

*A propos de l'interculturel dans l'enseignement
des langues étrangères. Un dispositif didactique
réflexif à mettre en place*

**MANAA Gaouaou
(Université de Batna)**

Les nombreux problèmes que pose l'enseignement des langues étrangères en Algérie (plus particulièrement le français) sont à l'origine de l'intitulé de cette communication.

En élargissant leur répertoire langagier à d'autres langues en fonction de leur environnement cela permettra aux apprenants de transmettre leurs nouvelles et anciennes expériences, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réévaluer et enrichir leur(s) vision (s) du monde.

A travers ce lien fort complexe entre langue et culture, la langue est assez vivante pour porter les traces de l'histoire des hommes et à ce titre là, elle est modelée par leurs pratiques sociales qui trouvent dans la langue des formes particulières de penser le monde.

*« Nous ne sommes donc pas les prisonniers de notre langue maternelle, et l'apprentissage d'une autre langue ne fera pas s'écrouler notre monde. »*¹

Une majorité de sociolinguistes, de didacticiens des langues et de chercheurs en linguistique appliquée se réclament du domaine des approches interculturelles en sciences de l'éducation.

- Quelques notions et rapports.

Communication et culture.

Avec les approches dites communicatives, on a largement contribué à la prise en compte de la dimension culturelle de toute communication. Désormais, apprendre à communiquer c'est apprendre à communiquer culturellement. En classe de langue, les problèmes que les apprenants rencontrent dans la communication proviennent pour une large part de la différence de cultures. C'est évidemment dans les formules de politesse, comme nous le verrons par la suite que nous trouvons les exemples les plus spectaculaires de ce conditionnement socioculturel de la communication. Dans chaque culture, on a une conception différente de ce qui constitue notre territoire personnel. Toute intrusion par le toucher, par le regard, par le déplacement d'un objet, peut-être considéré comme une agression et entraver la communication. On pourra, par exemple, trouver que les membres de l'autre culture, sont « impolis », qu'ils ne respectent pas notre vie privée, ou au contraire qu'ils sont « froids, distants, orgueilleux »

¹. Tiré de l'article « Approches interculturelles et didactiques des langues. » Genève – 2000 de C. Perregaux.

- Les productions discursives

En classe de langue, toute construction d'un savoir culturel ne peut se faire que sur la base de texte en langue étrangère : « des documents authentiques ». Ils constituent des outils privilégiés pour le montage d'une compétence culturelle en langue étrangère et pour le développement d'une réflexion interculturelle.

« C'est à partir de textes et à des techniques d'interrogation de ces textes qu'on peut dégager leur contenu culturel »².

Cette interrogation de textes nous fera découvrir des indices, des marques formelles qui nous permettront de construire des « petits espaces » de savoir culturel.

- Constats et hypothèses

- Acquisition «*sur le tas*» de la compétence interculturelle de communication.

Chacun admet aujourd'hui que les nombreux algériens qui vont en France soit poursuivre leurs études, soit s'installer professionnellement, soit accomplir des stages de perfectionnement ou de spécialisation dans différents domaines, ne rencontrent pas seulement des difficultés de nature linguistique. La compétence de communication, et plus encore, la compétence interculturelle de

² . « Analyse du discours et pédagogie des documents authentiques ».

In bulletin de l'ACLA- automne 1982. Volume 4- n° 2 de G. Alvarez.

communication, dont chacun reconnaît désormais l'importance, s'acquiert généralement sur le tas au fil d'expériences cocasses ou parfois malheureuses (ce qu'on peut classer comme expériences ratées), sur la base desquelles le non-natif se construit un mode de fonctionnement plus ou moins adapté au contexte vécu.

Observons un échange téléphonique mettant en contact un français (A) et un étranger (B).

Extrait d'un appel téléphonique à Montpellier.

« (...)

B- C'est 04

(silence).

(En attente)

Monsieur je vous demande votre numéro de téléphone !

04

(Silence)

Monsieur votre numéro de téléphone il y a 10 chiffres (avec un ton impatient)

Oui c'est 04 67 je n'ai pas encore fini... !

Ah d'accord, excusez-moi allez-y (...) »

(selon la transcription réalisée par l'auteur).

On pourrait croire qu'au moment où il doit donner son numéro de téléphone à son interlocuteur administratif, cet étranger se trouve en difficulté d'énoncer les chiffres ou de faire un choix entre leurs différents modes de groupage – un par un, deux par deux, trois par trois ... qui existent ici et là dans le monde. En fait, il n'en est rien. Le dysfonctionnement constaté, et momentanément

résolu, advient ici de la différence des scénarios que suivent , sans en être totalement conscientes, les protagonistes de la communication.

L'interlocuteur français attend l'énoncé de l'ensemble du numéro avant de le répéter pour contrôle et ratification- même si elle ne constitue pas la règle à 100% - cette pratique est sans doute la plus répandue en France. L'interlocuteur étranger s'attend à une répétition de vérification fragmentée, de chaque nombre, avant de poursuivre. Sa répétition du premier nombre ne se justifie que parce qu'il n'a pas obtenu de son interlocuteur la confirmation, par répétition, que ce tout premier nombre a bien été enregistré. Il en résulte de l'attente, de part et d'autre du téléphone avec, semble-t-il, un sentiment d'incompréhension pour l'un et la manifestation d'impatience chez l'autre, et sans doute pour les deux, une impression de malaise tant que ces divergences de scénario resteront cachées et inexplicées.

- Déficit de culturel langagier dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères

- En contexte d'apprentissage institutionnel , le développement des compétences linguistique-communicative et culturelle se fait traditionnellement d'une manière dissociée.S'agissant de contenus culturels, les apprenants d'une langue étrangère bénéficient essentiellement d'une focalisation sur ce qu'on peut appeler, en reprenant la catégorisation d'Aline Gohard – Radenkovic (1999) les réalisations visibles³ qui font

³ . Exemples : « langue, rites... coutumes, fêtes, calendriers... modes d'habitats... habitudes alimentaires, vestimentaires, cultures (danses, chants, costumes, contes...).

l'objet, en classe, de commentaires anecdotiques et exemplaires de l'enseignant non-natif. Parallèlement, s'agissant des contenus strictement linguistiques, on leur enseigne (ils s'approprient = les apprenants) phonétique, lexicale, syntaxe...etc. Et depuis le renversement des priorités de compétence, initié par l'approche communicative, on aborde, certes, la dimension pragmatique du fonctionnement langagier, mais souvent, à travers un classement stéréotypé des actes de langage. Ils ne sont pas éveillés à toutes leurs dimensions, y compris culturelles.

b) Ainsi, en classe de langue, les apprenants sont peu sensibilisés aux différences culturelles de gestion de la communication et, la part des *réalisations invisibles*⁴ de la culture, qui gouvernent nos pratiques communicatives, y est largement sous-évaluée. Examinons quelques-unes des dimensions problématiques liées à l'emploi des actes de langage.

- Le degré d'optionnalité admis dans une culture donnée. Le remerciement, l'excuse, la salutation sont-ils toujours attendus quel que soit le contexte ? Peuvent-ils être facultatif ? Leur absence sera-t-elle notée et évaluée comme une infraction (in)tolérable aux normes communicatives ? Autrement dit, un non-natif peut-il sans dommage calquer les règles d'emploi d'un acte dans sa

⁴ . Voir Gohard- Radenkovic. A – 1999. « Ensembles d'évidences partagées par une communauté possédant les mêmes références, les mêmes valeurs et les mêmes règles implicites dans tout échange relationnel. »

langue maternelle, lorsqu'il s'exprime dans la langue de l'autre? Certains auteurs soulignent par exemple à quel point les comportements langagiers peuvent faire l'objet de transposition simplifiée d'une langue à l'autre: « Tout naturellement, en langue étrangère nous avons tendance à communiquer en transposant nos habitudes familières dans la langue étrangère. Ainsi nous remercions ou nous nous excusons dans les situations qui ressemblent à celles pour lesquelles nous remercierons ou nous nous excuserions dans notre culture. Mais il n'est pas certain que ce comportement soit toujours bien approprié à la culture étrangère».

- Leurs valeurs culturelles

Prenons maintenant l'exemple de la demande d'un service ou d'un renseignement.

En France, cela demande certaines formules 'enrobées' de précautions. Même si elle est adressée à un organisme ou une personne dont le rôle essentiel est de fournir des renseignements et des services et qui, chez nous sera formulée plus directement sans excuse ou recours à un quelconque minimisateur du genre: « ça m'étonne un petit peu parce que ... bon je vais vous demander deux ou trois petits renseignements... »

Exemple 1. Appel téléphonique à une agence de location de voitures en France.

« A - Avis à votre service

D - Oui bonjour Monsieur euh *est-ce qu'il vous serait possible de m'envoyer quelques exemplaires de votre tarif s'il vous plaît* ».

Exemple 2. Appel téléphonique à la compagnie Air Algérie.

« A – Bureau d’Air Algérie bonjour

D – Allô bonjour s’il te plaît le prix du billet Batna – Alger c’est combien chez vous. »

Exemple 3. Appel téléphonique au rectorat.

« A – Bureau du rectorat bonjour

D – Bonjour s’il te plaît en ce moment pour une carte professionnelle c’est toujours bloqué... »

On peut alors se poser la question suivante : Pourquoi si peu de précautions en Algérie et autant en France ?

Il semblerait qu’on considère un tel acte, ici, comme banal compte tenu du statut et du rôle de l’interlocuteur.

Alors qu’en France quel que soit l’interlocuteur, il est nécessaire de faire précéder ou suivre d’excuses et/ou de justifications.

- Leur combinatoire selon les normes communicatives d’une culture donnée

Autrement dit, quels sont les actes qui peuvent se combiner ?

Dans quel ordre peuvent-ils s’articuler ?

Si les salutations d’ouverture sont présentes, sont-elles suivies ou précédées de bénédictions ?⁵ Si les salutations

de clôture sont présentes, sont-elles suivies de vœux ?

Les bénédictions ou les vœux se substituent-ils, dans certaines circonstances, aux salutations d’ouverture ou de

⁵. Voir les comparaisons des pratiques de salutations en arabe et en français dans les contextes de petits commerces en France, au Liban et en Tunisie de L. Dimacki & N. Himed dans : « analyse des interactions et interculturalité. »

clôture? Une demande d'informations sera-t-elle précédée ou suivie de justifications? D'excuses? De remerciements? Existe-t-il un ordre préféré et non marqué comme déviant par rapport aux normes culturelles ?

Toutes ces questions et considérations font rarement l'objet d'une discussion en classe de langue même lorsque les apprenants manipulent ces actes de langage dans les jeux de rôles préformatés dans des scripts.⁶

L'évaluation des prestations des apprenants se concentrent généralement sur la réalisation linguistique (appropriation lexicale et sémantique, respect de la morphologie et de la syntaxe, compréhensibilité de la prononciation, adaptation pragmatique à la situation.). Par ailleurs, l'évaluation de la nature des échanges communicatifs et de la qualité d'une intervention est, dans les manuels de langue, de fait, obscurcie par le recours à des classifications simplifiées en registres de langue (« en standard / familier / soutenu » ou « formel / informel » ou « vulgaire / familier / courant / élevé »...etc.) ou en échelles de politesse (en plus ou moins poli / impoli, poli / direct), reposant toutes, sur des bases strictement linguistiques (choix lexical et syntaxique, prononciation) sans tenir compte nécessairement du degré d'adaptation au contexte et aux interlocuteurs.

⁶.Les concepteurs de manuels du F.L.E en France proposent des scripts avec enchaînement privilégié d'actes sur un gabarit culturel « à la française », bien sûr, ou parfois même une représentation de script idéal guère réaliste.

La prédominance de ces types de schématisation et de hiérarchisation, contribue à entretenir la confusion chez beaucoup d'apprenants qui croient être polis dès lors qu'ils utilisent les formes linguistiques qualifiées comme telles et considèrent les passants de la rue, les commerçants ou tout autre interlocuteur, comme particulièrement impolis dès lors qu'ils n'utilisent pas ces dites formes. Ces jugements de valeur « absolue » sont, le plus souvent, produits par les apprenants non-natifs aux dépens d'une qualification des événements langagiers en jeu dans un contexte donné. Or, avant de prononcer ce type d'appréciation (ou d'évaluation), les locuteurs natifs ont, à la différence des non-natifs, généralement déjà pris la mesure des enjeux et des risques de la communication en analysant la situation et en opérant quelques classifications préalables, à la fois, des conditions d'interventions langagières (exemple : banales/ exceptionnelles), des statuts socioprofessionnels et communicatifs des interlocuteurs (exemple : expert / novice, de / en / au / hors service, opportun / importun... etc.), et de la tonalité, marquée ou non marquée, du contexte de l'interaction et des modes relationnels privilégiés par leur(s) interlocuteur(s) avec des caractérisations estimatives en termes par exemple:

d'urgence / non-urgence,
grave / légère,
conviviale / tendue,
hostile / bienveillante,
irrésolue / certaine,
équivoque / circonspecte / carrée / directe,...etc.

Le « ressenti » poli / impoli ou menaçant / rassurant ne survient qu'après un premier étalonnage effectué sur les différentes dimensions de l'événement communicatif. Les échanges quotidiens sur les lieux publics et privés sont, en outre, susceptibles de concerner tout un chacun. En conséquence, si on entend éviter qu'un séjour dans le pays d'accueil vienne confirmer (ou faire naître) des stéréotypes défavorables et néfastes à la poursuite des relations entre natifs et étrangers, il y a lieu d'amener les apprenants en langue étrangère dans nos établissements à une prise de conscience de la structuration de leurs grilles interprétatives des événements et des comportements communicatifs, de son origine culturelle et des normes culturelles en jeu dans les interactions.

L'observation des situations, autant d'acquisition sur le terrain que d'apprentissage en institution, nous conduit donc à réévaluer la portée de l'expérience vécue « sur le tas » par les non-natifs et constatant un certain déficit de culturel langagier dans l'enseignement/apprentissage à proposer un réaménagement de la réflexion interculturelle intégrant cette part expérimentielle de ces « cobayes » de l'interculturel.

- Un échangeur pluriculturel : pour quoi faire?

Les apprenants du F.L.E seront amenés à confronter leurs expériences et leurs interprétations d'événements communicatifs vécus comme bizarres, impolis, drôles ou embarrassants. Il engage une mise en contraste de pratiques, de valeurs⁷ et de règles considérées comme

⁷. Exemple de la valeur du « droit de grève » en France, certes de plus en plus discuté, mais toujours au cœur des évidences partagées par la majorité des citoyens.

« allant de soi » tant que l'on reste en contact avec ses pareils, locuteurs d'une même langue-culture.

Le code linguistique ne constitue pas là un enjeu majeur d'apprentissage même si au travers des négociations de sens inhérents à l'interprétation, les apprenants étrangers affinent aussi leurs connaissances linguistiques en français. Les données recueillies constituent à la fois des échantillons – en tant qu'elles sont personnalisées – et des sources de modèles – autant qu'elles sont généralisables et non contestables ni contestées. L'observation et le constat de la variation dans les pratiques communicatives des natifs peuvent amener chacun des participants au dispositif, à réfléchir sur la nature des contextes spécifiques d'application et leur degré d'extension.

Dans une classe de langue, on doit d'abord s'interroger non seulement sur les possibilités de généraliser leurs règles d'interactions mais aussi sur la relativité de leur compétence communicative et de leur droit à prescrire tel ou tel comportement comme normal⁸ ou à proscrire, tel autre qu'ils ne semblent pas partager avec la plupart des membres de leur communauté linguistique.

- A terme, il s'agit donc, au moyen de ce dispositif didactique de:

⁸ . A côté du « ça se dit/ça ne se dit pas » parfois énoncé par l'enseignant en guise d'évaluation, il y a lieu de s'interroger sur la validité d'une classification nouvelle des comportements communicatifs en « ça se fait/ça ne se fait pas.

-faire émerger, au travers de négociations d'interprétations d'incidents communicatifs, ces évidences partagées par des groupes culturels et qui régissent le fonctionnement communicatif dans une communauté linguistique donnée de les rendre ainsi visibles autant des profanes (= étrangers) qui témoignent que des présumés initiés (des francophones) qui commentent.

- questionner et comparer les diverses pratiques communicatives, estimées 'normales' ou 'déviantes' par les uns et les autres participants : formateur et étudiants en situation d'apprentissage des textes et projections.

- relativiser et / ou généraliser des règles explicatives de comportements communicatifs, en tentant de conceptualiser à partir de données expérientielles et de débats contradictoires sur les interprétations.

- inventorier et évaluer les solutions de compromis communicatifs auxquelles conduisent les rencontres interculturelles : car il ne s'agit pas en effet, d'en rester au simple constat et à la présentation de systèmes communicatifs à structures différenciées, conduisant à se positionner dans un système ou un autre, à choisir d'imiter nécessairement le comportement de l'autre⁹.

⁹. Les circonstances ou les contextes d'interculturalité sont suffisamment complexes pour autoriser des solutions négociées ou adaptées de différentes nature et qualité selon les individus en présence.

Ce dispositif a pour vocation de contribuer à construire une réflexion métaculturelle qui se base sur :

- l'observation et l'analyse de données empiriques et de représentations plus ou moins naïves fournies par des acteurs (experts ou autres) de l'interculturel,
- une conceptualisation de règles, de fonctionnement communicatifs, résultant du repérage en contexte, des variations et des similitudes, des convergences et des divergences en micro / macro / cultures.

La réflexion proprement interculturelle suppose, en outre, d'intégrer un travail d'analyse des solutions de compromis que les acteurs en situation de contact ont inventées pour résoudre les divergences de fonctionnements, de malentendus.

Nous aurons beaucoup à apprendre de la créativité de ces acteurs et des stratégies qu'ils ont mises en place pour réussir à s'accorder et à déjouer quelques stéréotypes tenaces.

Références

- ALVAREZ, G., « Analyse du discours et pédagogie des documents authentiques. » Bulletin de l'ACLA – automne 1982. Volume 4 – n° : 02, – 1982
- DEVIS, M., « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. Compétences culturelles et interculturelles en français langue non maternelle. » Actes du colloque FIPF 1999

- GOHARD RADENKOVIC, A., « Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques. » Peter Lang. Berne, – 1999
- PERREGAUX, C., « Approches interculturelles et didactique des langues. » Genève – article, - 2000.
- PU ZHIL HONG, « Les chinois, les français et l’implicite : les infortunes de la communication. » in le F.D.M n° 313, Hachette, février 2001
- RILEY, P., « Je vous ai compris ». Aspects ethnographiques de la compréhension, in :Une didactique des langues pour demain, le F.D.M n° spécial,. HACHETTE – Edicef – pp : 79 – 94, 2000.