

**Interculturalité et Enseignement/Apprentissage des Langues
Etrangères : Mode ou Renouveau ?**

Saddek AOUADI
Université de Annaba, Algérie

Abstract :

Even today, foreign language teaching is still dominated by instrumental approaches, which do not take enough into consideration whether the learner's culture and his mother tongue's competence nor the cultural dimension of the language taught.

Crosscultural approaches are seen as a step which, on the one hand, do not elude the historical, social and cultural dimension of the target language and, on the other, do not ignore the linguistic and cultural specificities of the learner.

Tout contact avec une langue étrangère dans le cadre de son enseignement/ apprentissage met en interaction deux langues, c'est-à-dire deux systèmes linguistiques, celui de la langue maternelle de l'apprenant ou de l'enseignant et celui de la langue cible, mais aussi deux systèmes culturels et/ou civilisationnels.

Mais jusqu'aujourd'hui encore, dominant en didactique des langues étrangères surtout les approches dites « instrumentales », qui ne tiennent que très peu compte de la culture de l'apprenant, de ses compétences en langue maternelle et de la dimension culturelle de la langue enseignée. Or la maîtrise du système de la langue étrangère ne suffit pas pour acquérir une compétence de communication tant que l'on ne tient pas compte de la dimension culturelle de la langue cible. En outre, ne pas tenir compte de la culture de l'apprenant ne peut être qu'une démarche aliénante qui peut influencer négativement sur l'enseignement/ apprentissage.

Si nous prenons le cas français dans le supérieur, nous constatons que seuls des enseignements sur la littérature sont dispensés (ils ne sont d'ailleurs là que pour eux-mêmes et pour dispenser des savoirs extralinguistiques en dehors de tout rapport avec l'apprentissage de la langue), à côté de ceux de linguistique alors que la culture et la civilisation française sont « oubliées ». De même pour la langue maternelle et la culture de l'apprenant qui n'interviennent jamais de façons directe ou indirecte dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Cette vision étriquée qui ignore la relation dialectique entre langue et culture et l'aspect complexe de la communication linguistique a encouragé jusque-là le développement et l'hégémonie des approches dites fonctionnelles « basées sur des hypothèses qui n'ont guère cours en dehors de l'espace où elles sont nées »¹ et qui « posent le problème de leur validité écologique en tant qu'importations et innovations ».²

Ces démarches purement instrumentales ne voient dans la langue étrangère qu'un élément d'une compétence technique de communication et ne tient

¹ Henri Besse, in Besse et Galisson, Polémique en didactique, Clé International, Paris, 1982, p. 128.

² M. Miliani, Teaching Intercultural Literacy, in Imago, N. 1, Université d'Oran, C'est nous qui traduisons.

compte ni de la dimension culturelle de la langue cible, ni de la culture de l'apprenant, ni des spécificités de sa langue maternelle, ni de ses habitudes d'apprentissage dans cette dernière, partant du postulat cher à Wilkins que « Quelque soit notre langue maternelle, nous voyons certaines choses en grande partie de la même manière, même si nous les rapportons différemment dans les différentes langues que nous parlons ».³

Ce qui fera que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère sera vu comme un simple « transcodage », comme si le problème se réduisait à l'acquisition d'un lexique que l'on plaque sur les structures syntaxiques de la langue étrangère, ce qui rappelle un peu la théorie de l'isomorphisme des langues (même si ici il est notionnel) alors que comme le dit Henri Besse: « apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre à nommer autrement ce que l'on connaît déjà, mais c'est aussi apprendre à penser autrement dans un système différent de celui auquel on est habitué ».⁴

En outre, les langues se différencient elles par la description qu'elles proposent du monde extérieur en fonction de la culture à laquelle elles se rattachent et qui est « le lieu non-linguistique où elle s'inscrit », ce qui exige la prise en compte de la spécificité de la langue enseignée, surtout quand elle appartient à une autre famille que celle de l'apprenant et qu'elle relève d'une aire civilisationnelle très différentes (comme c'est le cas pour les langues indo-européennes en Algérie).

De plus, les approches dites « fonctionnelles » ne se soucient que peu de l'effet de la parole étrangère sur le récepteur et dont des interférences et des « dénivellement interprétatifs ». Wilkins un des tenants de ce type d'approches dira à ce sujet: « En gros nous sommes plus concernés par ce que le locuteur a à faire que par l'effet qu'il peut produire indirectement ou par inadvertance [...] Pour utiliser les termes d'Austin, nous sommes concernés par l'illocution et non par la perlocution ».⁵ Or, comme le souligne Saussure, « ce n'est pas celui qui parle qui donne sens à ce qu'il

³ D.A. Wilkins, Notional Syllabus, 1976, London, Oxford Univ. Press, p. 34, cité par H. Besse et R. Galisson, op. cit., p. 100.

⁴ Op. cit., p. 100

⁵ In Besse et Galisson, op. Cit., p. 118

dit, mais celui qui l'écoute: le premier « veut » dire, mais c'est le second qui seul peut dire ce qui a été réellement communiqué ».⁶

Aussi, il s'est avéré nécessaire de prendre suffisamment de distance et d'adopter une attitude critique à l'égard de ces approches basées sur l'idées d'universaux notionnels et qui dispenseraient ses tenants de tenir compte de ce qui est propre à chaque et à chaque culture⁷ même si cela est valable et dans une certaine mesure, comme le souligne Mackay, pour les notions spécifiques aux textes spécialisés: « Le discours scientifique est une manière de conceptualiser la réalité et une manière de communiquer qui doit si elle veut rester scientifique être indépendante des langues et des cultures »⁸

C'est dans une perspective de renouveau et d'adaptation que les tenants didacticiens se sont donc orientés, non sans grande difficulté d'ailleurs⁹, vers des démarches qui prennent en considération non seulement l'arrière-plan culturel de la langue cible (cet arrière-plan est des fois occulté pour des raisons beaucoup plus idéologico-politiques que méthodologiques) mais aussi des spécificités linguistiques, culturelles et/ou civilisationnelles de l'apprenant afin de l'aider à mieux maîtriser la langue étrangère mais aussi à se cultiver et se promouvoir socialement et intellectuellement.

Dans ce contexte, on préconise de faire accéder l'apprenant à la langue et à la culture étrangères à partir de ce qu'il est, c'est à dire à partir de ses compétences linguistiques et culturelles maternelles et également à partir de ses habitudes d'apprentissage dans ces dernières.

Ces démarches sont qualifiées d'interculturelles en ce qu'elles considèrent l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme

⁶ Ibid, p. 119.

⁷ Voir à ce sujet H. Besse, ibidem, p. 118

⁸ Mackay et Mountford, The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice, London, Longman, 1978, cité par Besse et Galisson, op. cit., p. 118.

⁹ Henri Besse dira à propos de la question de la réception: « Nous n'avons trouvé aucun procédé permettant ce travail indispensable: partir des hypothèses interprétatives des étudiants pour corriger celles qui divergent trop du champ interprétatif admis dans la culture étrangère », op. cit. p. 119.

un processus d'interaction entre deux cultures à travers le contact entre deux langues.

On parlera à ce sujet d'approches interculturelles, de didactique interculturelle, d'études contrastives interculturelles, de compétence interculturelle et même d'« alphabétisme interculturel »¹⁰.

Enseigner une langue dans une perspective interculturelle comprend deux volets: l'un relevant de l'abstrait et qui consiste à adopter une certaine attitude, un certain état d'esprit et l'autre relevant du concret et qui consiste dans le développement de techniques de classe, de méthodes et de manuels.

Pour ce qui est de l'état d'esprit, le mot-clé est « relativisme culturel », « ouverture sur l'autre », ce qui exige de l'enseignant et de l'apprenant compréhension, intérêt et respect pour les autres: point de chauvinisme, d'images réductrices, de stéréotypes, d'esprit de domination, ni aussi d'images idéalisantes, trompeuses qui peuvent mener à l'aliénation linguistique et culturelle, à la « haine de soi »: « Chaque modèle culturel doit être vu comme une réponse originale d'une culture à un problème existentiel comme se nourrir, procréer, s'organiser socialement, parler, etc., et ces modèles doivent être évalués sur la base de paramètres propres à la culture dans laquelle ils s'inscrivent ».¹¹

Pour ce qui est des démarches et des actions les mots-clés sont ceux de contrastivité et de comparatisme aussi bien au niveau des thèmes qu'au niveau langagier. On essaiera par exemple réduire la « distance psychologique » entre l'apprenant et la langue et la culture cibles: Balboni propose que les cours se fassent dans des salles spécifiques pour chaque langue enseignée pour atteindre le « dépaysement nécessaire » et afin de recréer un peu de l'ambiance du pays cible (style de classe, décoration, ameublement, etc.) et chaque classe deviendra alors un morceau du pays de la langue cible encastré dans le pays de l'apprenant de manière à consentir un rapprochement spontané et serein de la réalité du pays en question: «

¹⁰ Miliani, M., Intercultural Literacy: a Requirement for Foreign Language Learning, Imago N.I. Université d'Oran, 1998, p. 75-86.

¹¹ BALBONI P.E., Didattica dell'Italiano a Stranieri, Bonacci Editore, Roma, 1994.

laisser la salle de classe habituelle pour se rendre à celle de langue étrangère est une métaphore de l'ouverture sur l'autre »¹². Il propose de compléter l'action par l'invitation de native-speakers, la projection de films, etc.

Pour ce qui est du choix des textes ou des thèmes, l'enseignant doit tenir compte des deux cultures et des langues en présence: on pourra pour ce qui est thèmes recourir aux grilles d'analyse développée par Lado pour réfléchir sur les modèles culturels étrangers en les confrontant avec ceux de l'apprenant. Pour ce qui est des textes on peut soit recourir à des textes authentiques soit à des textes fabriquées en partant du concept de zones de contact (entre les deux langues et les deux pays) afin d'atteindre une situation communicative plus réaliste. Ce sera l'occasion de discuter en classe des thèmes qui contiennent une forte proportion de préjugés ou de stéréotypes¹³.

Pour ce qui est de la confection des manuels, on recommande d'opter pour des ouvrages spécifiques pour la population choisie (spécificités linguistiques et culturelles) et éviter les manuels orientés universellement, c'est-à-dire « pour tous les lecteurs, de toutes les régions, de tous les arrière-plans culturels ou sociaux »¹⁴.

Le principe de contrastivité ne signifie cependant pas que la comparaison doive être thématisée explicitement, « la relation avec la langue de l'apprenant devant apparaître de manière beaucoup plus indirecte et implicite sur la base du choix des thèmes grammaticaux »¹⁵.

Pour conclure, nous dirons que l'enseignement des langues étrangères doit dépasser la vision purement instrumentale pour aller vers une approche formative car la maîtrise d'une langue ne doit pas être vue seulement comme un instrument, une « compétence technique », mais comme un facteur fondamental de socialisation, de culture et d'épanouissement.

¹² Ibidem.

¹³ Voir à ce sujet: PLEINES J. et WIGGER A., « Bericht aus einem Projekt..... », Revue des Langues, Université d'Oran, OPU, Alger, 1992, pp. 157-172.

¹⁴ Ibid, p. 158.

¹⁵ Ibidem.

Afin que l'apprenant puisse accéder à une réelle maîtrise de la langue étrangère (c'est à dire avoir une compétence linguistique alliée à une compétence communicative, socio-culturelle et pragmatique), l'enseignement/apprentissage doit aller vers une approche équilibrée qui ne néglige ni la dimension culturelle de la langue cible, ni celle de la langue maternelle de l'apprenant et ses habitudes d'apprentissage dans cette dernière afin de lui permettre par une amélioration des rapports entre les cultures en présence et l'acquisition d'un bagage linguistique et culturel adéquat de communiquer, d'entrer en commerce avec le monde étranger à partir de ce qu'il est et sans le risque de tomber dans le piège de l'aliénation.

Les approches qualifiées d'interculturelles représentent des tentatives pour pallier aux insuffisances des approches existantes. mais quelque soit leur apport, elles ne sont pas encore suffisamment fondées épistémologiquement et élaborées méthodologiquement. Elles sont beaucoup plus, à l'instar des « approches intégrées », des démarches qui tendent à trouver des solutions pratiques aux problèmes rencontrés sur le terrain (développement de techniques de classe) tout en essayant à partir des acquis des sciences sociales et humaines de se fonder théoriquement.

Il faut en outre souligner que le concept d'inter-culturalité est ambivalent: Si certains didacticiens y voient un point de départ pour une approche « humaniste » de l'enseignement des langues étrangères et comme une contribution à la rencontre des cultures et des civilisations pour une meilleure compréhension des individus et des peuples (non-ethnocentricité), d'autres y voient un moyen, au nom de l'ouverture sur l'Autre, d'investir la personnalité de l'apprenant pour le gagner à leur langue et leur culture, l'enseignement/apprentissage de la langue devenant alors un moyen sournois, un « Cheval de Troie » au service de l'hégémonie culturelle.

Ce qu'il faut retenir, c'est surtout que l'inter-culturalité est une attitude, un état d'esprit, qui, adoptés par l'enseignant et inculqués à l'apprenant facilite l'apprentissage et augmente le degré de proximité culturelle entre les usagers des différentes langues.

Bibliographie

- BALBONI P.E., Didattica dell' Italiano a Stranieri, Bonacci Editore, Roma, 1994.
- BESSE H. et GALISSON R., Polémique en didactique, CLE International, Paris, 1980.
- CUCHE D., La Notion de Culture dans les Sciences Sociales, Casbah Editions, Alger, 1998 et Editions La Découverte, Paris, 1996.
- LADO R., Linguistics Across Cultures, 1957, University of Michigan Press.
- MELIANI R., « Intercultural Studies and their Role in Foreign Language Teaching/Learning », Communication, Séminaire: « Enseignement des Langues Etrangères, Nouvelles Perspectives », Université de Annaba, 27-29 Mai 1996, manuscrit.
- MILIANI, M., « Intercultural Literacy: a Requirement for foreign Language Learning », Imago N° 1, Université d' Oran, Avril 1998, pp. 75-86.
- PLEINES J. et WIGGER A., « Bericht aus einem Projekt..... », Revue des Langues, Université d'Oran, OPU, Alger, 1992, pp. 157-172.
- SHANG S., « Incorporating Culturgramms », Forum , Vol. 39, No 4, Oct. 1991, pp. 39-44.
- VIGNIER G., Lire: Du Texte au Sens, CLE International, Paris, 1979.
- ZAOUI M., Sémantique et Etude de Langue, 1993, Université d' Oran, O.P.U. 03/93.