

L'intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi

Ilham DUPONT, *ilham.dupont@psuad.ac.ae*

DITEC - Université Sorbonne Nouvelle-Paris III

Omar COLOMBO, *omar.colombo@psuad.ac.ae ; omcolombo@yahoo.fr*

CSTI - Université Sorbonne-Paris IV & LIDILEM - Université Stendhal-Grenoble III

Thématique : Axe 1, *Scénarios*

Présentation du cadre géolinguistique, institutionnel et pédagogique

Le cadre de notre étude se situe aux Émirats Arabes Unis (EAU), à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi (PSUAD). Les Émirats Arabes Unis se situent au sud-ouest de l'Asie, dans la péninsule arabique entre le Golfe Arabique et le Golfe d'Oman. La langue officielle y est l'arabe mais l'anglais est très largement utilisé. Les documents officiels sont donc souvent bilingues, la société civile étant majoritairement constituée d'immigrés.

Le pays présente ainsi un remarquable champ d'étude multilinguistique. Grâce à l'ouverture de l'Université PSUAD en 2006, l'enseignement en français et la culture française ont été introduits dans le pays. L'université est ouverte à tous les étudiants, ce qui représente environ soixante-quinze nationalités. Les cours qui sont assurés en français conduisent à l'obtention d'une Licence, et en anglais pour le Master. Les étudiants doivent faire un choix parmi des cours optionnels.

Pour introduire dans l'enseignement une dimension linguistique, nous avons mis en place une option *Parcours linguistique* destinée aux étudiants de la troisième année de licence (L3), pour ceux qui ne sont pas spécialistes en la matière. Dans cette option, le premier semestre est consacré au plurilinguisme et le second traite de l'IC. L'IC est une forme de communication plurilingue qui est *inhérente* quand il s'agit d'une même famille de langue (« inherent intelligibility » : Lewis, 2009) et *acquise* quand ce sont plusieurs familles qui sont concernées (Degache, 2009 : 98).

L'IC dans le monde arabe et sa contextualisation aux EAU

Le monde arabe est constitué par un vaste ensemble de populations qui se définit par son adhésion à la même religion musulmane et à la même langue sémitique, l'arabe classique ou standard. Celle-ci est une langue intertribale, la langue de la culture, de la pensée et des sciences, celle des élites. Elle est enseignée et accessible à tout le monde arabo-musulman qu'elle unifie sans être la langue maternelle d'aucun. Les langues maternelles sont les dialectes et le phénomène de l'IC ne concerne donc que la dialectologie. Les sociétés arabes sont attachées à leurs patrimoines identitaires qui sont les reflets d'une réalité sociolinguistique et culturelle. Elles sont en même temps, fortement conscientes d'appartenir à une vaste communauté linguistique homogène, au-delà de leurs diversités dialectales.

L'intérêt du contexte de l'université mais aussi sa complexité, est la richesse interculturelle et interlinguistique des étudiants. Cette diversité oblige à travailler le phénomène de l'IC simultanément au sein de familles de langues très différentes : en langues romanes et entre dialectes arabes. Dans notre expérience, il s'agit,

(a) de sept apprenants arabophones pratiquant les dialectes arabes et connaissant le français langue étrangère,

(b) de cinq apprenants francophones, non arabophones, pratiquant les langues romanes. Certains de ces étudiants avaient déjà des notions d'espagnol ou d'italien.

Première phase de la formation : l'IC entre dialectes arabes (durée : 12h)

À notre connaissance, l'IC entre les dialectes arabes est un domaine jusqu'à présent inexploré. Nous avons donc dû créer et expérimenter des outils pédagogiques qui sont inexistantes. De même, dans ce défrichage, nous n'avons pu utiliser des supports ni techniques, ni technologiques, trop longs à élaborer.

Cette expérience pédagogique exploratoire nous a montré que les étudiants ont besoin d'avoir un support concret pour assimiler le phénomène, ce qui nous a amené à privilégier la compétence de l'écrit dans une première phase (textes divers de plusieurs horizons). La compétence orale est introduite au fur et à mesure des progrès (supports oraux culturels). Elle nous a montré également que si l'IC entre locuteurs de régions contiguës est presque spontanée, elle n'est pas aussi simple pour des dialectes de régions très éloignées (Afrique du nord et les pays du Golfe par exemple) qui suscite des *a priori*. Nous avons donc choisi une stratégie d'approche progressive qui s'appuie sur ce constat. En partant des situations linguistiques géographiquement proches, nous avons élargi les enseignements à des régions de plus en plus éloignées en suivant un continuum dialectal.

Deuxième phase de la formation : l'IC en langues romanes (durée : 10h)

Les compétences visées étaient, en ordre chronologique, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite. Nous avons employé trois types de support. Dans un laboratoire de langues, le *CD-Rom Galatea* (2003) a permis de pratiquer la compréhension orale et écrite : les apprenants ont ainsi eu une première approche phonétique, morphologique et syntaxique de plusieurs langues romanes (catalan, espagnol, italien, occitan, portugais, roumain). Par la suite, les apprenants ont approfondi l'histoire et quelques caractéristiques structurelles du portugais.

(b) La compréhension écrite de l'italien a été visée à l'aide de quelques *textes narratifs proposés sur papier* (faits divers). Nous avons été soucieux de garantir une progression en termes de longueur du texte et de difficultés linguistiques (niveaux A1/A2, CECR). Nous nous sommes inspirés de la méthode *Eurom4* (1997) pour les langues romanes : les mini-textes étaient précédés par un résumé introductif traduit en quatre langues (espagnol, français, italien, portugais) afin de garantir la mise en situation de la source-cible (le texte même) ; les textes ont été supportés par une grille contrastive de quelques règles morphosyntaxiques des quatre langues romanes, ce qui devait aider et encourager la compréhension de la langue inconnue et servait de tableau-modèle à compléter tout au long de l'expérience.

(c) Considérant que l'hybridation favoriserait l'interaction en continue entre les apprenants et ceux-ci et l'enseignant-tuteur (Depover *et al.*, 2004 ; Charlier *et al.*, 2006), nous avons demandé aux apprenants de travailler également à distance. Ils devaient interagir dans des *échanges asynchrones, notamment sur le forum de la plateforme Galanet* (session : *Oglindă do monde romance*). Les étudiants ont ainsi pratiqué la compréhension et/ou la production écrite dans plusieurs langues romanes en interagissant avec des étudiants de plusieurs universités. La nature dialogique d'un scénario par forum (dans notre cas, de nature communicative et collaborative) permet de remplir une fonction collective (Bruillard *et al.*, 2006), en demandant aux apprenants d'effectuer « *une tâche commune [...] à réaliser dans un espace temporel défini* » (Depover *et al.*, 2006). L'encadrement tutoral prévoyait que les apprenants choisissent au moins trois thèmes, qu'ils postent au moins trois messages pour chaque thème, qu'ils s'expriment en français et dans une autre langue romane (si elle était connue par le sujet) et qu'ils remplissent progressivement un formulaire sur papier ; ce dernier devait permettre à l'enseignant-tuteur de consulter le travail effectué et les résultats obtenus (faits positifs et négatifs de l'expérience d'apprentissage à distance ; difficultés rencontrées).

Si la langue inconnue a occasionné parfois des sentiments d'incertitude et même de frustration (notamment pour les étudiants arabophones), la réflexion métalinguistique autour de la compréhension orale et écrite qui a été effectuée en mini-groupes (composés selon le paramètre de la compétence linguistique semblable) a encouragé la poursuite du travail et dispensé une certaine satisfaction dans le fait de participer à l'expérience. Plus généralement, les coïncidences morphosémantiques parmi les langues sœurs et l'*inférence* (Le Ny, 2005), ont facilité l'activation des procédés linguistico-cognitifs, même si de façon négative (interférences) parfois. Les résultats du travail en autonomie (forum) ont été moins rassurants : les apprenants se sont montrés beaucoup moins collaboratifs.

Réflexion didactique

Fort de cette expérience qui a porté essentiellement sur un environnement dialectal, nous sommes en train d'établir les liens d'IC entre les deux langues sémitiques que sont l'arabe standard et l'hébreu. Favoriser la communication entre ces langues nous semble important. Ceci permettra d'établir une méthode d'apprentissage des deux langues qui privilégie les compétences de réception, l'objectif étant d'avoir pour chacune, au moins une approche globale de l'autre langue. L'apprentissage doit être facilité par des dimensions lexicales, syntaxiques et morphologiques très proche. Dans un premier temps, ce seront les activités langagières orales qui seront favorisées et ensuite la compétence écrite en ayant recours à une transcription phonétique de l'hébreu du fait de la différence d'écriture.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (Ed.), (1997). *Eurom 4 : méthode d'enseignement simultanée des langues romanes*. Université de Lisbonne, Université de Salamanque, Université de Rome 3, Université de Provence. Edizioni La nuova Italia.
- Bruillard, E., Clouet, N., & Fouénard, S., (2006). Contribution à l'analyse de forums de discussion : éléments de méthodologie et résultats. In : G. L., Baron & E., Bruillard (Éd.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Paris : Institut National de Recherches Pédagogiques. pp. 181-197.
- Charlier, B. et al. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs* (2006). N°4, Vol. 4, p. 469-496.
- Dabène, L. (Ed.), (2003). *Galatea italien : entraînement à la compréhension des langues romanes [Ressources électroniques]*. Université Stendhal Grenoble 3, Lidilem. Chambéry : Génération 5.
- Degache, C. (2009). *Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept*. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Vela Delfa, C. (Ed.). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital. pp. 81-102. Publication en ligne : http://galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf
- Depover, C., De Lievre, B., Temperman, Emperman, G., (2006). Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance. *Revue STICEF*, Vol. 13.
- Depover, C. et al. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Etapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs* (2004). N°1, Vol. 2. pp. 39-52.
- Le Ny, J.F., (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Ed. Odile Jacob.
- Lewis, M. P. (Ed.), (2009). *Ethnologue : Languages of the world, Sixteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Publication en ligne : <http://www.ethnologue.com/>.