

Lire et écrire dans une langue étrangère
Difficultés interculturelles et perspectives



Read and write in a foreign language
Intercultural difficulties and perspectives

Wafa HMISSI

Université de Tunis,(Tunis), hmissi-wafa @live.fr

Résumé:

Lire et écrire dans une langue étrangère n'est pas une tâche facile. Au cours du processus d'apprentissage, l'apprenant rencontre souvent des difficultés d'ordre linguistique et culturel. Afin de faciliter l'appréhension du sens du mot, il faut passer nécessairement par la maîtrise de son référent culturel. C'est pourquoi, nous recommandons, dans le présent article, l'approche interculturelle comme une solution permettant de dépasser les résistances et les écueils rencontrés par les apprenants pendant la séance du français. Pour ce faire, commencer par la didactisation du texte littéraire, réservoir intarissable des cultures et expériences humaines est focal. Il se présente comme un moyen permettant de raccourcir la distance entre l'élève et l'autre. Nous montrerons, entre autres, brièvement, les avantages des approches interculturelle, actionnelle et communicative en classe.

Mots clés: Texte littéraire ; interculturel ; communication ; apprenant ; obstacles.

Summary:

Reading and writing in a foreign language is not an easy task. During the learning process, the learner often encounters linguistic and cultural difficulties. In order to facilitate the apprehension of the semantic aspect of the word, it is essential also to go through the mastery of its cultural referent. This is why, in this article, we recommend the intercultural approach as a solution to overcome the resistance and pitfalls encountered by learners during the French session. To do this, starting with the didactization of the literary text, an inexhaustible reservoir of cultures and human experiences is the focal point. It is presented as a means of shortening the distance

Auteur correspondant: Wafa HMISSI, e-mail: hmissi-wafa @live.fr

between the student and the other. We will, among other things, briefly show the advantages of intercultural, action-oriented and communicative approaches in the classroom.

Keywords: literary text ; intercultural ; communication ; learner ; obstacles

1. INTRODUCTION

Lire et écrire dans une langue étrangère n'est pas une tâche facile comme on peut l'imaginer. C'est un exercice cognitif au cours duquel l'apprenant est confronté à plusieurs difficultés: la lecture (le déchiffrage), la compréhension du sens et l'appréhension culturelle du mot (Ferrand et Ayora, 2009). En classe de français par exemple, quand il s'agit d'apprendre un mot qui renvoie à un signifiant culturel, inexistant dans la culture maternelle, des résistances éprouvées par les apprenants sont constatées et des blocages sont repérés par les enseignants (Hmissi, 2021). Cela provient des représentations sociales négatives qui empêchent le sujet de s'ouvrir à d'autres langues et cultures. En fait, avant l'entrée à l'école, l'apprenant a ses propres évidences, références et connaissances (Zarate, 1993) qui déterminent le degré d'assimilation de nouveaux savoirs appris en classe. L'enseignant est amené, *ad hoc*, à tenir compte des « *connaissances naïves* » (Tiberghien, 2003) afin d'ajuster ses activités.

Il est à noter suivant cette perspective que dans les pays qui ont été, dans le passé, colonisés par les Français, la langue française reste objet de controverse (Chaudenson, 1991 ; Sebaa 2002 et Hmissi ; 2021) pour plusieurs raisons. Empreint de plusieurs représentations négatives (Hmissi, 2022), le français rappelle le rapport de force entre les pays sous développés et les pays développés (Queffélec Ambroise, Derradji Yacine, Debov Valéry et *al.*, 2002). Kateb Yacine (2006) le qualifie de « *butin de guerre* », faisant allusion à la situation conflictuelle vécue par les utilisateurs du français.

Eu égard à cette situation, nous recommandons l'approche interculturelle afin d'aider l'apprenant à dépasser ses représentations négatives, à revoir autrui à partir d'un autre angle et à s'initier aux idéaux humains de la solidarité et de la tolérance (Byram, 1992 ; Zarate, 1993 et Porcher, 2004). Dans le présent article, nous traitons d'une manière générale l'apport des pratiques littéraciques dans le processus interculturel. Nous montrerons les effets de la lecture sur l'acquisition des compétences culturelle et interculturelles. Enfin, nous mettons le point sur

l'importance de l'approche communicative dans la démarche interculturelle.

2. Le texte littéraire comme outil didactique

Considérée comme une activité obligatoire au primaire (Chartier, 2007), la lecture est un excellent moyen permettant à l'enseignant à la fois de doter ses apprenants d'un vocabulaire appartenant à des registres différents afin de pouvoir communiquer dans des situations différentes (ALBERT, Marie-Claude - SOUCHON, Marc. 1995) et de développer ses compétences cognitives et culturelles. En fait, face à un texte de littérature didactisé, contenant des référents culturels étrangers, des personnages et histoires de vie faisant partie d'un autre monde, l'élève ne peut que développer, à son insu, de l'affect envers les héros (solidarité et empathie). Le constat de cette « *participation subjective* » fut vérifié par les recherches de Brunel et Dufays (2015). Ainsi, l'interculturalité trouve son lieu d'affirmation dans ce réservoir d'expériences humaines (Todorov, 2007) puisque les liens de solidarité sont tissés et les savoirs culturels sont partagés entre l'apprenant et les représentants des autres cultures.

Il n'en reste pas moins vrai, suivant cette perspective, que les travaux sur la littératie ont impacté le champ de l'éducation. Plusieurs perspectives comme les stratégies de lecture (Goigoux, 2004), la lecture-écriture (Houdart-Merot, 2004), la littératie multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), la mise au point de la notion du « lecteur » (Rouxel, 2000 et Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011) et bien d'autres ont été bien étudiées par les chercheurs.

Bref, la lecture est un moyen infaillible permettant aux élèves d'accéder aux connaissances littéraires, scientifiques, philosophiques et culturelles.

3. La lecture comme moyen d'initiation culturelle

Il est de nos jours prouvé par la science que la lecture a un rôle important sur le cerveau (Stanislas Dehaene, 2014) étant donné que c'est grâce à l'activité visuelle comme prouvent les images IRM (Stanislas Dehaene, 2014) que le sujet peut reconnaître les mots. Cette activité est bénéfique puisque d'une pierre, l'apprenant peut gagner deux coups: développer non seulement son quotient d'intelligence mais aussi ses connaissances, son savoir-faire et son savoir-être. À vrai dire, selon Marin et Legros (2008) pour mobiliser les processus langagiers, l'élève, en lisant,

fait des traitements perceptifs de stimuli visuels qui correspondent à des actes mentaux, permettant la reconnaissance des mots d'un contenu écrit. Selon la psychologie cognitive, ce processus de décodage provient de plusieurs mécanismes entrant en interaction afin de construire des significations. D'après Mehdi (2012) l'étape de la reconnaissance des mots n'est possible qu'après un travail d'entraînement qui facilitera la construction de significations.

Considérée aussi comme « *une habilité mentale* » selon Jacques Grégoire et Bernadette Pierart (1994), la lecture fait appel à des mécanismes et compétences lors du traitement de l'information en relation avec le contexte (Mehdi, 2012 ; 2024). Pour Grégoire et Pierart (1994) des compétences comme la mémorisation, la concentration et les connaissances générales sont des compétences qui font partie d'autres domaines.

En lisant, l'apprenant se performe et développe non seulement ses habiletés mentales mais aussi ses compétences linguistique, culturelle et interculturelle. Cela se passe en s'exposant à des corpus littéraires offrant des mondes féériques, inconnus et saugrenus et renfermant des personnages qui s'épanchent de ce qu'ils ont dans le cœur et dans l'esprit. Par ce moyen, une affinité et une large compréhension de l'Autre naissent et les capacités cognitives et métacognitives du lecteur s'améliorent d'une manière spontanée selon Giasson (2000). Autrement dit, face à un texte regorgeant de lieux, d'images, de personnages, d'expériences vitales et de référents culturels différents, le sujet sera amené, d'une manière spontanée à acquérir de nouvelles habiletés culturelles. D'ailleurs, pour apprendre une langue, il faut étudier sa culture d'après Korkut (2004, p.38) qui ajoute que puisque la culture est l'ensemble de la vie sociale d'un groupe linguistique différent, l'élève doit se mettre à la place de l'autre et à endosser des rôles différents en classe pour pouvoir évoluer en tant qu'acteur social. Ainsi, l'enseignant, invité à jouer son rôle de médiateur linguistique et culturel se trouve, *nolens volens*, dans l'obligation de préparer des situations d'apprentissage aidant l'élève à comprendre les différents modèles culturels rencontrés. La phase avant cours est focal surtout quand l'objectif fixé est l'acquisition de la compétence interculturelle. Transformer la classe en un lieu, de découverte et d'aventure est possible quand l'architecte des cours opte pour un choix ciblé de supports textuels où l'Autre sera la vedette et le centre de

découverte. D'après Le Pailleur, Magny et Cardin (2002) « lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle. » (p.110.)

In fine, la littérature a des bénéfices innombrables. Elle est considérée depuis la nuit des temps comme un réservoir inépuisable d'histoires instructives, d'univers culturels, de leçons édifiantes renfermant parmi ses pages, phrases et images des histoires d'humains empruntant des itinéraires de vie, d'attitudes et de manières de penser différents par rapport au lecteur appartenant à des cultures différentes. Lire et écrire dans une langue étrangère présente un pont qui relie l'apprenant à l'Autre. C'est un portail qui ouvre sur un dialogue interculturel permettant de former d'une manière impartiale l'image d'autrui.

4. Pratiques littéraciques et interculturalité

La littératie est définie par Menigoz (2001, p. 133) comme un répertoire contenant un ensemble d'écrits donnant une idée sur quelque chose. Elle a deux finalités: garder ou transmettre des connaissances. La littératie implique la compréhension du contenu que renferme l'écrit suivant une logique mentale et un processus cognitif relancé par la pensée. Les pratiques littéraciques sont indispensables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères puisqu'elles permettent aux apprenants d'approfondir leurs savoirs littéraires, d'être plus empathiques dans un monde où l'exclusion, l'antipathie et la guerre sont de plus en plus répandues et d'avoir un esprit cosmopolite.

Conçu le plus souvent par les concepteurs des manuels pour améliorer les compétences et les habilités diverses des élèves, le texte littéraire, par sa beauté stylistique, narrative et descriptive attire l'attention du public et l'amène doucement à réviser ses stéréotypes et représentations négatives à propos de l'Autre (Mauger, 1953). Le contact interculturel par le biais du texte invite les élèves à nouer des liens entre leur culture et la culture de l'Autre. Par ce lien, l'intérêt, la curiosité et l'envie de découverte naissent chez les élèves qui prendront conscience de l'importance de l'altérité (Byram, Gribkova et Starkey, 2002).

Concrètement face à une séquence textuelle littéraire, des questions seront adressées aux apprenants. Chaque question présente une action qui les initie petit à petit à une appréhension judicieuse du sens culturel. Le travail de l'enseignant-magicien consiste, en plus, à engager un dialogue interculturel à partir d'une thématique abordée. Par une prédisposition intellectuelle à vaincre leurs noyaux de résistance afin d'accepter la

différence, la distance avec autrui sera réduite et les stéréotypes et représentations négatives seront dépassés. C'est l'apport fonctionnel et pragmatique de la littérature. Le texte est, autrement dit, une confrontation entre le soi et l'Autre, un échange d'expérience et une ouverture d'horizon pour une nouvelle interaction entre deux mondes: celui de l'apprenant et celui d'autrui. Cuq et Gruca (2005, p.413) considèrent tout document authentique en classe de FLE comme « *un véritable laboratoire de langue* » où l'interculturel a toute sa place et son importance.

Néanmoins, cela ne veut *oncques* dire que la présence du texte de littérature dans les manuels est garant d'altérité. La recherche menée par Pauline Sperkova (2019) a montré que des incohérences sont constatées au niveau de l'appareil pédagogique. Autrement dit, le questionnement accompagnant les textes est tellement complexe qu'il ne facilite pas l'accès à l'Autre et à sa culture. C'est pourquoi, l'enseignant est le plus souvent amené à recourir à l'approche communicative.

5. La perspective communicative: un pas vers autrui

Certes l'acquisition de la première langue passe d'une manière aisée et naturelle mais l'apprentissage d'une deuxième ou une troisième langue sollicite l'appropriation de plusieurs compétences (linguistique, discursive, culturelle et interculturelle). En fait, L'enseignant doit mettre en place non seulement des situations regorgeant de référents culturels divers mais aussi de l'échange et de la dynamique conversationnelle en classe, afin de développer ces compétences.

Abdallah-Pretceille (1996) insiste sur trois paradigmes: la culture, la communication et le soi lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle mentionne que l'échange est un processus de réajustement dynamique en proposant d'enseigner la langue selon une fonction ontologique et non instrumentale.

Autrement dit, le recours au document authentique didactisé permet d'établir un dialogue entre le texte et lecteur. Pour Cervera (2009), l'activité de lecture permet à l'élève de côtoyer l'autre et de vivre l'altérité. Le support textuel présente selon Clanet (1993) non seulement un moment de rencontre de cultures différentes mais aussi un mode spécifique d'interrelation et d'interaction. Après la rencontre interculturelle des élèves avec cet univers des changements afférents sont soulignés par le chercheur (Clanet, 1993).

Cependant, faut-il signaler que la conscientisation à la différence par le truchement des cultures présentes et étudiées dans les documents littéraires ne peut être efficace que par l'esquisse:

- d'objectifs à atteindre
- et de compétences à développer.

Cela suppose que les interactions en classe sont examinées comme un acte cognitif. Elles suivent une dynamique progressive et permettent par le biais d'actes à accomplir, d'actions verbales et d'activités didactiques à l'élève d'acquérir la compétence interculturelle.

Certes pour passer d'une culture à l'autre, la tâche n'est pas facile puisque l'Homme est habitué à se fier qu'à ses propres valeurs, habitudes, idées et évidences mais par le travail de l'enseignant préparant le processus d'initiation interculturelle, l'élève sera aiguillonné « *à se distancier par rapport à sa culture en réfléchissant sur ses évidences infrangibles, stéréotypes récalcitrants et écueils identitaires pour pouvoir relativiser.* » (Hmissi, 2021, p.94). Au cours de cette phase, appelée le « heurt » ou « le choc » selon les études de Cohen Émérique (2015), Roy (1993), Legault et Lafrenière (1992), plusieurs certitudes et stéréotypes seront revus et repensés. Autrement dit, dans la démarche interculturelle, l'apprenant saura non seulement découvrir ses vérités les plus insoupçonnées mais aussi jeter un regard neuf sur la réalité ambiante. Prendre du recul pendant cette phase en ayant le temps de tout réexaminer et d'explorer d'autres programmes culturels selon d'après Geneviève-Dominique de Salins (1993) est focal.

Pour cela, l'enseignant doit être en écoute de ses élèves afin de repérer les lacunes à remédier et de cerner les freins à l'interculturalité. C'est, en fait, à travers la dynamique d'interaction déclenchée en classe et maintenue vive que chaque apprenant parlera de ses résistances et ses représentations négatives. Faut-il signaler, à ce niveau d'étude, que les représentations ont un grand impact sur le processus éducatif en général. En psychologie sociale, elles sont étudiées en tant que notion polymorphe selon Moscovici (1976) composée d'expressions socialisées, d'images et de langage qui symbolise. Elles font référence à ce qui est commun et partagé par une communauté. Elles sont une modalité de savoir facilitant la connaissance de soi (Chovancová, 2007) et de l'autre (Cuq et Gruca, 2005).

Somme toute, lire des textes courts ou longs, authentiques ou fabriqués est altéré, souvent, par le voile imperceptible des représentations sociales. Ainsi, ce document authentique devient un lieu où les représentations de soi et celles de l'Autre se confrontent et se croisent. Le plus souvent, dans la comparaison, l'élève se reconnaît et se connaît (Hmissi, 2021).

CONCLUSION

Afin d'initier les apprenants à la tolérance, à la solidarité et au respect, le texte de littérature présente un document non anodin et un passage obligatoire puisqu'il représente non seulement un moyen facilitant l'exercice de la lecture, le déchiffrement du sens mais aussi un moyen de connaître des mondes et des autres. Suivant cette perspective, le texte participe au développement des compétences, des savoirs, les savoir-faire du public enseigné. Cependant, lire et d'écrire dans une langue étrangère n'est pas facile puisque des blocages représentationnels et des difficultés culturelles apparaissent à chaque fois que l'apprenant s'expose au texte authentique étranger. Pour arriver à dépasser les freins d'apprentissage, l'enseignant est amené à privilégier l'approche interculturelle en classe de français.

Bibliographie

1. Abdalah-Pretceil, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. In: *Le Français dans le monde, recherche et application, numéro spécial*, pp.3
2. Benyoucef, M., & Benbachir, N. (2022). Lecture/compréhension en classe de FLE : Les sciences cognitives au service de la neuroergonomie. *Survolt contextualisé*. 626 611, 1 (Fasl el khittab 11).
3. Byram M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris: Didier.
4. Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. In: *Synergies Chine*. Disponible sur: <https://www.gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>
5. Chartier A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz.
6. Chaudenson, R. (1991). *La Francophonie: représentations, réalités, perspectives*. Paris: Didier Érudition.
7. Hovancova, K (2007). Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: *Enseigner l'Europe, Actes du colloque international Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banská Bystrica*

8. Clanet, C. (1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Paris: Presse universitaire du Mirail.
9. De Salins Geneviève. (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.
10. Ferrand, L. et Ayora, P. (2009). *Psychologie cognitive de la lecture: Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Rome: Armando Editore
11. Korkut, E. (2004). *Pour Apprendre Une Langue Etrangère (FLE)*. (1. Baski). Pegem Yayınları. *Problématique, Santé mentale au Québec*. Disponible sur: <https://www.erudit.org/fr/revues/smq/1992-v17-n2-smq2299/502073ar/>
12. Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
13. Godard, Gregoire, J. et Pierart, B. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles: De Boeck.
14. Goigoux, R. (2004). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris: Nathan.
15. Hmissi, W (2021). *L'impact des représentations sociales et linguistiques sur le processus d'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire tunisien*. Thèse de doctorat. Tunis: Université Virtuelle.
16. Houdart-Merot, V. ; Mongenot, C., dirs. (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris: H. Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».
17. Lebrun M., Lacelle N., Boutin J.-F., dirs, (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal, Presses de l'Université du Québec
18. Legault, G. & Lafreniere, M. (1992b). *Situation d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux: problématique*, in: *Santé Mentale au Québec*, XVII(2):113-131.
19. Le Pailleur, M. ; Magny, G. et Cardin, D. (2002). *Apprendre à lire aujourd'hui*. Québec français
20. Marin, B. & Legros, D. (2008). *Chapitre 2. Psycholinguistique cognitive de la lecture*. Dans: , B. Marin & D. Legros (Dir), *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marin.2008.01.0027>
21. Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation française*. Paris: Hachette.
22. Mazauric, C., Langlade, G. et Fourtanier, M.-J., dirs, (2011). *Le texte du lecteur* (2 vol.). Bruxelles: Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

23. Mehdi, A & Benyoucef, M. (2024). Systèmes d'aide et compréhension de texte: approche cognitive. Boumerdes, Dar Ifrikiya édition.
24. Mehdi, A. (2012). Connecteurs causaux et traitement inférentiel : Pour une approche didactique stratégique. Paris: Édilivre.
25. Menigoz, A. (2001). Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues: L'exemple du Plateau Dogon au Mali. Paris: L'Harmattan.
26. Moscovici, S. (1976). La psychanalyse: son image et son public. Paris: PUF
27. Porcher, L (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette, 2004.
28. Queffélec, A, Derradji, Y., Debov, V. et al. La dynamique des langues In: Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V. et al. Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2002, pp. 107-124.
29. Rouxel A., dir., (2000). Recherches en didactique de la littérature. Rennes: Université de Rennes [Actes des 1res rencontres, Rennes, 2000].
30. Roy, G. (1993). Pratiques interculturelles sous l'angle de la modernité. In: Culture et intervention. Disponible sur:
<https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1993-v42-n1-ss3512/706607ar.pdf>
31. Sebaa, R. (2002). L'Algérie et la langue française: L'altérité partagée. Oran: Dar El Gharb.
32. Sperkova, P. (2019) .La littérature et l'interculturalité en classe de langue.in, sens public, La littérature et l'interculturalité en classe de langue.
<https://doi.org/10.7202/1064224ar>
33. Tiberghien, A. (2003). Chapitre 8. Des connaissances naïves au savoir scientifique. Dans: Michèle Kail éd., Les sciences cognitives et l'école (pp. 353-413). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0353>
34. Todorov, T. (2007). La littérature en péril. Paris: Flammarion.
35. Zarate, G. (1993). Représentation de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier-CREDIF.