraient être appréciés que dans quelques années. Cependant, ces étudiants laissent pressentir de meilleures dispositions à l'apprentissage du français, car nous

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

pensons qu'un tel enseignement contribuera à équilibrer et à améliorer l'aptitude des apprenants quel que soit leur milieu (favorable, moyen ou peu favorable). Dire que le français est une langue présente partout en Algérie, est très loin de la réalité, puisque après analyse nous avons pu déduire que les zones rurales, les milieux socio-économiques et intellectuels modestes, les milieux socioculturels sont pratiquement tournés vers la culture arabe orientale, le français est très peu présent, parfois même inexistant.

Enfinement, il serait très intéressant dans des futures recherches de poursuivre l'évolution des représentations du FLE chez de jeunes apprenants issus du nouveau régime (étudier le français dès la troisième année primaire). Pour les comparer avec les représentations des étudiants qui ont fait l'objet de notre recherche. Nous pensons que nous pourrions obtenir des résultats intéressants concernant l'impact d'un contact précoce avec une langue étrangère qui peut révéler de meilleurs résultats chez les locuteurs du futur, et ceci sur tous les plans. Toutefois, la réalisation de ce projet nécessitera des études longitudinales qui s'étendront sur plusieurs années et des moyens colossales.

Enfin, on pourra conclure que toute action ayant un rapport avec la langue devrait, nécessairement, passer par une étude des représentations linguistiques et sociales.

Bibliographie

- ALIK A., (2002) *Les représentations du français et de l'anglais chez des apprenants de troisième année du secondaire.*- Constantine..
- BAUTIER-CASTAING, E., (1995), *La notion de pratique langagière : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux.* Langage et société, 1981.-p4 – Cité dans : Taleb-IbrahimiKhaoula., *Les algériens et leur(s) langue(s).*- Alger : EL-HIKMA, p.89.
- BEACCO J-C, (2001), *Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme.* Le Français dans le monde [en ligne]., n°314. Disponible sur : [http : // www.fdlm.org](http://www.fdlm.org).
- Centre Nationale d'Étude et d'Analyse pour la planification. Résultat Cité dans : DERRADJI Y.. *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* Revue des observations du français contemporain en Afrique Noire : Le français en Afrique, Didier Edition, 2001, 15, p. 46
- MORSLY D., (1983), *La langue étrangère : Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie.* Français dans le monde. Université d'Alger.
- ROUQUETTE M-L., RATEAU P. (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales.*- Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE ...

- TALEB-IBRAHIMI K., (1995), *Algérie : l'arabisation, lieu de conflits multiples*. Monde arabe : Maghreb, Machrek,.
- TALEB-IBRAHIMI K., (1995), *Les algériens et leur(s) langue(s) : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*.- Alger : EL-HIKMA, 1995.
- GABEL J. (1999), *Idéologie*, Encyclopédia Universalis [cédérom].1999, éd.5.1.2.
- William L (2000), *Hypercorrection by the lover middle class as a factor in linguistic change*. In: BRICHT W. (ed). Sociolinguistics- Berlin : Mouton, 1996.- Cité dans : Calvet Louis-jean. Langue et développement : Agir sur les représentations ? Estudios de sociolinguistica [en ligne]. 2000, vol. 1, n°1, 186-187.
- www.statistiques-mondiales.com/langues.htm

NASSIMA MOUSSAOUI
Université LOUNICI Ali – BLIDA 2
moussnas@gmail.com

COMPTE RENDU DE LECTURE¹

- Choix de l'article

Nous avons choisi cet article parce qu'il aborde des aspects intéressants et souvent ignorés de la pratique enseignante. En effet, la question qui nous semble pertinente à plus d'un titre est la suivante : qu'est-ce qui relève de l'apprentissage proprement dit ? De quoi est constitué celui-ci ? S'agit-il – dans une perspective professionnelle – de continuer à ignorer les caractéristiques de l'apprentissage ? Comment utiliser des situations de classes (de travail) pour apprendre ? Toutes ces questions -et bien d'autres- sont abordées par PASTRE.

Ces questions s'inscrivent dans notre problématique car nous ne pouvons concevoir une approche des compétences professionnelles des enseignants de français du cycle secondaire sans convoquer leur pratique. Dans cette pratique, des savoirs sont mobilisés, des schèmes d'action également, ceux-ci peuvent être verbalisés voire

¹ Nous avons effectué ce compte rendu dans le cadre de nos recherches en doctorat.

conscientisés et conceptualisés en vue d'être reconduits sous forme d'un référentiel.

- Références bibliographiques

PASTRE, Pierre (2006) « Apprendre à faire », in, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, pp 1-8

- Présentation de l'auteur

Pierre PASTRE est maître de conférences à l'Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon (ENESAD). Il est également responsable de l'équipe de recherche en didactique professionnelle. Il est professeur titulaire de la chaire de communication didactique.

- Résumé de l'article

L'homme apprend tout au long de sa vie telle est la thèse développée par PASTRE dans son article « *Apprendre à faire* ».

Une fois cette affirmation faite, il s'interroge sur la manière dont se fait l'apprentissage, comment l'individu apprend-il ? Quelles formes revêt l'apprentissage ? Qu'apprend-on ? Des savoirs ? Des gestes ? Des procédures ? Toutes ses questions vont permettre à PASTRE de montrer l'importance de la didactique professionnelle et ce faisant de tracer son champ d'intervention. Selon PASTRE, on apprend en faisant, on apprend pour et par son métier. Il consacre trois parties à son article :

- Rapports entre activité et apprentissage.
- Réponse de la didactique professionnelle.

- Utilisation des situations de travail pour apprendre.

1. Activité et apprentissage

Selon PASTRE, le terme « *apprentissage* » revêt deux acceptions :

1.1. Apprentissage incident

Le savoir est « *un processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité* ». (p : 2). On apprend dans le tas, par immersion .En travaillant, l'individu produit une ressource qui va influencer et guider son action à ce moment- là, l'activité et apprentissage sont intimement liés. Pour étayer ses propos, PASTRE convoque Marx (repris par RABARDEL et SAMURÇAY (2001). Marx parle d'activité productive et d'activité constructive car en travaillant, l'homme produit quelque chose et cette production va le transformer, le construire. L'activité constructive n'est que le résultat souvent non désiré et inconscient car la finalité d'une action est l'activité productive. PASTRE qualifie cet apprentissage d'apprentissage incident. Le rapport au temps n'est pas le même selon qu'il s'agit d'activité productive ou d'activité constructive. L'activité productive prend forme avec la fin de l'action elle-même quant à l'activité constructive, elle se poursuit au-delà de l'action puisque l'acteur peut opérer des retours réflexifs sur ce qu'il a fait, ce qu'il a produit. Ces retours réflexifs se font grâce à des moments d'analyse, de retour sur soi et de débriefing. C'est cette dimension réflexive que nous interpellons en

vue d'analyser l'agir professionnel des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie.²

1.2. *Apprentissage intentionnel*

L'apprentissage est institutionnel quand il se rattache à l'école (école au sens très large aussi bien établissement scolaire, qu'école de musique ou de ski). Dans cet apprentissage, l'activité constructive prend le dessus sur l'activité productive, les rapports de subordination sont inversés dans la mesure où l'activité de construction devient le but et l'activité de production un moyen de réalisation de l'activité constructive. Nous avons, dans ce cas-là, affaire à un apprentissage intentionnel. Ce renversement entre activité productive et activité constructive va faire en sorte que les ressources se transforment en savoirs.

PASTRE souligne l'ambiguïté que peut comporter le mot « *savoir* » :

- Le savoir peut être toute ressource à disposition du sujet, dans ce cas, toujours selon PASTRE, il est impossible de faire la différence entre connaissances (privées) et savoirs (publics).
- Le savoir peut être un ensemble d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle.

² Notre sujet de doctorat porte sur les compétences réflexives et métacognitives chez les enseignants de langue française du cycle secondaire en Algérie.

L'auteur de l'article opte pour la deuxième définition pour désigner le savoir, il le distingue des connaissances qui sont privées. Il affirme dès lors que l'apprentissage scolaire est un apprentissage de savoirs. C'est un apprentissage intentionnel qui inclut une activité productive.

Après avoir posé cette dichotomie, PASTRE convoque la didactique professionnelle, dont l'objectif est de mettre « *l'accent sur l'activité constructive telle qu'elle se déploie dans l'activité productive.* » (p : 3) Il propose d'analyser l'apprentissage non plus à l'école mais sur les lieux du travail. Il regrette que les grands dispositifs d'apprentissage professionnels soient demeurés dans le schéma théorie et application de la théorie établissant ainsi un lien de subordination entre théorie et pratique. Il propose deux cas de figure :

- soit admettre que le passage de la théorie à la pratique n'est qu'une redondance (on applique fidèlement ce qu'on a appris en théorie),
- soit admettre que l'apprentissage pratique est un vrai apprentissage.

PASTRE s'interroge ensuite sur la possibilité d'analyser l'apprentissage pratique. Il reconnaît la difficulté à analyser des habiletés pratiques, il appréhende le fait que l'activité demeure hermétique, ces différents constats, questionnements et regrets vont l'amener à parler du projet de la didactique professionnelle. Celle-ci paraît incontournable dans l'analyse de l'activité et pour ce faire, il renverse le paradigme théorie ensuite pratique et affirme que la

pratique doit précéder la théorie. Il propose d'analyser l'activité afin de pouvoir la conceptualiser.

2. La réponse de la didactique professionnelle

PASTRE entame cette partie de l'article en montrant l'importance de la conceptualisation dans l'analyse de l'action. Il affirme que « *la théorie de la conceptualisation dans l'action cherche à montrer comment l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductrice et analysable* ». Il emprunte à Piaget les concepts de schème et d'invariant opératoire. Le schème étant selon Vergnaud (1991) une « *une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données* » et selon Piaget « *une sorte de concepts pratiques qui correspondent à ce qui est généralisable dans une action* » (p : 4).

La théorie de PIAGET est intéressante car elle permet d'un part de comprendre en quoi une action comporte des éléments récurrents qui relèvent de l'invariant et d'autre part de voir l'adaptation du sujet à une nouvelle situation, *une action efficace serait une action qui combine invariance et nouveauté* (c'est nous qui le soulignons).

PASTRE affirme qu'il y a deux types de connaissances qui correspondent à deux registres de la conceptualisation :

- a- **Une connaissance de forme prédicative et/ou discursive**, une connaissance qui s'exprime en énoncés qui « *donne naissance à des savoirs et qui correspond à un registre épistémique de conceptualisation.* » p : 4

- b- **Une connaissance de forme opératoire** qui correspond à un registre pragmatique, cette forme de connaissance guide l'action.

Pour illustrer son propos, PASTRE convoque Ochanine (1981), un psychologue russe, qui distingue les **images cognitives** des **images opératives**, il affirme que l'image cognitive correspond aux caractéristiques d'un objet indépendamment de toute action exercée sur lui (connaissance du fonctionnement d'une thyroïde normale) et l'image opérative correspond aux caractéristiques de l'objet qui vont guider une action définie par un but (une thyroïde hypertrophiée exigeant une intervention adaptée). Les deux modèles opératif et cognitif s'articulent. Le deuxième peut être explicite et le premier implicite. Toutefois, il existe des activités de haut niveau (enseignement, recherche) où le modèle opératif ne peut être validé, à ce moment-là, les deux modèles sont inséparables, il devient difficile de les distinguer au travers d'une analyse. PASTRE nous apprend qu'il y a deux modalités d'articulation entre modèles cognitif et modèle opératif :

- **Dans un cas** le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif, avant que l'acteur ne soit confronté à la pratique, dans ce modèle on apprend d'abord la théorie ensuite on passe à l'application (un pilote doit savoir piloter avant qu'il ne se mette à piloter), à ce moment-là, il ne peut- y avoir d'apprentissage par immersion. Dans cet apprentissage le schéma traditionnel de « théorie ensuite pratique » est respecté universellement. Toutefois, l'acquisition du modèle cognitif (théorie) peut s'avérer indispensable pour entrer dans une activité mais elle ne saurait suffire car la pratique exige la construction d'un modèle opératif.

- **Dans un autre cas**, les deux modèles –opératif et cognitif– sont appris simultanément. Nous avons affaire à un apprentissage sur le tas car le modèle cognitif est empirique. La réussite de l'action grâce au modèle opératif devient le critère de pertinence du modèle cognitif empirique.

Ces distinctions vont amener PASTRE à donner les étapes d'une activité, pour ce faire, il reprend celles de Savoyant (1999) qui distingue l'élaboration de l'action et son assimilation. L'élaboration correspond à « *la construction du modèle opératif* » et l'assimilation s'accompagne d'un processus d'automatisation, les gestes sont lissés, l'acteur a intériorisé le modèle opératif, et souvent bien que performant, il a des difficultés à verbaliser son action » p : 6, c'est ce que PASTRE appelle « *le laconisme des experts* ».

PASTRE conclut cette partie en reconnaissant que le cadre théorique de la conceptualisation permet au moins de comprendre les modalités d'élaboration de l'action, il affirme que la pratique n'est pas « *de la simple empirie* » mais une construction de modèles opératifs. S'agissant de l'assimilation, on a l'impression qu'il émet un regret car il reconnaît les difficultés à la comprendre et la cerner puisque « *une fois les schèmes construits, ils fonctionnent dans le silence de leur usage. Ce qui constitue une grosse difficulté, non certes insurmontable pour l'analyse.* » p : 6.

3. Utiliser des situations de travail pour apprendre

L'apprentissage à toutes les chances de réussir quand le modèle cognitif s'appuie sur le modèle opératif et *vis-versa*. PASTRE reconnaît les limites de l'apprentissage par immersion. Celui-ci

n'est efficace que lorsqu'il est accompagné d'une analyse réflexive autrement dit lorsqu'on combine « *apprentissage par l'action et apprentissage par l'analyse de cette action.* » p : 7. La deuxième limite de l'apprentissage sur le tas est que son seul critère est la réussite. Cette réussite n'implique forcément sa compréhension (cf. les travaux de Piaget / 1974) réussite et compréhension de la réussite ne marchent pas toujours de pair. Pour montrer dans quelle mesure une action a réussi, il faut avoir recours au modèle cognitif. Ce recours doit forcément amener le sujet à changer de registre, cela ne peut se faire d'une manière spontanée, c'est à ce niveau qu'intervient la didactique professionnelle qui se fixe comme objet d'étude des situations de travail qu'elle transforme en situations didactiques.

Dans cette perspective, la situation-problème s'avère incontournable car le sujet, une fois confronté à un problème, doit prendre conscience de l'obstacle qui se présente à lui, il doit recourir à autant d'actions pour le franchir. La didactique professionnelle se propose de partir « *de l'analyse de la tâche et de l'activité et de les proposer sous forme de simulateurs de résolution de problèmes* ».p :7 Contrairement aux simulateurs à échelle réelle qui reproduisent la situation dans sa globalité, une situation – problème choisit un seul aspect de la situation de travail et le transforme en situation d'apprentissage intentionnel. Selon PASTRE, le passage d'une situation de travail à une situation didactique se fait grâce à un concept développé par Brousseau celui du « milieu ». Puisque l'apprentissage n'est pas une transmission du savoir, puisque c'est au sujet de construire son savoir, il revient à l'enseignant, non plus de s'effacer, mais de prévoir des situations.

Aussi le milieu est-il une situation conçue par l'enseignant. Autrement dit, pour résoudre un problème il faut mobiliser un savoir non plus d'une manière théorique mais comme une ressource au service de l'apprentissage.³

Selon PASTRE, un simulateur de résolution de problème comporte trois caractéristiques :

L'interactivité, la fidélité et la criticité : l'Interactivité entre l'acteur et la situation, la fidélité au problème réellement rencontré sur les lieux du travail et la criticité dans la mesure où les situations choisies évitent le mimétisme de certaines déjà rencontrées, on présente au sujet une situation –problème qu'il rencontre dans son travail mais qu'il réorganise de manière à ce qu'il soit amené à la résoudre par un travail de conceptualisation.

PASTRE conclut son article en reprenant la distinction entre activité constructive et activité productive, cette distinction montre qu'il est impossible de séparer l'activité de l'apprentissage, il reconnaît que l'analyse de l'activité n'est pas des plus aisées. Il dit dans ce sens : « *Que l'analyse trouve à un moment sa limite, c'est probable. Mais dans le postulat d'une transparence parfaite et une obscurité totale il y a une place pour la didactique professionnelle qui cherche à comprendre comment se développe la conceptualisation par l'action* ». (p : 8)

³ Cette mobilisation ne saurait se faire sans un processus de conscientisation que doit engager l'enseignant ; d'où l'importance de la prise en charge de la dimension réflexive et métacognitive dans les dispositifs de formation destinés aux enseignants de langue française dans le cycle secondaire.

Conclusion

Dans cet article, PASTRE souligne l'importance de l'agir-professionnel. Il montre que l'activité ne peut exister sans l'apprentissage. Dans une situation professionnelle, on apprend en faisant. Il montre également l'intérêt d'une approche par la didactique professionnelle, une approche du geste professionnel cela s'entend. La distinction entre « *apprendre le métier* » et « *apprendre par le métier* » nous semble pertinente car elle nous permet d'opposer les connaissances et les pratiques. Il fait une analyse très détaillée de l'apprentissage, il distingue apprentissage intentionnel et apprentissage incident, l'apprentissage par l'action et l'apprentissage par l'analyse de l'action. Il fait de même pour l'activité puisqu'il reprend la distinction de Marx entre activité productive et activité constructive. Tous ces concepts nous permettront d'interroger l'analyse des pratiques mais aussi de nommer les différentes caractéristiques de l'apprentissage-professionnel et, ce faisant, de comparer les différents concepts utilisés par les chercheurs. L'analyse de PASTRE offre des pistes de lecture intéressantes dans la mesure où elle nous permet de mieux cerner les notions et les concepts incontournables dans une pratique réflexive et un apprentissage par l'action.

Bibliographie

- OCHANINE D.A. (1981). *L'image opérative*. Actes du séminaire 1-5 juin et Recueils d'articles d'Ochanine. Paris, Université de Paris 1.
- SAVOYANT A. (1999). Compétence, performance et activité. In, *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. Les Cahiers des Clubs Crin. Paris, Association Écrin.
- VERGNAUD G. (1991). Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation. Dans *Les sciences cognitives en débat*- Première école d'été de CNRS sur les sciences cognitives. Paris ? CNRS Éditions, (p. 15-28).

Abderrezak TRABELSI
Université LOUNICI Ali – Blida 2
trabelsiabderrezak@yahoo.fr

PROPOSITIONS DIDACTIQUES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ESPACE STATIQUE EN CLASSE DE FLE DU CYCLE PRIMAIRE

RÉSUMÉ

Quel(s) objectif(s) assigner à l'étude de la localisation spatiale statique à l'école primaire algérienne ? Quels sont les contenus à retenir et comment les présenter ? Quelle(s) approche(s) adopter et faire valoir dans l'étude de la localisation spatiale statique au primaire ? Comment évaluer les élèves et dans quel(s) but(s) ? Bref, comment optimiser l'enseignement-apprentissage de l'espace statique en français à l'école primaire algérienne ? Telle est la question centrale à laquelle nous nous efforçons de répondre dans le présent article.

Cet article est le fruit d'une réflexion et d'une expérimentation d'un dispositif d'aide dédié à l'enseignement-apprentissage de l'espace statique en français au cycle primaire (TRABELSI, à paraître). Dans cet article, nous n'exposons que les fondements méthodologiques qui ont servi d'assise à notre dispositif et que nous jugeons être les éléments de réponses quant à notre questionnement central lié à l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de l'espace statique en français à l'école primaire algérienne. Optimiser l'étude de la spatialisation non dynamique en classe de FLE passe, à notre sens, par la satisfaction de six principes méthodologiques que sont : **a)** la valorisation et la prééminence d'un enseignement-apprentissage de l'espace en français à des fins fonctionnelles ; **b)** l'appui sur un enseignement graduel et sélectif des contenus ; **c)** l'attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux ; **d)** la suprématie de l'approche sémantique sur l'approche formelle ; **e)** l'appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant ; **f)** l'appui sur une évaluation abondante et diversifiée des apprenants.

Valorisation et prééminence d'un enseignement-apprentissage de l'espace en français à des fins fonctionnelles

La réussite et l'efficacité d'un enseignement-apprentissage de l'expression/compréhension de l'espace statique en classe de FLE, commencent d'abord par la valorisation de la pratique d'une telle activité langagière. En effet, on ne peut réduire l'enseignement-

apprentissage de la spatialité à une analyse formelle¹, sachant pertinemment que l'intérêt et la finalité de l'expression/compréhension de l'espace en français réside dans la communication et l'appréhension d'un sens et notamment d'une information au sujet d'une situation spatiale. Cette orientation consistant à axer l'enseignement-apprentissage sur les aspects formels nous la tenons, tout comme le fait ARROYO et all. (2001), pour une option pédagogique dérisoire et guerre salutaire. Pour ARROYO : « (...) une description purement grammaticale, qui ne tient pas compte des usages spatiaux et conventionnels d'une culture donnée, est anti-pédagogique et ne facilite pas le processus d'apprentissage, dans la mesure où elle laisse de côté l'encadrement culturel et cognitif nécessaire à la description de l'espace.». Par ailleurs, l'étude de l'espace ne doit pas être un prétexte pour le développement, chez l'apprenant, d'une capacité à décrire la langue, car avec une telle orientation, on ne peut espérer former des sujets parlant à même d'appréhender et de décrire l'espace en français, soit des apprenants ayant le profil d'utilisateurs de la langue. Les chances (ou les risques) sont grandes, en revanche, de former des grammairiens disposant d'un métalangage servant à décrire un point de langue propre au français, soit des apprenants ayant le profil de techniciens de la

¹ Au cycle primaire, l'étude de l'espace est le plus souvent rattachée à l'étude du complément circonstanciel de lieu (repérage et permutation du CCL) et à la catégorisation grammaticale des marqueurs spatiaux (les prépositions de lieu, les adverbes de lieu, etc.). L'unique leçon traitant actuellement de la spatialisation en français est prévue pour les classes de 4^{ème} année primaire. Durant cette leçon de 45 minutes, les élèves découvrent les composants lexicaux, et notamment les indicateurs de lieu, qui constituent l'acte de parole « se situer dans l'espace ». Les élèves sont aussi entraînés à mémoriser et à repérer quelques indicateurs de lieu.

langue. Tout enseignement-apprentissage de l'espace en classe de FLE qui se veut optimal est tenu donc de se fixer un objectif suprême rattaché exclusivement au développement, chez l'élève du primaire, d'une capacité à exprimer un rapport de lieu et à (re)connaître les valeurs spatiales et les contraintes régissant les différents rapports de lieu statiques.

Appui sur un enseignement graduel et sélectif des contenus

En raison de la diversité des valeurs des rapports spatiaux statiques² et de l'immensité du savoir linguistique qui les soutend³, l'enseignement-apprentissage de l'espace doit s'effectuer de façon progressive et méthodique. Ainsi, il est possible et préférable d'aborder d'abord les rapports de lieu configurationnels (*être dans / sur / sous / contre / derrière / devant / à côté de / près de / à gauche de / à droite de la voiture ; être contre / au mur*, etc.) avec les classes de 3^{ème} année primaire, ensuite les rapports de lieu purement locatifs (*être à Alger ; être en France*, etc.) avec les classes de 4^{ème} année primaire, et, enfin, les rapports de lieu fonctionnels (*être au lit, être au tableau, être à l'hôpital, être à la rue, être en classe, être en boîte, être en prison*, etc.) avec les classes de 5^{ème} année primaire. Il importe par ailleurs, dans le cas

² Il est possible de catégoriser les rapports de lieu statiques du français en trois grandes valeurs : les rapports de lieu purement locatifs (rapports de lieu traduisant une localisation toponymique), les rapports de lieu purement fonctionnels (rapports de lieu exprimant une « routine sociale ») et les rapports de lieu configurationnels (rapports de lieu exprimant une « relation porteur/porté », une relation inclusive, une relation de proximité, etc.)

³ Nous pensons tout particulièrement aux modes syntaxiques d'expressions de la localisation spatiale statique, aux valeurs d'emploi et aux contraintes linguistiques et extralinguistiques propres aux marqueurs spatiaux.

de l'étude de la localisation spatiale statique, d'insister en premier lieu sur la compréhension des rapports de lieu, et ce, en abordant en priorité avec les apprenants les acceptions des marqueurs spatiaux (prépositions spatiales, adverbes de lieu, etc.) servant à décrire les rapports de lieu pour ensuite traiter de la formulation de ces derniers. En matière d'enseignement des marqueurs spatiaux, il est possible de retenir au moins trois critères – évidemment l'idéal serait de tenir compte conjointement de ces trois paramètres – susceptibles de constituer, pour l'enseignant, une référence quant au choix de ces contenus linguistiques. Comme premier critère, on peut citer le critère relatif à la fréquence d'usage des marqueurs spatiaux. Ce critère est considéré comme étant « *le critère de base* » (GALISSON et COSTE, 1976 : 242), car : « *la notion de fréquence est directement liée aux notions d'utilité, de rentabilité et même de disponibilité (plus un mot est fréquent, plus il est rapidement activé et spontanément mobilisable – donc disponible – quand le besoin s'en fait sentir) qui sont généralement considérées comme fondamentales au niveau du choix des éléments à enseigner.* » (ibid.). Le deuxième critère est celui de « la comparaison avec la langue maternelle » (ibid., 87). Un tel paramètre implique l'adoption, de la part de l'enseignant, d'une analyse comparative, c'est-à-dire un examen des contrastes et des ressemblances existant entre les indicateurs de lieu de la langue cible et ceux de la langue source. Le but de cette analyse contrastive est de révéler les écarts notionnels ou de fonctionnement de ces dernières. Dans notre cas marqué par le contact des langues et le risque des interférences, fonder son choix sur la base d'une réflexion contrastive constitue une démarche

salutaire de par l'avantage qu'elle présente, celui de prévenir les éventuels cas d'amalgames et d'emplois abusifs des marqueurs spatiaux que les élèves sont susceptibles de commettre. En effet, en comparant entre les marqueurs spatiaux du français et ceux, entre autres⁴, de l'arabe dialectal algérien, cela permet de faire ressortir, par exemple, que le rapport de contact vertical ou oblique évocable en français par l'emploi de « contre » (*le vélo est **contre** la porte*), risque d'être traduit abusivement, par l'élève algérien, par la préposition « sur », tel que cela se fait en arabe dialectal :

[lviɫu rahu mteki ʔ^{la} lbɛb] = *le vélo est **sur** la porte*.

Une analyse contrastive permet aussi de nous révéler, par exemple, l'écart – et l'écueil potentiel pour les apprenants – en matière d'expression de l'accrochage où ce dernier est signifié, en français, par l'emploi de la préposition « à » (*l'horloge est **au** mur*) et désigné, en arabe dialectal, par l'emploi de la préposition [f] dont l'équivalent en français est la préposition « dans » :

[lɔrlɔʒ rahi f lħit] = *l'horloge est **dans** le mur*.

Une étude comparative des marqueurs spatiaux des langues en présence, peut également présager, par exemple, un cas de difficulté lié à l'emploi de la préposition spatiale « devant » qui, en français, marque essentiellement le vis-à-vis et, en arabe dialectal, désigne aussi bien le positionnement frontal que la contiguïté latérale :

⁴ Habituellement, la langue de référence des élèves algériens est l'arabe dialectal, mais il arrive que ces derniers recourent implicitement à l'arabe classique ou à la langue tamazight.

[ɔqʔd qɔdɛmi] = *assieds-toi devant / à côté de moi.*

Toutes ces données peuvent être préalablement déduites grâce au recours, en amont de l'enseignement, à une étude contrastive. Parallèlement à sa fonction de prévention, l'analyse comparative permet à l'enseignant d'agir en conséquence, en ce sens qu'elle fait naître le besoin de clarifier le fonctionnement exact de ces prépositions spatiales propres à la langue française et distinctes de celles de la langue source de l'élève.

Enfin, le choix des indicateurs de lieu à enseigner, peut aussi être déductible à la suite d'une évaluation diagnostique révélant à l'enseignant les marqueurs spatiaux faisant défaut aux apprenants et pour lesquels il faudra accorder plus d'attention. Associé aux deux critères précédemment cités (critère de fréquence et de contraste interlingual), ce troisième critère de sélection (les imperfections des élèves en matière d'emploi des marqueurs spatiaux) est d'une importance capitale, dans la mesure où il réduit les chances de la pérennisation de l'erreur chez les apprenants.

Attribution d'une place de choix aux marqueurs spatiaux

Parmi les contenus linguistiques à privilégier au premier chef dans l'étude de l'espace en français, il faut porter un intérêt accru aux indicateurs de lieu et les ériger en contenus d'enseignement-apprentissage centraux voués surtout et avant tout à l'actualisation de la langue. Il faut savoir que les marqueurs spatiaux, dont les prépositions spatiales, sont d'une importance capitale, car « Pour l'établissement de la localisation statique, c'est

aux prépositions que revient le rôle essentiel de marquer la relation spatiale entre cible et site⁵ – les verbes ne jouent qu'un rôle secondaire dans la caractérisation de la distance ou de la position – (...) » BORILLO (1998 : V). En d'autres termes, l'indispensabilité des prépositions spatiales, plus particulièrement, et des marqueurs spatiaux, plus généralement, tient dans le fait qu'ils constituent des éléments linguistiques fonctionnels « vecteurs de notions » (MARTINOT, 1999 : 116) sans lesquels il ne peut y avoir ni traduction, ni appréhension des rapports spatiaux. Outre cet enjeu communicatif majeur et indéniable garanti par la maîtrise des marqueurs spatiaux, celle-ci peut développer, à la longue, chez l'apprenant d'autres compétences, dont notamment le sens de la rigueur et le sens des subtilités sémantiques. En effet, avoir en possession ces outils dont l'emploi attribue une signification précise pouvant distinguer entre les différents rapports spatiaux⁶ et parfois nuancer le sens de rapports de lieu en apparence similaires⁷, cela ne peut que promouvoir le souci de la précision et de la nuance chez l'apprenant. Un autre atout, en termes de « savoir-apprendre »⁸ langagier, peut être aussi attribué à l'appropriation des indicateurs de lieu, il s'agit du développement d'une « prise de

⁵ Pour VANDELOISE (1986 : 36), le terme de « cible » désigne l'élément à localiser et celui de « site » renvoie à l'élément localisateur.

⁶ Pour la localisation ponctuelle, par exemple, en emploi « à », pour l'inclusion on utilise « dans » et pour l'adossement oblique on privilégie « contre », etc.

⁷ « Être à Paris » varie de « être **au** volant » et de « être **au** mur » et « être **en** boîte » varie de « être **dans** une boîte », etc.

⁸ Terme pris dans le cadre européen commun de référence (CECR, 2005 : 106). Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 10.08.2015).

conscience de l'altérité »⁹. En situation de FLE, l'enseignement-apprentissage des marqueurs spatiaux peut, en effet, être une invitation à la découverte de ce qui est différent et un prétexte pour la rencontre de l'autre. Grâce à une analyse contrastive permettant de révéler les ressemblances et les différences existant entre les marqueurs spatiaux de la langue cible (ici, le français) et les marqueurs spatiaux de la langue source (ici, l'arabe algérien dialectal, ou l'arabe classique ou encore le berbère), l'apprenant réalisera que sa représentation de l'espace n'est pas l'unique qui soit et qui prévaut, mais qu'il existe une vision autre que celle qu'il détient. Celle-ci se présentera tantôt semblable à celle de sa langue maternelle renforçant chez l'apprenant le sentiment de l'universalité de sa pratique langagière et tantôt elle se révélera distincte rappelant à l'apprenant la dimension identitaire de sa pratique langagière. Pour toutes ces raisons, il nous paraît tout à fait légitime, judicieux et profitable de faire des marqueurs spatiaux un véritable et un important objet d'enseignement-apprentissage au cycle primaire.

Suprématie de l'approche sémantique sur l'approche formelle

La prédilection pour une approche sémantique n'émane point d'une envie personnelle, mais c'est l'habileté langagier (traduire/appréhender l'espace) elle-même qui l'exige. Traduire un rapport de lieu consiste d'abord et avant tout à communiquer du sens, un sens spatial en l'occurrence, précisant les traits – pouvant être de rapprochement, de soutien, d'inclusion, de localisation

⁹ Ibid.

fonctionnelle, etc., – qui caractérisent les termes d’une relation spatiale. Il en est de même pour la compréhension du rapport de lieu statique, celle-ci résulte de l’appréhension du contenu sémantique des marqueurs spatiaux. En d’autres termes, on ne peut espérer développer une habilité langagière consistant à comprendre et à exprimer l’espace en français en faisant l’économie d’une approche axée prioritairement sur le sens. Concrètement, cette approche consiste à développer chez les apprenants des savoirs liés aux valeurs et aux contraintes d’emploi des marqueurs spatiaux, mais visera aussi à installer, chez les apprenants, un savoir-faire consistant en une habilité à (re)connaître les limites d’emploi de ces prépositions et à parvenir, par voie de conséquence, à une expression/compréhension correcte des rapports de lieu en français. L’adoption d’une approche sémantique en matière d’enseignement-apprentissage de l’espace en classe de FLE, doit, à plus forte raison, être privilégiée, car elle assure un rôle rectificatif. Il faut savoir que les notions spatiales véhiculées par la langue cible (le français) ne sont pas toujours analogues à celles véhiculées par la langue source de l’apprenant algérien. Il n’est pas rare que les élèves décrivent ou appréhendent erronément un rapport de lieu statique en français en se référant à une représentation spatiale issue de leur langue maternelle. Tant d’élèves observés (cf. TRABELSI, 2007) rendent compte abusivement en français des rapports d’adossement (*le balai est **contre** le mur*) par l’emploi de la préposition « sur » (**le balai est **sur** le mur*) imitant ainsi le modèle locatif de la langue maternelle¹⁰. Et souvent les élèves

¹⁰ En arabe dialectal algérien, langue de référence de la majorité des élèves algériens, l’adossement est exclusivement traduit par la préposition spatiale

calquent les relations de suspensions en français (*le lustre est **au** plafond ; le tableau est **au** mur*) sur la base de leur conception des relations d'accrochage inspirée de l'arabe dialectal (**le lustre est **dans** le plafond ; *le tableau est **dans** le mur*). Pour venir à bout de ces représentations spatiales erronées, seule une description sémantique permet de satisfaire un tel objectif. C'est en révélant à l'élève la valeur en français d'un rapport de lieu, et notamment la valeur d'emploi en français du marqueur spatial décrivant ce rapport spatial, que l'élève parviendra à prendre conscience de l'écart existant entre les représentations spatiales véhiculées par les langues en présence. Et c'est ainsi aussi que l'élève sera, progressivement, amené à renoncer à sa représentation spatiale initiale propre à sa langue de référence et adopter une nouvelle représentation spatiale adéquate en langue française.

Outre le fait que l'approche sémantique permet, par contrecoup, de faire la différence entre les valeurs spatiales des langues en présence (la (les) langue(s) source(s) de l'apprenant et la langue cible à apprendre), elle permet aussi de prévenir ou d'éviter les cas « d'usages intriqués »⁹ propres à l'emploi des marqueurs spatiaux de la langue cible (ici le français) pouvant causer des difficultés aux élèves¹⁰.

La préférence accordée à l'approche sémantique n'implique nullement la négligence de l'aspect formel de l'expression/compréhension de l'espace en français. Le point de

« sur ».

⁹ Tel que le cas d'usage de « sur » et de « à » ou « sur » et « contre ».

¹⁰ Nous pensons, par exemple, à des cas comme : « être en/dans la cage », « être en/dans la cuisine », « être sur/dans la lune », etc.

vue formel doit être conjugué au point de vue sémantique et doit s'organiser autour des exigences formelles inhérentes à l'acte langagier. Concrètement, il sera question de présenter aux apprenants les modes de formulation syntaxique de la localisation spatiale en français (cf. BORILLO, 1998), notamment les formulations basiques :

[Il y a + N.cible + Indicateur de lieu + N.site]

et

[N.cible + Élément verbal + Indicateur de lieu + N.site]

Notons qu'il est préférable, surtout dans le cas de élèves de 3^{ème} année primaire, de présenter à ces derniers une seule formulation et de les exercer uniquement verbalement. L'expérimentation de notre dispositif d'aide nous a révélé d'une part que l'étude concomitante des deux modes syntaxiques entraîne le plus souvent chez les élèves de 3^{ème} année des amalgames en termes de construction et que, d'autre part, ces élèves sont facilement démotivés dès qu'ils sont appelés à exprimer par écrit un rapport spatial. Il faut reconnaître qu'à ce stade d'apprentissage l'expression écrite ou du moins le traçage des lettres est en soi une activité ardue qui exige, à elle seule, un effort et une application considérables de la part de l'élève. Outre ces modes de formulation de la localisation spatiale statique du français, l'enseignant doit aussi envisager les exigences morphosyntaxiques liées à l'emploi de certaines prépositions spatiales. Nous pensons, par exemple, aux particularités morphologiques caractérisant l'emploi de la préposition spatiale « à » en association avec un article défini « le » (à + la = à VS à + le = au) :

Il est accroché à la poutre. VS *Il est accroché au mur.*

ou en combinaison avec un toponyme :

Elle est à Marseille. VS *Elle est au Mexique.*

Nous pensons également aux contraintes syntaxiques (cf. GREVISSE, 1969 ; 1975 ; 2007 ; GIRODET, 1997 ; PECHOIN et DAUPHIN, 1998 ; POISSON QUINTON et all. 2005) propres à l'emploi des prépositions spatiales « à » et « en » devant les toponymes :

Elle est en France. VS *Elle est à Alger.*

Appui sur une démarche active et attractive pour l'apprenant

La présentation et la construction du savoir à enseigner (entre autres, les valeurs et les contraintes d'emploi des marqueurs spatiaux) par les apprenants doit s'effectuer selon une démarche favorisant l'implication de ces derniers. Pour satisfaire un tel objectif trois moyens doivent être mis en œuvre : le recours au questionnement de l'élève, l'exploitation de l'univers de la classe et l'utilisation des illustrations.

— *Recours au questionnement de l'élève par l'enseignant*

Le questionnement est une pratique pédagogique à laquelle l'enseignant doit fréquemment avoir recours. Si nous privilégions la méthode interrogative, cela est dû initialement au fait que l'interrogation est le mode de communication verbal le plus

familier pour l'enfant, l'activité langagière à laquelle ce dernier est, dès son jeune âge, habitué et confronté lorsqu'il est en interaction sociale avec le mode des adultes¹¹. L'interrogation est pour l'enfant ce que la langue française est pour un locuteur français : une langue maternelle. Le questionnement est indispensable, à fortiori dans le cas des apprenants novices et non francophones, étant donné que ce public est peu ou point capable de formuler ses propres interrogations en français et encore moins en mesure d'assumer une véritable interaction verbale avec le (la) maître(sse). De là, la nécessité que ces derniers amènent, par le biais du questionnement, l'apprenant à s'exprimer, à dire son, ou du moins un, mot ou, tout au moins, à hocher la tête. Pour l'enseignant, le recours à une méthode interrogative permet de garantir l'attention et l'entrain des apprenants (cf. PUREN, 1989 ; FLAMÉRIION, 2004), mais aussi leur évaluation. En effet, par le biais de questions du type « *Avez-vous compris, les enfants ?* », « *C'est clair les enfants ?* », l'enseignant peut parvenir – si l'apprenant n'est pas inhibé de par la timidité, la peur ou la démotivation – à mesurer la portée de ses explications fraîchement fournies aux apprenants et pourra réagir en fonction des réponses (positives ou négatives) obtenues. Afin d'éviter tout risque potentiel d'incompréhension des questions de la part des apprenants, les enseignants sont tenus d'associer leur propos à la gestuelle de sorte à reconstituer figurativement aux apprenants les rapports de lieu sur lesquels ils s'interrogent et rendre, de ce fait, plus éloquent leur questionnement. Le questionnement du maître ou de la maîtresse ne

¹¹ Voir à ce propos O'NEIL (1993 : 214) traitant de « l'omniprésence des questions » avec les enfants.

permet pas seulement d'apprécier le degré d'assimilation des apprenants des connaissances dispensées par l'enseignant, il permet aussi de vérifier et de corriger éventuellement les connaissances spatiales préétablies que l'apprenant possède. Effectivement, de par son effet d'« accoucher les esprits »¹² (DANVERS, 2003), questionner les élèves permet de mettre au grand jour leurs conceptions respectives au sujet des rapports spatiaux. Dans notre cas, où la population d'élèves dispose déjà d'un système prépositionnel et d'une représentation du monde (et notamment de l'espace) issus de leur langue de référence (l'arabe algérien dialectal ou le berbère ou encore celle de l'arabe classique), la conception que l'élève se fait d'un rapport de lieu en français est souvent erronée. En posant, par exemple, une question au sujet d'une relation de lieu existant entre un balai et un mur, une horloge et un mur ou un néon et le plafond, il n'est pas rare que les apprenants novices algériens, sous l'effet d'une interférence linguistique, répondent : **le balai est sur le mur, *l'horloge est dans le mur* et que **le néon est dans le plafond*. Face à ces propositions incorrectes, émanant d'une conceptualisation erronée et révélées grâce au questionnement, l'enseignant pourra intervenir en corrigeant les emplois prépositionnels abusifs et modifier ainsi le savoir initial et installer à sa place une connaissance valable pour la langue cible.

— *Exploitation de l'univers de la classe*

¹² La méthode interrogative et aussi appelée « méthode maïeutique » (du grec *maieutikê* « art de faire accoucher »), elle désigne, selon Le Grand Robert de la langue Française, la « Méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, disait « accoucher » les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir».

Partant du fait que la localisation spatiale est une opération entre autres physiologique mobilisant en grand partie la perception visuelle des propriétés concrètes et observables des termes de la relation spatiale par le sujet parlant, nous jugeons peu judicieux de s'appuyer sur des supports écrits (un poème, un conte, du métalangage). Car ces derniers sont plus propices à rendre l'appréciation des rapports spatiaux trop abstraite, et à fortiori dans le cas d'un public débutant et non natif. En effet, en l'absence de rapports de soutien visibles, révélant les spécificités configurationnelles des termes de la relation spatiale propre aux prépositions « à », « sur » et « contre », par exemple, il est très difficile de faire appréhender à ce public d'apprenants les modalités qui motivent l'emploi respectif de ces propositions spatiales. Il serait aussi très difficile pour des élèves débutants et non francophones (notamment les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année primaire) de conceptualiser un rapport spatial uniquement sur la base d'un support écrit traitant d'une situation spatiale. Dans le cas des élèves de 3^{ème} année primaire, la tentative est d'emblée vouée à l'échec, car ces derniers ne possèdent aucune idée sur le sens spatial des prépositions du français. A la place du support textuel, nous privilégions le contexte de la classe comme support pour l'enseignement-apprentissage de la localisation spatiale statique. Ainsi, par exemple, pour présenter aux apprenants les rapports de soutien traduits respectivement par « à », « sur » et « contre », l'enseignant aura à illustrer ses propos par des situations spatiales issues de l'univers de la classe. Il exploitera, par exemple, le cas d'un néon fixé au plafond pour expliquer l'emploi de « à », il tirera profit du cas d'un parapluie posé contre le mur et d'un autre

parapluie placé sur son bureau pour faire appréhender l'emploi respectif de « contre » et de « sur », etc. Par ailleurs, nous insistons vivement auprès des enseignants à ce que les rapports de lieu annoncés verbalement soient systématiquement associés à une gestuelle reproduisant les différents rapports spatiaux. Ainsi, si l'enseignant annonce le repérage d'un livre sur une étagère, il devra concomitamment reproduire, via le geste, une telle disposition, et ce, en soulevant/reposant le livre d'une main pour signaler l'axe du contact du porté de « sur » et en dessinant à l'aide de la seconde main le plan horizontal de la disposition du porteur de « sur ». L'enseignant fera de même lorsqu'il aura à verbaliser les rapports de lieu motivant l'emploi de « à » et de « contre ». Pour le cas du « à », par exemple, l'enseignant orientera la paume de sa main axée horizontalement vers le plafond ou verticalement vers le mur pour reproduire visuellement la nature du contact et du soutien traduits par « à ». Pour le cas du « contre », l'enseignant aura par exemple à mettre en contact oblique sa main droite avec sa main gauche axée verticalement pour représenter la particularité configurationnelle d'un rapport de soutien motivant l'emploi de « contre ». L'intérêt de ce « langage gestuel » tient dans le fait qu'il constitue « un focaliseur d'attention (...) une bonne mise en condition d'écoute des messages verbaux » (CALMY-GUYOT, 1973 : 58). Afin d'assurer une appréhension efficace des différences configurationnelles existant entre les prépositions telles que « à », « sur » et « contre », nous préconisons aux enseignants de faire découvrir aux apprenants des situations de « relation porteur /porté » variées issues du contexte de la classe (un livre / une règle / un parapluie **sur** le bureau / l'étagère VS un livre / une règle / un

parapluie **contre** un mur VS un parapluie **au** portemanteau, une horloge / une carte géographique **au** mur et des néons **au** plafond). Pour les besoins de la cause, les enseignants sont invités, le cas échéant, à créer eux-mêmes le(s) type(s) de rapport(s) de soutien qui fait (font) le plus défaut en classe. Le contexte de la classe ne sera pas uniquement mis au service de l'explication des différents rapports de lieu, il constituera également, pour l'enseignant, un moyen pour vérifier l'assimilation, par les apprenants, des différences configurationnelles existant entre les différents rapports de lieu traduits respectivement par les marqueurs spatiaux traités en classe. Pour ce faire, l'enseignant demandera aux apprenants d'observer leur environnement immédiat et de se mouvoir si nécessaire pour repérer les situations spatiales motivant l'emploi respectif de « dans », « à », « sur », « contre », « sous », etc. Nous préconisons par ailleurs à l'enseignant d'inciter l'apprenant à oraliser son action du repérage, car « Si cette expression orale de l'acte moteur n'est pas réalisée, celui-ci perd une part essentielle de sa valeur car les neurones sont privés de la stimulation qui provient de la partie sensorielle de l'action (ici, le passage par l'expression sonore de l'acte). » (WETTESTEIN-BADOUR, 2014 : 76). En recourant à l'univers de la classe l'enseignant garantira ainsi à la fois une dynamique, une authenticité à l'apprentissage et une appréhension concrète et aisée des rapports de lieu. Outre la convocation de l'univers de la classe, l'enseignant du primaire doit aussi se servir des images fixes.

— *Utilisation des illustrations*

Les avantages de l'utilisation de l'image en situation d'enseignement-apprentissage des langues sont multiples et indéniables. On lui reconnaît « une fonction d'aide à la mémorisation »¹³ (cf. DROUIN¹⁴, FLOREZ¹⁵, THOMPSON¹⁶), une « fonction psychologique de motivation » (cf. TARDY¹⁶). Selon DEMOUGIN (2012 : 104), l'image tient aussi une « fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne », une « fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter » et, enfin, une « fonction de médiateur intersémiotique (...) sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2). ». L'image n'est pas prévue pour faire uniquement joli (fonction esthétique), elle concourt aussi et surtout à assurer deux fonctions pédagogiques majeures : d'une part, elle « sert de support, de *déclencheur* à nombre d'activités orales et écrites, notamment en début d'apprentissage (fonction narrative).» (J-P. ROBERT, 2008 : 104) et, d'autre part, elle « facilite le travail de l'enseignant en lui

¹³ Expression empruntée à DROUIN (1987 : 16).

¹⁴ DROUIN (Ibid., 15) précise que « (...) l'image a une fonction cognitive et de mémorisation grâce à son pouvoir structurant (...) ».

¹⁵ Pour FLOREZ « l'image représente un point de départ et une source de mobilisation des processus de la mémorisation ». César Florez : *La mémoire*, 2^{ème} Ed, presse universitaire de France, 1974, p. 39. Cité par AHMANE (2007).

¹⁶ THOMPSON (1987 : 45), partant des travaux de chercheurs, affirme que le fait d'« appairer les images avec des mots en L2 donne une meilleure mémorisation que l'appariement avec les équivalents en L1 ». Thompson, I. (1987). Memory in language learning In: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* Hemel Hempstead: Prentice Hall International. Cité par BOGAARDS (1994 : 192).

¹⁶ TARDY, M. 1975. La fonction sémantique des images. *Études de linguistique appliquée*, 16. Paris: Klincksieck : 19-43. Cité par DEMOUGIN (2012 : 104).

évitant de longues explications ou le recours à la traduction (fonction explicative ou argumentative) (...) » (Ibid.).

Dans le cas d'enseignement-apprentissage de l'espace, le recours à l'image se justifie à plus d'un titre. Il est d'abord motivé, tout comme pour l'univers de la classe, par cette dépendance naturelle existant entre la formulation linguistique du rapport spatial fixe et la considération visuelle du contexte spatial qui l'a vu naître. La traduction d'un rapport de lieu statique ne s'opère pas, du moins habituellement, grâce à un effort d'imagination d'un contexte immatériel privé de sa teneur spatiale et de ses objets matériels ou matérialisables. L'expression ou la compréhension linguistique d'un rapport spatial fixe est, d'ordinaire et de façon naturelle, le fruit d'une connaissance perceptive, plus oculaire que mentale, d'un contexte spatial non pas abstrait mais réel ou figuratif, donnant à voir des relations entre des objets concrets. Se priver de ce contexte spatial réel ou figuratif (comme dans le cas d'une image matérialisant une relation ou une situation spatiale, par exemple) et lui préférer un contexte abstrait (un texte traitant d'une relation ou d'une situation spatiale) en vue de traduire ou d'appréhender un rapport spatial fixe, nous paraît une démarche contre nature.

L'utilisation incontournable de l'image est aussi commandée par la nature du public. Il est impensable de priver de jeunes enfants âgés de moins de 12 ans d'illustrations, alors que ces derniers sont tenus pour de « grands amateurs »¹⁷ de l'image. Par ailleurs, ne pas

¹⁷ Cette expression est tirée d'un extrait des « PROGRAMMES DE L'ECOLE PRIMAIRE » (1995 : 69) publié dans la revue N°77 de l'EPI

user d'illustrations avec des élèves très jeunes et débutants en français langue étrangère, impliqueraient leur condamnation à l'idéation, un effort cognitif sans valeur pédagogique et inapproprié pour cette population d'élèves. Le fait de penser qu'il est possible que des élèves du primaire puissent appréhender les valeurs et les conditions d'emploi des marqueurs spatiaux et les restituer juste en s'appuyant sur un texte (un conte ; un poème, etc.) décrivant des rapports de lieu (par exemple, un balai contre un mur ou un cadre au mur) est une aberration pédagogique et une démarche vouée à l'échec. On peut facilement imaginer la difficulté dans laquelle va s'inscrire l'enseignant et, sans oublier, le désintérêt et l'incompréhension qui seront infligés aux apprenants. Ne perdons pas de vue que ces derniers, sont des non francophones et des novices en matière d'apprentissage du français et, de ce fait, ils ne disposent pas d'assez, voire du tout, de ressources linguistiques leur permettant de comprendre d'emblée les textes mis en place ainsi que les rapports spatiaux qui les constituent. Ce public d'apprenants est aussi en manque de ressources extralinguistiques en langue française : souvent les idées que les enfants de 4^{ème} et de 5^{ème} se font, par exemple, des rapports de soutien exprimés en français sont erronées, car inspirées de leur conception forgée par la langue une (en l'occurrence, l'arabe dialectal algérien). S'agissant des élèves de 3^{ème} année primaire, on ne peut espérer, sur la base d'un texte et en l'absence d'un contexte spatial visualisable, convoquer chez ces derniers l'image mentale d'un rapport de lieu donné traduit par quelconque marqueur spatial, car

ces élèves ignorent tout du contenu sémantique des marqueurs spatiaux du français. Pour toutes ces raisons, on ne peut fonder l'enseignement-apprentissage de l'espace au primaire et pour une classe de FLE sur un support à dominante scripturale. Seul le recours à l'image (et/ou à l'univers de la classe) représentative des relations spatiales peut constituer, pour l'enseignant et pour les apprenants du cycle primaire, un moyen efficace pour l'initiation à la traduction / compréhension en français des rapports spatiaux et pour la construction de connaissances correctes à l'égard de ces derniers. Plus qu'un « auxiliaire », l'image doit constituer à l'école primaire un outil pédagogique fondamental et indispensable. Tout au long de l'étude de l'espace, l'image doit accompagner aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans leur tâche respective d'enseignement et d'apprentissage.

Appui sur une évaluation abondante et diversifiée des apprenants

Un bon enseignement, notamment de langue, est un enseignement qui mise entre autres sur une évaluation pertinente et riche permettant à la fois de contrôler, d'aider, voire de perfectionner les compétences langagières des apprenants. Il en va de même pour l'apprentissage : apprendre une langue pour être efficace et rentable a besoin d'une évaluation, soit d'une mise en pratique, d'un entraînement via des exercices assurant, à l'apprenant, la vérification et la finalisation de ses acquis. De ce fait l'évaluation est et doit être une procédure incontournable et salutaire dans tout processus d'enseignement-apprentissage des langues, étrangères ou maternelles soient-elles. Dans notre cas, il

sera question de procéder à une « évaluation des résultats » (DANVERS, 2003 : 254). Par le biais de ce mode d'évaluation, l'enseignant tentera de savoir « (...) dans quelle mesure les actions conduites ont-elles produit les effets et les résultats attendus (...) » (Ibid.) et par le second mode d'évaluation l'enseignant essayera de connaître à quel point « (...) le choix et la mise en œuvre des moyens ont-ils permis d'atteindre les résultats escomptés (...) » (Ibid.). L'intervention de l'évaluation des résultats, doit être prévue tout au long du déroulement de la séquence (évaluation formative). Pour l'apprenant, cette évaluation formative permet à ce dernier de se rendre compte de son « degré d'acquisition de la compétence travaillée » (PENDANX, 1998 : 50). L'évaluation formative, toujours à la suite de PENDANX (ibid. 51), permet aussi à l'apprenant de « recevoir un feed-back de ses démarches d'apprentissage », de « se sentir valorisé dans ses acquis » (notamment en cas de réussite) et d'« avoir accès à une explication de ses insuffisances et être guidé dans les moyens d'y remédier » (en cas d'échec). Pour l'enseignant, une évaluation formative contribue à « (...) constater les acquis et les aspects positifs de l'apprentissage en cours (...) » (ibid.). Par ailleurs, l'évaluation formative permet, le cas échéant, à l'enseignant d'« analyser les erreurs et les difficultés du processus » (ibid.) et, corollairement, « modifier les démarches et activités et élaborer de nouveaux itinéraires » (ibid.).

Compte tenu de l'objectif suprême assigné à l'étude de l'espace consistant à développer chez les élèves une habilité langagière à traduire et à appréhender des rapports de lieu statique, les élèves seront évalués par rapport à ces « savoir-faire ». A l'enseignant

incombe l'évaluation du « savoir comprendre »¹⁸ des rapports de lieu en français par les élèves, soit l'entraînement et le contrôle de ces derniers quant à leur capacité à connaître et à distinguer des rapports de lieu traduits par différents marqueurs spatiaux. L'enseignant se doit aussi de vérifier, chez les élèves, leur « savoir produire »¹⁹ d'un rapport de localisation spatiale statique. Il s'agit, d'une part, d'exercer la capacité des élèves à reconnaître le type de rapport de lieu qui se présente à eux. Le but est que, face à une situation spatiale, l'élève soit capable de déterminer la nature du rapport spatial (rapport purement locatif, rapport de « relation porteur/porté » ou rapport de localisation fonctionnelle) et en mesure d'user du marqueur spatial propice à décrire ce rapport. D'autre part, il sera question pour l'enseignant d'entraîner les élèves à la formulation correcte d'un rapport spatial en usant des deux constructions phrastiques abordées durant le cours. Le but est que, face à une situation spatiale, l'élève soit à même de matérialiser verbalement et/ou par écrit cette dernière en témoignant d'une maîtrise des contraintes syntaxiques régissant l'expression linguistique d'un rapport de localisation spatiale statique en français. Pour satisfaire à l'évaluation de ces compétences, une batterie d'exercices de diverse nature doit être mise à la disposition des apprenants. En effet, ces derniers doivent disposer d'une variété d'exercices dont une partie sera destinée à fixer, chez les apprenants, le sens des marqueurs spatiaux (exercices sémantiques) et une autre partie d'exercices sera vouée à

¹⁸ Expressions empruntées à COURTILLON (2003 : 43)

¹⁹ Ibid.

entraîner les apprenants sur la construction de phrases traduisant le rapport de localisation spatiale statique (exercices syntaxiques).

Par cet article, nous espérons avoir contribué modestement à enrichir la réflexion didactique en matière d'étude de l'espace statique en français à l'école primaire algérienne et à éclairer suffisamment les acteurs de ce cycle (enseignants et concepteurs de manuels scolaires officiels) sur le comment de l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de la spatialisation fixe en classe de FLE. Nous invitons par ailleurs les chercheurs universitaires à combler, si nécessaire, notre présente réflexion et à porter une attention particulière à l'enseignement-apprentissage au primaire de la spatialisation dynamique ou de la temporalité, car ces derniers, de par leurs lacunes, exigent des améliorations.

Bibliographie

- AHMANE, N. (2007). Rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue française : cas de la 4eme année fondamentale école Abd Elaziz Med Said. EL MADHER. (Mémoire de magister de l'université de Batna). Accès http://theses.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3542&Itemid=4

- ARROYO, F., AVELINO, C., DECHAMPS, C., JORGE, G. (2001). Estar na lua : être dans la lune ou sur la lune ? Expressions de l'espace et représentations du monde , *Polifonia*, 4, 9-28. Accès http://www.academia.edu/1381430/ESTAR_NA_LUA_%C3%84TRE_DANS_LA_LUNE_OU_SUR_LA_LUNE
- BORILLO, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Les Éditions DIDIER.
- CALMY-GUYOT, G. (1973). *Un autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : Édition ESF.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- DANVERS, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2^e éd.). Lille : Collection Les dictionnaires de Septentrion, Edition Presses Universitaires du Septentrion.
- DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *LINGVARVMARENA : Vol. 3*, 103-115. Accès <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

- DROUIN, A-M. (1987). *Des images et des sciences*. Aster, 4. Accès http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9175/ASTER_1987_4_1.pdf?sequence=1
- FLAMÉRION L. (2004). *Les différentes méthodes d'enseignement en science physiques au lycée*. (Mémoire de l'IUFM de Bourgogne). Accès https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA16216.pdf
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GIRODET, J. (1997). *Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de la langue française*. Paris : Bordas.
- GREVISSE, M., GOOSSE, A. (2007). *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- MARTINOT, C. (1999). Premières prépositions : Dans ou à ? *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 6, 115-132.
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Les Éditions DIDIER.
- PENDANX M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Livre.

- PUREN, C. (1989). Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective historique à la prospective. *Les langues modernes*, 2, 76-92.
- ROBERT, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.
- TRABELSI, A. (2007). *Les difficultés d'emploi des prépositions spatiales « à » et « contre » chez des élèves de troisième année secondaire*. (Mémoire de Magister de l'Université de Blida).
- VANDELOISE, C. (1986). *L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales*. Paris : Le Seuil.
- WETTESTEIN-BADOUR, G. (2014). *J'aide mon enfant à bien parler, bien lire, bien écrire* (2^e éd.). Eyrolles.

Département de français – Université de Blida 2

Achévé d'imprimer en juin 2016

Didacstyle

ISSN : 1112-2080

ISBN : 2013-8009

جامعة البليدة 2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية



ديداكستيل

8

La pédagogie de
l'interculturel au service de la
didactique des langues.

ر.د.م.د : 1112-2080

ر.إ.ق. : 2013-8009

جوان : 2016

ديداكستيل

الرئيس الشرفي للمجلة:

أ.د/ أحمد شعلال (رئيس جامعة البليدة 2)

مسؤول النشر:

أ.د/ السعيد عبدلي (عميد كلية الآداب واللغات)

مديرة المجلة:

د/ آسي وردية (رئيسة قسم اللغة الفرنسية)

رئاسة التحرير:

حابت جازية (مسؤولة الشعبة)

هيئة التحرير:

د/ آسي وردية

نسيمة موساوي

طرابلسي عبد الرزاق

أمانة التحرير:

آسي وردية

حابت جازية

الهيئة العلمية:

أمينة بقاط (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ مليكة كباس (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ عمار ساسي (أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ نصر الدين بوحساين (أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ دليلة براكني (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ منقللات حكيم (أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة 2)؛ عتيقة ياسمين قارة (أستاذة التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر العاصمة)؛ صليحة أمكران (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ صفية أصلح-رحال (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ الحاج ملياتي (أستاذ التعليم العالي، جامعة مستغانيم)؛ مريال ريسباي (أستاذة التعليم العالي، جامعة سانت إتيان - فرنسا)؛ كلود كورتية (أستاذة محاضرة، جامعة ليون 2 - فرنسا)؛ كلود فينتز (أستاذ التعليم العالي، جامعة ستيندال غرونوب 2)؛ آيت دحمان كريمة (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ برغوث نوجود (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ غرين نادية (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ بجاوي وفاء (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ آيت شعلال صالح (أستاذ محاضر، جامعة م. معمري - تيزي وزو).

إتصالات:

جامعة البليدة 2 - العفرون - البليدة - الجزائر

didacstyle.univ.blida2@gmail.com

منشورات جامعة البليدة 2

إرشادات التحرير:

- ❖ احترام الهوامش:
 - مقياس "papier": ارتفاع 23.5 سم / العرض: 15.5 سم؛
 - هوامش: أعلى، أسفل، يمين، يسار: 02 سم؛
- ❖ تفاصيل المؤلف (الاسم الكامل والانتماء والبريد الإلكتروني) يجب أن تكون مكتوبة في أعلى ويسار الصفحة في الخط «Californian FB» رقم 11؛
- ❖ يجب أن تكتب المقالات:
 - "ستيل" عادي «Normal»، الخط «Times New Roman» رقم 12
 - عنوان المقال: الخط «Californian FB» رقم 16؛
 - العناوين الثانوية: الخط «Californian FB» رقم 14؛
 - تباعد السطور «interligne» (01 نقطة)؛
 - يجب أن لا تتجاوز 40,000 علامة؛
- ❖ يجب أن يكون شكل الصور 300 بكسل «pixel» (الحد الأدنى) وشكل "JPEG"؛
- ❖ يجب أن تبقى الجداول والأرقام في شكل "Word"؛
- ❖ المراجع:
 - في النص: (اللقب، السنة: الصفحة)
 - صفحة المراجع: (اللقب، أول حرف الاسم، (السنة)، العنوان، الطبعة، المدينة، رقم الصفحة).

