

Développer la littéracie plurilingue : pistes pour la didactisation de textes de l'affichage public

M'Hand Ammouden
Doctorant, Université de Béjaïa



Synergies Algérie n° 6- 2009 pp. 87-95

Résumé : *De nombreux didacticiens recommandent de tenir compte des spécificités du contexte extrascolaire et de privilégier les documents authentiques qu'offre l'environnement immédiat de l'apprenant, si «ordinaires» soient-ils, pour concevoir des moyens didactiques ; d'autres prônent le développement de compétences plurilingues. Partant de l'hypothèse que le recours à l'affichage public comme source de supports didactiques pour l'apprentissage de l'écrit favorise la concrétisation de toutes ces recommandations, et donc la littéracie plurilingue, nous examinerons si le contexte algérien est favorable ou non à un tel apprentissage, nous nous interrogerons ensuite sur les éventuels avantages qu'offrirait la didactisation de l'affichage public et terminerons par des pistes qui favoriseraient l'atteinte de cet objectif.*

Mots-clés : *Littéracie - plurilinguisme - enseignement plurilingue - affichage public.*

Abstract : *A great many didactic specialists suggest to better consider the specific features of the learners' environment outside school and to grant a privilege to authentic documents offered by the learners' immediate environment, are they "ordinary", so as to conceive didactic means, others claim the development of multilingual competencies. To begin by a hypothesis relying on public posting as a source of didactic supports to acquire writing that foster materializing all the recommendations, therefore plurilingual literacy, we examine first if the Algerian context is favorable or not to such learning, we are asking then after about the possible advantages supplied by "didactisation" of public posting and end up by alternatives that favor to fulfill the objective(s) assigned.*

Keywords: *Literacy - multilingualism - multilingual teaching - public posting.*

Introduction

Bien que l'enseignement des langues soit essentiellement orienté vers l'écrit, de réelles compétences de lecture-écriture font défaut chez les apprenants. Une des pistes didactiques possibles est celle de la prise en compte des particularités sociolinguistiques du contexte et du *paysage linguistique*. Ce contexte n'a encore

que très rarement fait l'objet d'études qui, dans une perspective didactique, prennent appui sur le plurilinguisme sociétal. Par ailleurs, les études sur la coexistence des langues ont rarement porté « *sur les pratiques langagières écrites ordinaires* » (Billiez et Kadi, 1998 :229). De plus, l'affichage public est négligé aussi bien par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires ou parascolaires que par les enseignants. Or, il semble tout à fait possible de s'appuyer sur le plurilinguisme qui se manifeste abondamment à travers l'affichage public, pour analyser et enseigner la littéracie plurilingue.

1. Problématique et hypothèses

Dans le présent article, nous nous interrogeons sur la pertinence d'utiliser le *paysage linguistique* (R. Bourhis et R. Landry, 2002 :124 ; M. Quitout, 2007 :77-86) par le biais de l'affichage public comme source de supports didactiques visant le développement d'une littéracie plurilingue. Ceci nous amène à réfléchir à deux notions relativement récentes et peu stables : la littéracie et la compétence plurilingue. Vouloir les unir et suggérer des pistes didactiques, nous semble un défi motivant. En outre, si les termes «développer» et «didactisation» nous renvoient à un milieu institutionnel, ceux de «littéracie» et «affichage» nous invitent à nous intéresser notamment, à l'extrascolaire. Il s'agit donc de s'interroger sur la possibilité d'établir une double passerelle : entre les deux environnements -scolaire et extrascolaire-, mais aussi entre différentes langues, dans un système éducatif qui sépare les uns et les autres plus qu'il ne les unit, un système scolaire inséré lui-même dans un contexte sociolinguistique particulier.

Si la littéracie plurilingue peut être acquise, en partie du moins, grâce à la simple coexistence des langues dans un contexte ou dans le répertoire langagier d'un usager, ou naître de développements séparés de littéracies monolingues, nous pensons utile l'apprentissage conscient et simultané de ses composantes. Par ailleurs, ce que nous connaissons du terrain concerné par l'étude, le contexte algérien, nous permet de supposer, d'une part, que celui-ci favorise les passerelles que nous prônons, et d'autre part, que l'affichage public peut s'avérer être source de supports didactiques aussi variés qu'intéressants pour l'apprentissage d'une littéracie plurilingue.

2. Le cadre théorique

Telle que nous la concevons, la littéracie plurilingue se place au carrefour de divers champs théoriques, différents mais complémentaires. Elle nous renvoie aux travaux traitant de la littéracie (Barré-De Miniac, 2002, 2003 ; Barré-De Miniac, Brissaud et Rispail, 2004), de l'enseignement plurilingue ou en contexte plurilingue (L. Dabène, 1994 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Carton et Riley, 2003) et des écrits ordinaires ou de la lecture-écriture extrascolaire (Billiez et Kadi, 1998 ; M. Dabène, 1990). Elle nous renvoie également aux écrits qui considèrent que les phénomènes éducatifs sont indissociables des phénomènes socioculturels ou sociolinguistiques (Cortier, 2005). Nous l'inscrivons, enfin, dans les démarches d'apprentissage fondées sur l'apprenant, ses besoins, et son activité (M. Ammouden, 2007).

3. Le contexte de l'étude

Vu que les cultures éducatives sont «*des phénomènes de société au même titre que d'autres phénomènes*» sociaux (Cortier, 2005 : 477), logique qui est d'ailleurs au cœur des fondements même de la littéracie (Barré-De Miniac, 2002 :30), nous ne pouvons faire l'économie d'un regard sur le contexte global. Ne pouvant traiter de l'ensemble de ses caractéristiques, nous en abordons brièvement trois qui sont intimement liées à notre sujet.

3.1. Un plurilinguisme problématique

Outre les langues (Allemand, Espagnol, ...) qui ne sont présentes surtout que dans l'enseignement, l'Algérie se caractérise par une «*quadrilinguïté sociale*» constituée de l'arabe conventionnel, dit classique, du français, de l'arabe dialectal et du tamazight, dont les frontières «*ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies* » (Sebaa, 2002 :4). En effet, le parler algérien est, comme le confie Fellag à Caubet (cité par Benrabah 1999 :71), un mélange de langues : «*le mélange des trois langues, c'est ma langue ;(...) elle est comprise naturellement, parce que le public est comme moi, que ce soit au marché, dans la rue, dans le bus ou dans les milieux scientifiques, les gens parlent comme ça !* ». Ce plurilinguisme implique un pluriculturalisme. Mais les statuts politiques, et de là scolaires, de ces langues et cultures, qui cohabitent socialement, ne correspondent guère à la réalité : des langues-cultures maternelles marginalisées, un Français Langue Seconde (FLS) décrété Français Langue Étrangère (FLE), etc. Cela engendre maints conflits et tensions.

3.2. Deux cultures éducatives opposées

L'étude comparative de moyens didactiques et de pratiques dominantes dans l'enseignement du français et des autres matières dont l'arabe (M. Ammouden et C. Cortier, 2009) conduit à conclure la coexistence de deux cultures éducatives très différentes: celle du français, orientée vers l'apprenant et l'apprentissage, et celle de l'arabe, centrée sur l'enseignement et davantage appuyée sur des fondements grammaticaux, rhétoriques et littéraires. Ceci entraîne divers problèmes, dont la résistance des apprenants aux démarches centrées sur l'apprentissage.

3.3. L'abondance de l'affichage public plurilingue

Nous assistons depuis quelques années à une prise de conscience par tous de l'intérêt de l'affichage, qui se traduit par la croissance incessante de l'affichage public, dans un contexte caractérisé plutôt par une culture de transmission orale.

Cet affichage reflète parfaitement le plurilinguisme, le pluriculturalisme et le mélange de langues signalés plus haut. Cette diversité s'explique surtout par «*la multiplicité des domaines et des informations contenues dans ces documents, par une plus grande liberté que les responsables s'octroient selon leur répertoire verbal, et enfin, par les effets attendus chez les destinataires*» (Billiez et Kadi, 1998 :233).

4. Le corpus de l'étude

Notre corpus est constitué de près de 200 écrits provenant essentiellement d'enseignes publiques et de placards publicitaires unilingues, bi- ou trilingues, recueillis dans huit villes : Akbou, Alger, Azazga, Béjaïa, Blida, El Yachir, Djidjel, Ighzer-Amokrane.

Pourquoi l'affichage public? Recourir aux affichages publics pour enseigner les langues présente au moins trois avantages évidents : ce sont des documents authentiques, ils sont disponibles partout, et sont donc facilement accessibles à tous les enseignants et les apprenants quelle que soit leur catégorie sociale. Enfin, ils sont souvent bilingues, parfois trilingues et peuvent ainsi favoriser le développement de la littéracie plurilingue.

- Les langues utilisées : le français est la langue la plus présente dans les écrits de notre corpus. L'arabe (le conventionnel et le dialectal) est également assez utilisé. Le tamazight (ou kabyle) et l'anglais, quant à eux, sont par contre beaucoup moins présents. Ces quatre langues peuvent se retrouver seules, mais sont souvent combinées. Cette combinaison bilingue ou trilingue se présente sous plusieurs formes : elle est souvent fondée sur le doublage ou la traduction, mais aussi sur une relation de complémentarité graphique ou sémantique, comme en témoignent les exemples suivants : «*Habillement chaussures / Ettib ennabaoui*»¹, «*Restaurant thalwith*»², «*Wiwis's alarme auto*», «*Djezzy Aich*³ la vie», «*DarKom⁴ Télécom*», «*Glaces parad'Ice*», «*Affak⁵ School*».

- Les niveaux de langues : on peut distinguer un niveau standard qui se présente souvent sous forme de phrases nominales (dominant dans les enseignes, exception faite de celles du genre «*DarKom Télécom*», «*Le Caméléon habillements chaussures hommes*», «*le pré-vert*»), et un niveau plus recherché, voire poétique, qui caractérise surtout les placards publicitaires.

- Les types de discours : à l'exception des discours à dominante narrative et dialogique qui se font rares, les autres discours sont largement présents dans l'affichage. Ceux qu'on y rencontre surtout sont les discours à dominante informative, prescriptive et argumentative.

- Les composantes linguistiques : si les phrases nominales prédominent, notamment dans les enseignes, les phrases verbales sont également fortement utilisées. Les temps verbaux dominants sont le présent de l'indicatif et l'impératif. Nous remarquons aussi la présence de diverses figures de style dont la métaphore dans «*transport l'éclair*» et l'allitération dans «*Ici Flexy*», «*DarKom Soummam Télécom*».

- Autres caractéristiques : outre les diverses formes de polices d'écritures et les couleurs utilisées, le message linguistique est souvent accompagné d'un message iconique (dessins, schémas, ...). Par ailleurs, l'examen des niveaux de langue permet de distinguer globalement deux types d'écrits : ceux que l'on peut qualifier de simples dans la mesure où ils se limitent à la simple fonction indicative/informative («*café*», «*Notaire*», ...), et ceux que l'on peut

qualifier de complexes du fait qu'ils «suggèrent» plus qu'ils n'informent : ils jouent une fonction attractive et/ou persuasive («*le paradis de l'enfant*», «*le salon de la princesse*», «*la cabane d'Ali Baba*»). Il faut signaler enfin que ces écrits comportent parfois des erreurs de langue.

5. Des pistes d'exploitation didactiques

En fonction de nos choix théoriques et des caractéristiques du contexte évoqués plus haut, il est clair que le choix de la nature du travail à proposer à l'apprenant sera conditionné, d'une part, par le niveau et les besoins de celui-ci, et d'autre part, par l'environnement social immédiat, le type d'affichage qu'il offre, les langues qui y sont utilisées et le type de relation qu'entretiennent celles-ci. Les propositions qui suivent constituent des pistes pour l'élaboration de séquences didactiques.

5.1. Propositions pour le niveau débutant

Durant les premières années de l'apprentissage, l'affichage peut surtout servir à enrichir le vocabulaire de l'apprenant. L'enseignant privilégiera les affichages «simples» en tenant compte des facteurs d'accessibilité suivants :

- le contexte: au lieu de s'appuyer par exemple sur des enseignes institutionnelles («*Hôtel des finances*», «*Chambre du commerce*»), il serait préférable de choisir celles dont le contexte facilite l'identification («*Hôpital*», «*Lycée*», «*Café*») ou encore «*Café de l'olivier*», «*Résidence Café restaurant du platane*», «*Restaurant de la petite rivière*», «*Restaurant des deux palmiers*».
- Le type d'illustration qui accompagne l'écrit : certaines illustrations (qui doublent l'écrit) facilitent plus que d'autres la compréhension de l'écriteau ;
- le caractère bilingue ou mieux trilingue de l'affichage : la présence du texte arabe, par exemple, favorise l'accès au sens du texte écrit dans une autre langue ;
- le rapport existant entre les messages relevant de langues différentes : ceux fondés sur la traduction sont à privilégier à ceux dont les messages sont complémentaires ;
- la ressemblance dans la désignation du référent dans la ou les langues déjà connues grâce notamment aux emprunts (*douche, école, restaurant, ...*).

L'enseignant peut demander de recopier les écriteaux qui se trouvent sur les affichages qui environnent l'école, d'en expliquer le sens, une fois en classe, puis de les classer dans un tableau à deux ou à trois colonnes, selon les langues dans lesquelles ils sont rédigés, et de compléter enfin les cases vides du tableau en se basant sur les connaissances du groupe classe ou en recourant aux dictionnaires bi- ou trilingues. Les enseignes et écriteaux qui serviraient de support didactiques seraient par exemple : «*Café*», «*restaurant*», «*librairie*», «*coiffeur*», «*alimentation générale*», «*polyclinique*», «*stade*», «*maison de jeunes*».

Comme prolongement de l'activité précédente, on peut demander de réaliser de nouveaux affichages bi- ou plurilingues, de préférence avec dessins, à accrocher à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Les affichages peuvent être indicatifs (renseigner sur les différents endroits de l'école, panneaux d'indications dans

le quartier, ...) ou prescriptifs (demander de veiller à la propreté d'un endroit, recommander aux automobilistes d'éviter l'excès de vitesse, ...).

5.2. Propositions pour le niveau intermédiaire

Les pistes précédentes peuvent être complexifiées, pour être suggérées à des apprenants du niveau intermédiaire. La difficulté peut résulter du choix d'affichages complexes, ou du type de discours à produire (discours à dominante prescriptive, tels que des tracts et des appels en faveur d'associations, des slogans publicitaires pour les commerçants, placards informatifs sur l'histoire d'un lieu, ...).

À ce stade, l'affichage public peut servir pour travailler d'autres composantes linguistiques ou discursives plus complexes. On peut demander aux apprenants d'essayer de repérer les erreurs qu'ils trouvent dans les affichages, d'essayer de découvrir leur cause, avant de les corriger. Nous avons relevé quelques exemples d'enseignes et écriteaux pouvant faire l'objet de corrections : **Vulgarisateur, Taxi Phone, Photo copie, Cafétéria restaurants, Netoyage, Ne cueillez pas les plantes, photographier les plutôt, Pièces détachees neufs et occasions, marbre et dérivés, Pizzeria à emportee, Pizza a emporté, Viande et poisson congelee, Vent Reparation Mobiles, Restaurant Galet sur command salle familial, Mouno prix d'akbou*. Si le niveau des apprenants le permet, on peut penser aux erreurs relatives au choix des mots («motel» et «bâtisse» au lieu de «hôtel» et «appartement», ...).

Si l'activité n'est pas proposée au cours d'une évaluation diagnostique globale, l'enseignant peut limiter le type d'erreurs à relever. L'analyse de notre corpus nous a permis de répertorier plusieurs types d'erreurs qui peuvent permettre de travailler tantôt l'homonymie, tantôt l'orthographe grammaticale, tantôt les accords (du substantif, du verbe ou du participe passé), voire le lien oral/écrit et les interférences linguistiques.

L'intérêt de telles activités, pour l'apprenant, est triple : découvrir qu'on peut «apprendre dans la ville» mais qu'on peut aussi mal apprendre à cause de la ville, cultiver donc son esprit critique, et enfin corriger des erreurs qui peuvent -à force d'être vues et lues- s'enraciner dans sa mémoire et l'induire en erreur. Pensons à l'histoire de l'enseignant qui découvre que plusieurs de ses collégiens écrivent mal le mot coiffeur, parce que le mot était écrit avec un seul « f » sur l'enseigne qui se trouvait en face de l'école de leur village.

On peut aussi demander aux apprenants, si l'on travaille sur les noms de métiers ou sur la suffixation, de chercher des noms d'agent (*dentiste, cardiologue, ...*) ou d'action (*lavage, baignade, ...*), puis de les définir (celui qui .../ action de ...). L'objectif linguistique est ainsi travaillé en situation (contextualisé) et en fonction des besoins de l'apprenant. On peut encore penser à travailler les techniques du «résumé» et de la gestion de l'espace publicitaire : abréviation, complémentarité écrit/image, ...

On peut enfin demander de comparer les contenus bilingues des affichages, de repérer ceux qui ne renvoient pas à la même idée, puis de remédier à cela, si les apprenants jugent utile de le faire.

5.3. Propositions pour le niveau avancé

Les mêmes activités proposées plus haut, peuvent encore être complexifiées pour s’adapter à ce niveau, en réduisant les critères d’accessibilité cités plus haut et/ou en visant des contenus complexes (métaphore, intertextualité, connotation, ...) ou d’autres genres de textes (appels, tracts, dépliants et prospectus, ...).

L’enseignant peut aussi proposer aux apprenants de recueillir des slogans ou indications qui leur semblent «réussis», puis d’expliquer à leurs camarades les raisons de leur choix et le sens qu’ils donnent à ces écrits et d’en débattre avec eux, si le sens n’est pas partagé par tous. Cela permettra donc de travailler, entre autres, le sous-entendu, le connoté, le présupposé, la métaphore et d’autres figures de styles ; l’intertextualité et certains procédés de persuasion ; le rapport entre les messages iconique et linguistique, etc. Nous songeons pour cette activité à des écriteaux tels que : «*Le Caméléon habillements chaussures hommes*», «*DarKom Soummam Télécom*», «*Au champ des fleurs Classe mannequin*», «*Douches le pacifique*», «*Glaces Parad’Ice*», «*La cabane*», «*Salon de thé Zen*», «*Wiwis’s alarme auto*», «*C’est comme à la poste*», «*Ayahviv Akhdhem negh qim*»6.

On peut aussi suggérer aux apprenants de travailler sur des affichages complexes, bi- plurilingues, de comparer les messages linguistiques qu’ils véhiculent, voire de proposer une correction et/ou une amélioration de leurs écriteaux. Il peut s’avérer également très intéressant, maintenant que la traduction ne fait plus peur, de demander de transposer «intelligemment», dans une ou d’autres langues des écrits d’affichage unilingues complexes. Activité qui permettra certainement de travailler l’interculturalité. On peut enfin penser à des tâches ou projets plus complexes qui consisteraient à concevoir des affichages publicitaires bi-plurilingues. Les produits réalisés peuvent intéresser des opérateurs économiques, des institutions, ou des agences publicitaires.

Conclusion

L’analyse du corpus et les pistes suggérées suffisent pour sensibiliser aux nombreuses possibilités d’utilisation de l’affichage public pour le développement d’une littéracie plurilingue, quel que soit le niveau des apprenants. Elles ont également mis en évidence d’autres avantages. En effet, le recours à l’affichage, comme source d’apprentissage, semble permettre de :

- travailler plusieurs types de discours (informatif, prescriptif, argumentatif) et diverses composantes de la langue (vocabulaire, grammaire, rhétorique, intertextualité, etc. ;
- dépasser la compétence linguistique pour toucher à toutes les composantes de la compétence de communication, y compris les dimensions socio-linguistique et interculturelle ;
- développer des stratégies de lecture-écriture de haut niveau (interpréter et exprimer des figures de style) ;
- s’exercer au passage de la lecture à l’écriture dans une ou plusieurs langues grâce à la traduction ou à la réutilisation, dans les affichages à améliorer ou à concevoir, de procédés repérés ;

- travailler sur les liens écrit/image, son/graphie et oral/écrit;
- rapprocher les littéracies «unilingues» scolaires et la littéracie plurilingue extrascolaire, et favoriser ainsi la socialisation, le sens de l'apprentissage, et le transfert des acquis hors de l'école (interpréter correctement les affichages, concevoir des affichages «réussis», ...);
- sensibiliser les apprenants à l'intérêt mais aussi aux risques de s'appuyer sur l'affichage, et partant développer l'esprit critique, l'autocorrection et l'autoévaluation;
- initier aisément les apprenants aux démarches de l'apprentissage actif et favoriser ainsi le rapprochement de cultures éducatives différentes, dimensions évoquées plus haut;
- sensibiliser les apprenants aux avantages du plurilinguisme et contribuer à minimiser les conflits entre les défenseurs et détracteurs de telle ou telle langue.

Notes

¹ Expression arabe signifiant la médecine prophétique.

² Mot du tamazight signifiant calme.

³ Mot arabe signifiant «vis» (le verbe Vivre conjugué à l'impératif).

⁴ Signifie en arabe votre maison.

⁵ Mot arabe signifiant horizons.

⁶ Ecrit sur un fourgon de transport de voyageurs. Tiré d'une chanson kabyle, la traduction littérale (insuffisante) donnerait «L'ami, travaille ou reste !»

Bibliographie

Ammouden, M. et Cortier, C., 2009. «L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité», 1^{er} Colloque International de didactique comparée, Genève, 15-16 janvier 2009. Non publié.

Ammouden, M., 2007. «Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Etrangère en 1^{ère} année de licence de Français», mémoire de magistère, EDAF-Béjaia.

Barré-De Miniac, C. (dir), 2003. *La littératie : vers de nouvelles pistes de recherches didactiques*, Lidil 27.

Barré-De Miniac, C., 2002. «La notion de littératie et les principaux courants de recherche», *Lettre DFLM* 30, pp. 27-33.

Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M., (dir), 2004. *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan.

Benrabah, M., 1999. *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*, éd. Séguier.

Billiez, J. et Kadi, L., 1998. «Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal», In P. Dumont et C. Santodomingo, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, AUPELF-UREF, pp. 229-234.

Bourhis, R. et Landry, R., 2002. « La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec », *Revue d'aménagement linguistique*, hors série, automne 2002, pp. 107-131.

Carton, F. et Riley, P. (dir), 2003. « Vers une compétence plurilingue », In *Le français dans le monde*, Recherches et applications, vol. 39, pp. 54-68, Paris : Clé International.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Cortier, C., 2005. « Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in. ÉLA 140 (numéro spécial), pp. 475-490.

Dabène, L., 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette.

Dabène, M. (dir), 1990. Des écrits (extra)ordinaires, *Lidil* 3.

Quitout, M., 2007. *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours: l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris : L'Harmattan

Sebaa, R., 2002. « Culture et plurilinguisme en Algérie », In. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002, <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> (Consulté janvier 2009).