



HAL
open science

L'altérité dans l'enseignement - apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique

Abdelkader Benali, Wajih Guehria

► To cite this version:

Abdelkader Benali, Wajih Guehria. L'altérité dans l'enseignement - apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique. Didactisation et Axiologisation en Langues Etrangères : Pour quelles approches de l'enseignement - apprentissage des langues-cultures, Université de Biskra - Algérie, Dec 2013, Biskra, Algérie. pp.22 - 36. halshs-00919533

HAL Id: halshs-00919533

<https://shs.hal.science/halshs-00919533v1>

Submitted on 17 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dr Benali Abdelkader: abdelkaderbenali775@yahoo.fr /

ENS Laghouat / UMR 7114 « MoDyCo » (CNRS & Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

Dr Guehria Wajih: guehriawajih@yahoo.fr /

Université de Souk-Ahras / UMR 7114 « MoDyCo » (CNRS & Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

- *Axe : L'enseignement/apprentissage de la littérature comme vecteur d'altérité.*

L'altérité dans l'enseignement – apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique

*« Le monologue exige l'autre. Grâce à l'autre, il est possible de s'exprimer.
On ne retient souvent de l'autre que ce qui permet de poursuivre le monologue.
Le vrai dialogue ne peut naître qu'entre deux étrangers. Chacun attend de l'autre ce
qui l'éveillera à lui-même ». (Jarbes, 1989).*

Introduction

À l'ère où les enjeux d'une ouverture au monde s'imposent, la littérature constitue le lieu privilégié d'une approche communicative entre les différentes cultures. Le texte littéraire, de par sa pluralité de point de vue, est le gage d'un « témoignage de l'expérience individuelle et de l'apprentissage de l'altérité et du divers » (M. Abdallah Pretceille (2010 : 147). Découvrir l'autre, ce n'est pas seulement apprendre comment il vit, c'est aussi mesurer les différences qui peuvent exister entre deux façons d'envisager le monde, afin de les relativiser.

Dans un contexte algérien où coexistent plusieurs langues qui entrent en conflit, au gré des référents des discours actualisés, un travail sur les représentations permet de situer le Même par rapport à l'Autre et inversement. À la suite de Richard (1990 : 70) nous soutenons qu'« En parlant de la différence de l'autre, le sujet affirme sa propre différence ». Nous saisissons pleinement ce processus dans l'acte de dénomination. Dénommer l'autre, c'est avant tout se dénommer soi-même dans un flux/reflux d'éloignement ou de rapprochement des protagonistes de l'échange fictif que suscite la lecture d'un texte littéraire. « Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable

pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même ». (L. Porcher & M. Abdallah Pretceille (1996 : 49).

Le texte littéraire français va se présenter comme un ensemble situant une information dans le temps et dans l'espace, cette information est en relation avec une culture ou une idéologie (Benali 2012) avec lesquelles nous entretenons des rapports symboliques conflictuels. Ce sentiment est largement ravivé par une Histoire omniprésente plaçant en Algérie l'entité « Français » à la marge. L'actualité internationale portant sur la recrudescence de l'islamophobie contribue également à l'émergence des stéréotypes hostiles à tout intérêt porté à l'occident, représenté dans une large mesure par le discours des populations interrogées, par la langue française étroitement corrélé dans l'inconscient collectif algérien à la littérature française (Guehria 2009).

Dans cette perspective nous nous interrogeons sur les finalités qu'on peut envisager dans l'enseignement – apprentissage du texte littéraire pour la découverte de l'altérité ? Dans cette même optique est-il possible d'envisager un rapport serein avec soi-même et avec l'Autre sans qu'il y ait déstabilisation des représentations stéréotypées de l'Autreté véhiculées par le discours ambiant et qui façonne une insécurité linguistique et culturelle paralysante ?

L'enseignement – apprentissage du texte littéraire est-il une représentation du monde ? Est-il porteur de cultures et de l'étrangéité ? Contribue-t-il à normaliser les rapports symboliques entretenus avec l'Autre ? Qu'en est-il de cette tendance pédagogique en Algérie ? L'homogénéisation linguistique et culturelle indispensable pour asseoir la légitimité du pouvoir permet-elle vraiment une ouverture à l'autre ?

En ce sens notre propos, à travers cette communication, est de situer la dynamique dans laquelle s'inscrit l'altérité dans les œuvres littéraires et la représentation de l'enseignement – apprentissage du texte littéraire comme témoignage ou une description de la réalité culturelle, imposant de facto, une découverte du monde et une connaissance de l'Autre.

1. L'enseignement – apprentissage du texte littéraire : un espace privilégié de la singularité de l'altérité

Nul ne doute que la littérature s'adresse en premier lieu à nos esprits, à nos émotions et en même temps à une infinité de gens qui partagent les mêmes idées, les mêmes

conceptions idéologiques mais sous un angle différent du notre. Ce caractère commun et singulier est omniprésent dans les œuvres littéraires où l'individu est : « *totale­ment incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art* ». (Abdallah-Pretceille Martine, 2010 : 150).

Dans le même contexte J.P. Sartre considère : « *qu'il y a toujours une manière de comprendre l'idiot, l'enfant, le primitif ou l'étranger, pourvu qu'on ait les renseignements suffisants. En ce sens, nous pouvons dire qu'il y a universalité de l'homme ; mais elle n'est pas donnée, elle est perpétuellement construite. Je construis l'universel en me choisissant.* » (J.P.Sartre, 1970 : 70.)

Pour B. Py (1992 : 110), l'altérité est une forme de discours qui peut prendre différentes options. Il affirme que : « *L'altérité est maximale : quand tout va bien elle prend la forme de l'exotisme, de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle* ».

Afin de mener convenablement un apprentissage de l'altérité et de la diversité, il faudrait mettre en œuvre des stratégies de lecture spécifiques, qui indubitablement, aboutiront à une dynamique d'interprétation car : « *Cet apprentissage implique que la production de sens et la saisie de la signification passent forcément par l'utilisation de la langue. La pratique est alors plus aisée dans le cas où le texte se prête à plusieurs lectures lorsqu'il est présenté dans son contexte* ». (Benali, 2012 : 118). D'une manière générale, les œuvres littéraires sont des œuvres qui sont traversées par une connaissance de l'autre par la forme de sa culture dans sa singularité sur le plan socio-historique. Il va sans dire que cet apprentissage du texte littéraire appréhende « l'Autre à travers ses variations et ses modulations ». (Abdallah-Pretceille Martine, 2010 : 147).

L'apprentissage du texte littéraire n'est pas, à notre sens, un phénomène qui peut être cantonné à une sacralisation, prétextant par cette préfiguration, une étude élitiste, au contraire, il fonde sa réalité sur la spécificité de l'Autre comme un tout, non détaché de sa nature humaniste et véhiculant une culture d'altérité.

La singularité de l'altérité permet de décrire et de présenter aussi toutes sortes de différences et de diversité des attitudes et des comportements, comme principe organisateur de la « *société ouverte, c'est-à-dire d'une société faisant le pari de construire ses performances sur l'échange, la diversité et le respect* » (B. Badie, M. Sadoun 1996 : 18).

Enfin, l'apprentissage du texte littéraire, permet de faire une réelle confrontation avec les autres cultures, c'est ce trait caractérisant qui lui donne la force de mettre en avant une altérité qui donne un sens réel à l'identité interculturelle. En ce sens, Henri Besse (1989 : 7) souligne que : « *L'enseignement – apprentissage du texte littéraire prend une dimension interculturelle qui favorise la découverte réciproque des cultures. C'est un moyen qui stimule la rencontre et la confrontation entre des univers culturels profondément divergents. L'approche interculturelle est une décentration par rapport à sa propre culture, elle vise une compréhension de l'Autre à travers sa culture* ».

C'est pourquoi, on peut affirmer sans ambages que ce type d'apprentissage met en évidence deux équations intrinsèquement liées celle de la langue de l'Autre et celle de sa culture.

2. L'enseignement – apprentissage du texte littéraire : une représentation réelle du monde

Comme la littérature n'est pas un droit réservé à une catégorie de gens qui concernent seulement les enseignants de littérature, elle s'ouvre à d'autres entités qui véhiculent des images et des représentations du monde loin des clichés et des stéréotypes.

Si toute connaissance du monde est représentations, l'apprentissage du texte littéraire trouve sa place dans la diversité de la multiplicité des discours. En effet, il ne s'agit que de représentations d'ordre fictionnel mais qui reflètent une réalité des autres représentations sociales ou psychologiques, individuelles ou collectives. Agencées ensemble, ces représentations nous amènent à découvrir un monde basé sur des socles communs mais également sur de véritables différences.

S'il est vrai que nous nous accommodons facilement avec le culturel représenté par les œuvres littéraires, et qui nous émerveille par toutes les beautés universelles, via la découverte d'autres structures sociétales ainsi que d'autres comportements, il n'en est pas moins avec les représentations que nous nous faisons à l'égard de leur reconnaissance comme des représentations à valeur symboliques, des modes de vie auxquels se réfèrent les autres (individus, groupes, sociétés).

La découverte d'autres civilisations permet la connaissance d'un autre monde mais aussi de se demander sur la façon dont il a été conçu et représenté à travers des siècles. « *Cette*

connaissance révélée par les textes littéraires aux différents lecteurs implique une interaction sans limite avec les textes, leur permettant de découvrir l'autre et de bâtir des relations qui s'organisent à travers les phrases et la philosophie, une langue et une épistémologie ». (Benali, 2012 : 119).

On peut donc affirmer que Le texte littéraire représente le monde et la société dans lesquels évolue l'histoire ; ce qui évoque les circonstances traitées dans un cadre bien précis et distingue fondamentalement les propriétés et les caractéristiques d'une société. Les objets et les personnages évoqués dans les textes littéraires sont le reflet de mouvements philosophiques, le symbole d'une classe et la représentation d'une instance à part et sans égal. Il n'y a donc pas d'œuvre littéraire qui ne caractériserait pas une société par référence à une autre. La diversité des sociétés implique différents niveaux d'évolution, différents discours, différentes philosophies et une multitude d'affirmations d'univers narratifs.

Afin de manifester de l'importance pour l'apprentissage des langues étrangères comme étant un vecteur de découverte et de curiosité, l'enseignement – apprentissage du texte littéraire représente non seulement une rémanence de la langue dans un souci de découverte d'une autre culture, mais aussi une sorte d'identification de soi-même.

Les œuvres littéraires sont des œuvres qui témoignent d'une époque, des tendances, des sensibilités, des conceptions idéologiques et des prises de positions de penseurs. Ces facteurs réunis reflètent un véritable miroir, une représentation réelle du monde, ce sont des éclairages variés et divers. Il est donc légitime que l'enseignement – apprentissage du texte littéraire s'inscrit dans cette optique afin de nous permettre de suivre les évolutions des sociétés d'une manière générale et de comprendre en particulier les mentalités.

H.Besse (1989 : 8) affirme à cet effet que : « *Le texte littéraire trouve sa place dans l'enseignement de la langue comme dans celui de la culture parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres »*

B.Py (1992 : 112), pour sa part, met l'accent sur un autre volet celui de l'identité de l'œuvre d'art qui représente une réalité du monde. Il souligne que : « *Cette identité met en avant non seulement les pratiques et les structures du monde réel, mais aussi l'identité même de la réalité, le statut du réel par rapport à la fiction qui se montre plus belle ou plus horrible, plus merveilleuse ou plus vraie que la réalité elle-même ».*

L'apprentissage du texte littéraire s'affiche donc comme un artifice qui assure et garantit l'apparence effective de la réalité du monde.

3. L'enseignement – apprentissage du texte littéraire : un témoignage de l'interculturel

La réalité culturelle est une vérité culturelle qui produit des images supposées représenter la réalité de l'Autre. La rencontre avec d'autres cultures se fait le plus souvent par des dialogues, des échanges ou par l'intermédiaire de textes littéraires.

Quand on parle de l'interculturel, on doit évoquer inexorablement, l'échange, la reconnaissance d'une autre culture, une sorte de réciprocité entre deux façons d'envisager le monde. E. Weber (1989 : 10) avance une définition, pour le moins commode, « *Qui dit interculturel dit, en donnant tout son sens au préfixe inter, interrelation, interconnaissance, interaction, échange, réciprocité...et en donnant tout son sens au mot culture* ».

C. Camilleri (1993 : 34) donne plus de précision à la notion de l'interculturel, « *On parlera d'interculturel lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs [porteurs de systèmes différents], au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, aux mieux les faire profiter de ses avantages supposés* ».

Il est évident, dans ce contexte, que dans tout apprentissage d'une langue étrangère, une confrontation culturelle s'effectue, parfois elle évolue de façon simple et sans conséquences, parfois plus intransigente, qui ne se réalise pas dans un cadre où les opérations cognitives sont propres à tout apprentissage, mais se manifeste aussi d'une manière explicite dans la classe.

En effet, une pédagogie de l'interculturel est fondamentalement une pédagogie de l'altérité : c'est un accès à l'Autre et à sa culture et s'insère dans une perspective du pluralisme culturel.

Pour cette raison, le texte littéraire est porteur de considérations culturelles qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par la communauté dont l'auteur est une partie intégrante et où son œuvre est de prime abord acceptée. La culture de l'apprenant va être confrontée avec le monde de l'Autre. Cet état d'esprit et de disponibilité lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de s'accommoder avec une expérience interculturelle. Toutefois, certaines précautions doivent être prises concernant certaines

œuvres littéraires. A. Noé (1993 : 22) avance dans ce sens : « *un récit n'est pas un document pour enseigner la civilisation ou la réalité française. Aucun écrivain ne cherche dans son œuvre de donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité* ». Abordant au même passage la même conception de cette méfiance, en tenant compte de ce qui peut découler d'une mauvaise interprétation de l'œuvre littéraire, J.P. Cuq (2005 : 32) affirme que : « *La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture* ».

Afin d'éviter toutes les confusions et les écueils qui peuvent se produire en se confrontant à l'Autre, il serait judicieux, comme le confirme J.P.Cuq (2005 : 36) de privilégier « *le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle* ».

Par ailleurs, J.-F. Bourdet (1999 : 273), note que l'apprentissage du texte littéraire permet en soi de conserver sa propre identité et contribue pleinement à une ouverture sur l'Autre et pour lequel « *la rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif. Parce qu'elle pose directement la question fondamentale de l'existence de l'œuvre qui est de faire sens avec des mots, sens qui touche à la représentation du monde, à l'identité du sujet. Parce qu'elle offre au lecteur un espace de jeu, de métaphore de sa propre quête, de sa peur et de son plaisir. Parce qu'elle est une image de lui-même et qu'à se regarder, comme de l'extérieur, on apprend infiniment sur soi* ».

Ce qu'on peut retenir de tout cela, est que la pédagogie de l'interculturel a un rôle prépondérant dans les affinités culturelles quelques soient leur valeurs. Néanmoins, on a à se demander sur l'avenir de l'interculturel d'un horizon qui, comme nous le constatons, est de plus en plus suspicieux à l'égard de l'autre, l'étranger, le différent...

Qu'en est-il vraiment de l'interculturel en Algérie ?

4. De l'interculturel en Algérie

En effet, le terrain interculturel se façonne, se construit de manière institutionnelle à travers des textes de lois favorisant l'ouverture, des planifications linguistiques stables et à

travers des programmes éducatifs adéquats. Cela constitue un des défis majeurs de nos sociétés. Le couple franco-allemand, en dépit du drame historique qui lie les deux pays, a progressivement outrepassé la dissension culturelle et linguistique qui nourrissaient des haines de part et d'autre du Rhin du fait d'une politique du rapprochement qui trouve sa concrétisation à l'école. Rares sont les collégiens Français interrogés entre 2006 et 2011 qui corrélaient la langue allemande à l'Histoire douloureuse de l'Allemagne.

Mais la conscience interculturelle est en perpétuel équilibre instable, les représentations de l'Autre sont exposées à des stimuli susceptibles de les altérer. Il suffit d'un événement insignifiant et sans enjeux majeurs tel qu'un arbitrage qui ne fait pas l'unanimité dans une rencontre de football pour voir ressurgir les démons de l'ethnocentrisme, anti-thèse de l'interculturel. Je fais référence ici aux propos racistes à l'encontre de l'arbitre africain du match Algérie-Burkina Faso.

C'est dans les moments de crise que s'opèrent les replis identitaires de la part des individus et des groupes sociaux. Commence alors une quête de soi, au nom d'une recherche de l'authenticité... » (Charaudeau : 2002, 3). Ce mirage identitaire « est ce qui empêche d'atteindre l'identité plurielle des êtres et des groupes » (Charaudeau, 2005 : 4), qui se construit et se déconstruit dans les discours littéraires et ordinaires. La quête de l'authenticité, dans le cas de l'Algérie, a consisté en une « symbiose identitaire » (Guehria 2013 : 18) dont le but est de gommer la diversité et les conflits identitaires et linguistiques inhérents aux situations de contact de langue et ce dans le but d'asseoir une légitimité politique, historique, économique. En imposant une vision binaire de l'Histoire fondée sur l'islamité et la révolution algérienne (1954-1962), une langue – l'arabe – s'est naturellement imposée au détriment des autres. L'Algérie fait donc l'économie d'un rendez-vous avec sa propre « interculturalité ».

Or, si le citoyen n'a pas conscience de soi – donc de sa diversité – dans quelle mesure peut-il faire face aux défis que nous impose le monde moderne, telles l'ouverture à la culture de l'autre et la tolérance ? En s'identifiant soi-même il devient plus aisé d'identifier l'autre et à plus forte raison lorsque cette autre est Algérien et, réciproquement, en accueillant les représentations et conventions de l'autre, on prend mieux conscience de ses propres spécificités, ce qui permet de minimiser les clivages et sources de conflit ou ce que

Montesquieu appelle « l'énigme du Persan » (Charaudeau, 2009 : 15) : identifier un autre que soi c'est se découvrir incomplet. Cela est d'autant plus intéressant lorsque cet autre est algérien.

Ne pas (chercher à) comprendre les autres engendre une défiance à l'égard de leurs différences, et le sentiment que ces dernières constituent une menace pour notre identité : nous ignorons les justifications de ses conceptions, de ses comportements, qui nous agacent, nous scandalisent, nous exaspèrent, nous font peur : l'autre ne va-t-il pas nous envahir, s'imposer à nous, nous transformer ? Émerge alors la nécessité d'une défense à l'encontre de ce danger, soit en tentant de réduire l'autre en nombre, voire de le détruire entièrement (*pensons entre autres exemples à la guerre entre catholiques et protestants en Irlande, au génocide arménien par l'Empire ottoman, à la politique d'élimination systématique des juifs en Allemagne sous Hitler, au sort des Kurdes entre Turquie, Iran, Irak...*), soit en l'absorbant, c'est-à-dire en essayant de le rendre semblable en portant atteinte aux éléments constitutifs de sa personnalité comme l'Histoire, la langue, la religion.

Ce fut la politique de la France en Algérie entre 1830 et 1962. Mais l'Algérie indépendante peine à restaurer cette identité dont la négation s'inscrit en rupture avec son Histoire millénaire. Ainsi il est difficile de faire comprendre à un Algérien que le mot « berbère » est lourd de sens et que Ibn Badis utilisait plutôt l'appellation « sanhadja¹ », terme qui fait écho à la puissance et à l'organisation des tribus amazighes entre le IX^{ème} et XI^{ème} siècle. Dans ce rapport faussé à leur Histoire, les Algériens n'en finissent plus de produire des clivages, la prégnance des cultures dépassant les générations : on se réfère donc, sans en avoir la conscience claire, à l'une ou à l'autre. Par exemple, lorsqu'ils parlent de « démocratie », les uns se tournent vers la France, les autres vers la « choura² », chacune de ces deux postures, Occident vs Orient, défendant une certaine vision de l'universalité en ignorant les idées politiques de l'Algérie. À l'époque où s'exerçait la démocratie athénienne, au moment où s'expérimentait la démocratie à la romaine, en Tamezgha, le pays des Imazighen, se

¹ Dans la tradition dialectologique occidentale, le mot *berbère* désignait des gens incultes dont on ne comprenait pas la langue. Ibn Badis privilégiait le terme « Sanhadja » nom d'une puissante confédération de tribus amazighes au Moyen Âge (Hadj-Nacer 2011 : 16).

² La « choura » est une forme de concertation qui obéit aux préceptes de l'Islam

pratiquait une forme de démocratie locale qui impliquait tous les acteurs sociaux qu'on appelle aujourd'hui la « Djemââ » (Hadj-Nacer, 2011 :16).

Les choix culturels, linguistiques, identitaires ne se sont pas faits sans douleur car les parlers locaux, véhicules d'identités accumulées au cours des siècles et formateurs des personnalités, ont été relégués au second plan. La langue française, progressivement confisquée à la masse, fut soumise à une détestation organisée. On lui opposait un arabe officiel, importé dans sa forme orientale. La dimension religieuse de cette langue, occultée par le colonisateur, participe à la légitimation des politiques d'arabisation et à la marginalisation des Algériens qui ne se retrouvent pas dans ces repères identitaires imposés. La frustration de devoir abandonner le français puisque ce dernier était devenu illégitime, et dans le même temps être incapable de revendiquer sa propre langue/culture faute d'en maîtriser les codes, a provoqué une insécurité linguistique et culturelle profonde qui s'est matérialisée par le rejet de celui qui a importé ces nouvelles normes (Guehria, 2013). L'apprentissage du français à travers la découverte de l'autre, sa littérature, vient se greffer à cette complexité, sociolinguistique, historique et culturelle.

5. Des aptitudes à la compétence interculturelle chez des futurs enseignants de français

Nous démontrerons via une analyse impressionniste de discours représentationnel recueilli par interviews semi directifs la capacité d'un public étudiant fréquentant le département de français de l'université de Souk-Ahras à être *positif, empathique, ouvert* dans ses rapports symboliques à l'autre, l'étranger, en l'occurrence l'entité Française.

Pour connaître l'Autre, ses discours, ses nuances culturelles, le terrain symbolique doit être préparé. Le transmetteur de savoir, passeur de sens, favorisant l'intercompréhension, doit entretenir des représentations positives avec le français. Le formateur d'enseignants ne peut plus faire l'économie de connaître les représentations du savoir que se font les novices, en l'occurrence le français (Lebrun, Baribeau, 2004 : 353).

Or, lorsque nous interrogeons des étudiants, futurs enseignants de français, notamment dans les régions intérieures de l'Est du pays, nous recueillons un discours très ambigu quant

aux rapports symboliques noués avec cette langue, en particulier, et avec leurs langues en général.

L'intégration du département de français est souvent le résultat d'un concours de circonstances : a) faute d'anglais, les étudiants s'orientent vers le français, b) pour faire plaisir aux parents, c) et notamment pour décrocher quasi certainement un emploi. Sur les dix huit étudiants interrogés, quatre d'entre eux voulaient faire de l'anglais, deux une école de commerce, les autres souhaitaient faire médecine.

Rares sont les étudiants interrogés qui ont intégré ce département parce qu'ils aiment cette langue/culture, au contraire les rapports entretenus avec la France, la langue français et les Français sont souvent négatifs. Dans les extraits de répliques ci-dessous, nous démontrons les représentations de la langue française symbole de la France, des Français et pour certains informateurs de l'Occident.

1- tout ce qui est étranger³ c'est français

Dans le *parler de la ville*, ce terme « étranger » est employé pour désigner les pays occidentaux représentés par la France. Dans leur représentation de l'espace, des pays comme la Mali, le Maroc ou la Lybie ne font pas partie de ce qu'ils appellent « l'étranger ».

2555 2. RH : oui / oui même **ieūd aməxalə** RNB **əw** je sais pas on dit français

Traduction :

555 2. RH : oui / oui même **si c'est mélangé** RNB **et** je sais pas on dit français

Ce qui favorise davantage le rejet du *français*, c'est sans doute son statut de langue symbole de l'Occident⁴ : par exemple, nos informatrices identifient les chansons *américaines* comme étant des chansons *françaises*. Tout rapport conflictuel avec cette partie du monde peut ainsi altérer les représentations du *français*. Dans ces espaces/temps de référence conflictuels, la généralisation *français*/Occident et France/Occident s'accroît pour faciliter la production de discours stéréotypés. Ce type de représentations relève en effet d'un

³ Dans le *parler de la ville*, ce praxème est employé pour désigner les pays occidentaux, dans leur représentation de l'espace, des pays comme la Mali, le Maroc ou la Lybie ne font pas partie de ce qu'ils appellent « l'étranger ».

⁴ Dans l'enquête de Boucher (1999 : 176) réalisée par questionnaire auprès de jeunes Librevillois, ses informateurs voyaient la langue *française* comme symbole de la culture occidentale.

processus de catégorisation et de généralisation, il favorise une vision schématique et déformée de l'autre. La réalité est simplifiée, son but est une mise à l'ombre d'éléments essentiels à la compréhension. Le stéréotype tend à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits. Un individu appartenant au groupe visé (l'Occident) se verra appliquer d'office le même schéma de comportement, de mentalité, de qualités ou de défaut. Le stéréotype est donc également généralisation (Cf. Brassart, 2007 et Amossy & Herschberg Pierrot, 2004). Dans le cas qui nous intéresse, les actes des uns sont facilement imputables aux autres, par exemple, tout l'Occident, et notamment la France, est rendu coupable des agissements américains ici et là dans le monde musulman.

Le rapport même aux Français est fortement marqué par des représentations négatives :

2732 3. MA : **ana wē əd mənēs nakə→ahom** les Français heu / **ma yaəžəbuniš ɛanədəhom ə əwēyəž bēhəya hakka / fi ə əyētəhom** par exemple **fəl** la littérature **fəl** l'écriture **fəl** les livres heu leur vie **hakka** mais la méthode **taɛ** la vie **tē om hakka ma taəžəbənīš**

Traduction :

2732 3. MA : *personnellement je ne les aime pas* les Français heu / *je ne les apprécie pas ils ont des choses bien / dans leur vie* par exemple *dans* la littérature *dans* l'écriture *dans* les livres heu leur vie *par exemple* mais *leur mode de vie à eux ne me plaît pas*

Il inaugure sa réplique par un jugement sans ambiguïté « **ana wē əd mənēs nakə→ahom** les Français... ». Le pronom personnel accentué de la première personne « **ana** » (*moi*) et le pronom personnel « **n-** » (*je*) dans « **nakə→ahom** » (Traduction : « *je ne les aime pas* ») impliquent l'informateur dans son discours. L'un des deux pronoms aurait été un indicateur suffisant pour montrer qu'il s'agit bien de son opinion. En outre, les personnes qui font l'objet de cette désaffection sont doublement désignées : « **-m** » dans « **nakə→ahom** » et « les Français ». Le programme de phrase aurait pu ne contenir qu'un seul COD : '**ana wē əd mənēs nakə→ah** les Français' (Traduction : « *personnellement je n'aime pas* les Français ») ou '**ana wē əd mənēs nakə→ahom**' (Traduction : « *personnellement je ne les aime pas* »). La redondance de l'informateur (« **ana** », « **n-** » et « **-m** », « les Français ») avait pour objectif de marquer sa position contre les Français et leur mode de vie.

Ce rejet de la France est lié dans une large mesure à l'Histoire communes des deux pays largement instrumentalisée des deux côtés. La pulsion communicative de l'informatrice dans le tour de parole ci-dessous est tellement forte que la réplique perd 4 son sens :

2544 4. HO : oui oui (---) kima ə→aīs tēəna →əfaʃ iwaqae muəāhadat əsadāqa avec la France / lēzəm l'Algérie təstaeə→əf bəl ietiʃ ā→ tae la France təsamma déjà la France məšhom mæəta→əfin (---) aləmə yēsə→ əw məšhom mæəta→əfin /

Traduction :

2544 4. HO : oui oui (---) comme lorsque notre président a refusé la réconciliation avec la France / il faut que l'Algérie reconnaisse les repentances de la France déjà la France ne reconnaisse pas (---) ils nous ont trop agressés et ils ne veulent toujours pas reconnaître /

L'informatrice nous interrompt pour affirmer que les rapports avec la France vont se détériorer « oui oui (---) », la suite de la réplique portant sur les accords de paix entre l'Algérie et la France est incompréhensible. Cette enquêtée considère explicitement que la politique française actuelle peut avoir des répercussions sur les représentations du *français* des Algériens.

Le rapport symbolique entretenu avec l'arabe scolaire n'est pas moins conflictuel. L'un de nos informateurs n'hésite pas à tourner en dérision l'arabe officiel pratiqué par les journalistes algériens, notamment en le comparant à l'arabe pratiqué par les journalistes de la chaîne qatarie Al Jazira :

5. « ... quand tu entends l'arabe des Algériens « nous avons une question de je sais pas de la ville de ... »/ tu dégoûtes cet arabe par contre lorsque tu entends un journaliste de la chaîne Al Jazira ».

L'arabe officiel est néanmoins quelquefois adopté car, associé au français, il leur permet de se distinguer socialement et professionnellement. En revanche, le parler algérien est d'emblée exclu, du fait de l'absence de locuteurs qui revendiquent sa pratique.

1266 6. MO : non non / pour moi une langue avec le poids qu'elle a comme langue c'est qu'elle doit suivre des règles // le / le dialecte est spontané taqədaə ətəgūl taqədaə ətəgūl est né hadəəti ana sans imiter təšəbəh əl tae bəba əddəəza c'est la fille tae əl fo ə a

Traduction :

1266 6. MO : non non / pour moi une langue avec le poids qu'elle a comme langue c'est qu'elle doit suivre des règles // le / le dialecte est spontané **tu peux dire tu peux dire mon parler** est né sans imiter **il ressemble à celui de mon père c'est la fille de l'arabe scolaire**

Dans la réplique 6 l'informateur ne considère pas le *parler algérien* comme une langue car « une langue doit suivre des règles » tandis que « le dialecte est spontané ». Accordant dans ce tour de parole une attention aux marques de subjectivité : l'informateur introduit son discours par « non non ». A quoi cela s'oppose-t-il ? Qu'est-ce que l'enquêté refuse avec cette double négation ? Il enchaîne par un second programme qu'il commence par « pour moi ». Le locuteur marque explicitement qu'il émet un point de vue personnel, qui n'est pas forcément partagé (« pour moi » convoque une opposition avec les autres). Cette précision assortit la définition de « la langue », et non celle du *parler* considéré comme « spontané », ce que l'on peut interpréter comme la marque d'un statut particulier attribué à « la langue », c'est-à-dire « *l'arabe scolaire* ». MO éprouve le besoin de justifier ou de relativiser son point de vue pour « la langue » (« *l'arabe scolaire* ») mais non pour « le *dialecte* » ; le fait qu'il assimile ensuite le « *dialecte* » à une « fille » alors que la langue est comparée au « père » indique une valorisation de « *l'arabe scolaire* », reconnu comme une « langue » et dont on parle avec précaution : « pour moi ». A l'inverse, donc, le « *dialecte* » est implicitement dévalorisé.

Suivant le même raisonnement interprétatif : (a) la comparaison se fait avec l'engendrement, phénomène naturel qui ne réclame donc pas de compétence particulière : le « *dialecte* », c'est la fille de *l'arabe scolaire* ; (b) le passage du *français* à *l'arabe* se fait justement à propos du « *dialecte* » – comme s'il ne méritait pas d'être traité sur un plan d'égalité avec une langue apprise, tel le *français* ; (c) l'hésitation à trouver sa caractérisation : « tu peux dire tu peux dire » – qui marque la peine que l'on a à situer le « *dialecte* », à en parler objectivement.

Un tel sentiment d'insécurité est la conséquence d'un manque de considération vis-à-vis de sa langue/culture car les individus entrevoient un autre modèle linguistique et culturel qu'ils ne pratiquent pas. La conséquence de ce mal-être est la construction de stéréotypes socio-culturels comme l'accent désagréable qu'ils entendent dans leur parler par opposition à l'accent harmonieux des parlers des villes côtières. La crise identitaire qui découle de ce sentiment d'insécurité est renforcée par les politiques linguistiques algériennes : en

privilégiant une langue/culture/histoire officielle symbolisée par l'arabe/révolution, au détriment des langues/cultures locales.

Cette culpabilité linguistique et culturelle conséquence d'une quête incessante d'un soi authentique fausse le rapport à l'autre, le véritable étranger qui intrigue, fascine, attire et suscite en même temps de la répulsion. S'opère alors des clivages favorisant des représentations linguistiques/culturelles stéréotypées de l'Autre.

6. Conclusion

Le cadre général dans lequel se trouve nos apprenants est peu propice à une démarche interculturelle par le biais du texte littéraire ou tout autre support pédagogique. L'évolution galopante de la mondialisation a contraint les entreprises occidentales à étudier les meilleurs moyens d'établir des rapports avec l'Autre, qu'ils soient d'ordre de productivité ou d'ordre de vente. Ce qui prime c'est d'établir avec lui les relations commerciales les plus intéressantes. Ce besoin économique a poussé les opérateurs à mettre au point de nouvelles stratégies pour gérer au mieux les différences culturelles en matière de management et de marketing.

S'agissant de l'interculturel dans le contexte éducatif algérien, il serait souhaitable que les concepteurs et les décideurs en matière d'éducation insère dans les différents programmes des outils concrets permettant de trouver des passerelles culturelles propices à un échange culturel équilibré et modérant certains aspects de sa propre culture, ce qui pourrait peut-être favoriser une intercompréhension des peuples.

Références bibliographiques :

- Abdallah-Pretceille Martine, *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers*, in Synergies Brésil Spécial 2 – 2010, pp 145 – 155.
- Abdallah-Pretceille Martine, Porcher Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996.
- Affergan, F. 1987, *Exotisme et altérité*, Paris, PUF.

- BENALI A. (2012) L'enseignement du français langue étrangère au secondaire. *Colloque La Langue Française en Algérie : Bilan et Perspectives*, Université de Souk-Ahras, Algérie 17 - 18 décembre 2012.
- BENALI A. (2012) L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique. *Le Français aujourd'hui* n° 178, 115–132, 2012.
- Bertant. Badie, Marc Sadoun (dir), in *l'Autre*, Presses de Sciences Po, 1996.
- Carmel Camilleri, « Le relativisme, du culturel à l'interculturel », in *L'individu et ses cultures*, l'Harmattan, volume 1,1993.
- Edgar Weber, *Maghreb arabe et Occident français*, Publisud, Presses universitaires du Mirail, 1989.
- Henri Besse. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère » *Trèfle*, n°9, Lyon, 1989.
- Jabes, Edouard. 1989, *Un étranger avec, sous le bras, un livre de petit format*, Paris, Gallimard.
- Saïd W Edward, *Des intellectuels et du Pouvoir*, Seuil, 1996.
- Tzvetan Todorov, « *Le croisement des cultures* », in *Communications*, n° 43,1986.