

Les enjeux d'une éducation à l'interculturel : Vers un enseignement-apprentissage à l'ère de la mondialisation

Challenges for Intercultural education:

*Towards teaching and learning of French as foreign language
in an era of globalization*

Afif MOUATS
Laboratoire S.E.L.N.O.M
Université Batna 2 (Algérie)
a.mouats@univ-batna2.dz

Reçu: 13/ 10/ 2020; **Accepté:** 05/ 11/ 2020, **Publié:** 31/ 12/ 2020

Résumé

La finalité du présent travail de recherche se résume en une volonté réelle à cerner les enjeux d'une éducation à l'interculturel dans un contexte tout à fait inédit où la culture haute tient une part tout à fait considérable au cœur de l'enseignement-apprentissage de toute langue étrangère. La question de la formation académique à l'interculturel des enseignants de langues à l'université et la genèse de la problématique interculturelle à laquelle ils se confrontent depuis leur scolarité primaire ainsi que le non sens occasionné par celle-ci seront considérés à la lumière d'une position à la fois académique, plurilingue et bien évidemment interculturelle.

Mots clés : Apprentissage - Didactique – Enseignement- Formation – Interculturel.

Abstract

The purpose of this research work is therefore summed up in a real desire to identify the issues of intercultural education in a completely new context where high culture holds a large part at the heart of the teaching-learning of any foreign language. The question of the academic intercultural training of language teachers at the university and the genesis of the intercultural problem with which they have been confronted since their primary schooling as well as the nonsense caused by this will be considered in the light of 'a position that is at the same time academic, plurilingual and obviously intercultural.

Keywords: Learning, didactic, teaching, training, intercultural.

1. Introduction

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'enseignement supérieur, l'acquisition d'une compétence interculturelle est primordiale pour le bien de l'apprenant qui doit souvent se familiariser avec un univers qui lui est parfois étranger. Ce à quoi les chercheurs en didactique des langues, en psychologie sociale ou en psychopédagogie se sont engagés dès lors que certaines questions suscitent à ce jour un vif intérêt chez les principaux acteurs de l'université algérienne. Toutefois, ce ne sont pas uniquement les étudiants qui sont au cœur de la problématique interculturelle car à vrai dire, les enseignants universitaires sont eux aussi concernés par cette dimension interculturelle dès lors qu'ils sont les pourvoyeurs du savoir linguistique et ce à bien des égards. Il serait donc tout à fait juste d'affirmer que la culture est une constituante immédiate et inhérente à l'apprentissage-enseignement du FLE.

En effet, les considérations culturelles semblent poser les fondements réels pour une acquisition plurielle de la langue à l'aide d'une disposition minutieuse des matériaux didactiques qui visent à installer ce genre de compétence parfois complexe. La réalité socioculturelle sous-entendue par les structures de la langue française du point de vue de la morphologie, de la syntaxe et plus particulièrement dans le volet sémantique invite l'enseignant à tenir compte de ce fait établi qui est d'ailleurs aujourd'hui une condition sine qua non à l'enseignement des langues étrangères basé principalement sur l'échange et l'ouverture non conditionnelle vers des usagers ou des sociétés allogènes. Pourtant, le processus d'actualisation de la notion de

l'interculturel chez l'enseignant universitaire pose à ce jour problème dans la mesure où la formation académique au plurilinguisme et à l'interculturel ne permet pas toujours d'avoir un modèle et une approche interculturelle dédiés spécialement à l'étudiant LMD.

Les liens entre la langue et la culture sont indissociables de l'apprentissage du FLE et incombent au passeur de savoir une forme d'irréprochabilité en ce qui concerne l'installation de cette compétence interculturelle d'abord chez soi puis chez les disciples. Or, ce ne sont pas tous les enseignants de langue étrangère qui disposent d'un contenu socioculturel conséquent à même d'assurer une compréhension et une entente mutuelle établie entre l'enseignant et ses étudiants mais aussi entre l'enseignant et les particularités culturelles de la culture-cible que les deux doivent cerner mais encore adopter afin de mener un travail de fond au niveau du sens, de l'explication et de l'implicite. Ce qui ne peut être entrepris sans une formation adéquate, une maîtrise exceptionnelle des langues étrangères (le cas échéant du français) et d'une vue d'ensemble sur la culture ou les cultures de l'autre.

La présente contribution s'inscrit de surcroît dans un champ réflexif qui questionne cela va sans dire l'intérêt de la formation à l'interculturel pour les enseignants de langues, la pratique du plurilinguisme chez les universitaires et ce que cela sous-entendrait en matière de compétences linguistico-culturelles à installer chez eux. Enfin, l'harmonisation des différentes structures culturelles et la conciliation des éléments socioculturels dont toute langue étrangère est porteuse à un niveau individuel et collectif à la fois.

2. De la formation académique à l'interculturel pour les enseignants de langues étrangères

Au jour d'aujourd'hui, l'université algérienne entre de plain-pied dans le concert des nations à l'heure de la mondialisation et de l'ouverture linguistico-culturelle. À l'instar des autres universités africaines ou celles de la zone MENA, l'université algérienne insiste sur la diversité culturelle qui demeure une réalité. Une diversité qui suppose souvent d'ailleurs des enjeux culturels qui nécessitent une familiarisation préliminaire et tout à fait précoce chez les futurs enseignants de langues. L'approche interculturelle pour la formation des enseignants serait à priori inconditionnelle dans la

mesure où l'éducation à l'altérité fait partie des priorités de la sphère académique. Une prise de conscience qui fait que « nous-mêmes sommes en autrui, qu'autrui est nous-mêmes et que nous sommes tous l'Un universel qui s'est multiplié » (Ghose, 1974 : 226).

Pourtant et ce bien avant l'intronisation de ces mêmes enseignants de langues étrangères à l'université en tant que membres actifs de celle-ci comme enseignants ou comme chercheur-enseignants, chargés de module ou de TD où uniquement portés vers la recherche scientifique ; ces passeurs de langues et de cultures avaient suivi au départ une formation aux langues étrangères polarisée vers des apprentissages basés exceptionnellement sur les structures de la langue et son aspect formelle qui ne vise nullement à ce que la langue « exprime une certaine façon de découper le monde ou de construire une vision du monde » (Charaudeau, 2005). Il était plus question de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire que d'une initiation à la culture de l'autre et à l'interculturel que se résume en une dissociation patente entre la langue étrangère et la culture qu'elle véhicule qui n'arrange somme toute en rien la promotion et l'enseignement-apprentissage de celle-ci :

Langue [...] et culture [...], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui (Porcher, 1996 : 250).

Le processus d'acquisition des langues étrangères chez le futur enseignant de langue étrangère en Algérie est quelque part déperé et semble même entraver dans un premier temps l'instauration d'un quelconque cadre interculturel dans l'enseignement-apprentissage. N'étant pas confronté à l'altérité aussi bien culturelle que linguistique depuis son jeune âge ou du moins à partir de sa scolarité primaire, l'enseignant demeure éloigné des éléments endogènes qui font qu'une langue détentrice d'un imaginaire socioculturelle schismatique soit si contraignante, astreignant sans doute quelque part son utilisateur à une doxa linguistique omnisciente mais surtout continue :

Il ne s'agit pas, par exemple, d'apprendre la France ou les Français comme des entités collectives abstraites mais de reconnaître des individus dont une des caractéristiques est d'être français. (Nikou et Pantazi, 2011 : 57).

La question du passage d'une compétence linguistique vers une compétence culturelle voire interculturelle relèverait donc d'une prise en charge précoce chez l'individu en classe de langue ou en société. Sans interaction visible ni de possibilité aucune d'être au contact de l'autre que ce soit au niveau du manuel scolaire, durant les cours dispensés ou au sein du milieu familial ou social ; l'enseignant fait face à une prise en compte mécanique du culturel dans le domaine des L.E qui :

Risque d'aboutir à une vision statique, monolithique du pays étranger et de ses habitants et la culture-cible peut apparaître comme une entité stable, indépendante, sans interaction avec d'autres cultures. (Nikou et Pantazi, 2011 : 57).

Exposé à une réalité évasive, étant pour le moins que l'on puisse dire, entre l'enclume est le marteau, le professeur de langue subit in extenso les méandres d'un apprentissage qui se détourne de l'essence culturelle de la langue cible ce qui creuse au demeurant le fossé entre la culture d'accueil et l'individu.

En d'autres termes, la formation des enseignants, initiale et continue, constitue l'un des pôles majeurs de toute politique visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et pas seulement en fonction de critères didactiques, mais plus largement pédagogiques et éducatifs. (Nikou et Pantazi, 2011 : 58).

Penser à mettre en œuvre une véritable approche pour la formation des enseignants de langues étrangères bien avant qu'ils n'arrivent à l'université demeure à l'évidence une impérativité mais surtout un parti pris en faveur d'une formation à l'interculturel sur la base de certains fondamentaux en la matière. Un processus qui aboutira à l'installation d'une compétence interculturelle fruit d'une éducation à l'acceptation de l'image de l'autre.

2. Les fondamentaux de l'éducation à l'interculturel

Camilleri use du terme « interculturel » pour parler de ces situations dans lesquelles tout individu tient compte des aspects culturels qui lui sont propres ou ceux d'autrui. Le terme désigne le plus souvent ces postures qui mettent en jeu au moins deux cultures différentes. Le chercheur propose aussi de définir le concept tel un approfondissement du désir d'instaurer une communication qui vise à aménager une coexistence harmonieuse entre

plusieurs ensembles culturels. (Camilleri, 1993 : 43). Autant de définitions que d'approches pour aborder les principes de base d'une éducation à l'interculturel qui repose sur une vision aussi bien socio-psychologique qu'éducative.

Le spécialiste en psychologie des cultures propose un modèle opérationnel qui s'apparente bien plus à des principes à respecter dans le cadre de la formation à l'interculturel. Une thèse portant sur l'enseignement-apprentissage en Mozambique les reprend brièvement (Pedro, 2018 : 145) en mettant l'accent sur l'individu et sa relation avec « l'autre » et sa culture.

2.1. Comprendre la logique interne de chaque culture

Toute personne doit être rassurée quant à sa différence culturelle qui mérite des égards à la hauteur des autres cultures avoisinantes ou colocataires.

2.2. Éduquer au relativisme

Chaque culture a le droit d'exister sans qu'elle ne subisse toute forme de hiérarchisation et sans qu'il n'y ait de classification quelconque à son endroit qui jetterait un doute sur sa dignité. Dans ce sens, une culture égale une autre, ce qui contraint l'individu à tolérer les autres cultures inhérentes à son espace social.

2.3. Ne pas figer ni sacrifier les cultures

La culture ne peut se résumer en une donnée stable ou statique. Celle-ci est plus proche d'un processus dynamique qui sous-entendrait une évolution en fonction des périodes et des contextes.

2.4. Traiter l'hétérophobie

La peur de l'autre est un fléau et tout un chacun luttera pour permettre aux uns et aux autres d'approcher et d'échanger avec la différence en donnant lieu à des espaces réflexifs autour de ces mécanismes d'exclusion et de phobie.

2.5. Ne pas éviter les contentieux et les conflits

Les sujets qui fâchent doivent être abordés pour être écartés définitivement. Cela ne sert strictement à rien qu'un individu les évite. La compréhension de l'autre est primordiale pour aller au-delà de l'interculturel de façade.

3. Un enseignement-apprentissage plurilingue au service de la compétence interculturelle

Si la compétence interculturelle se définit comme le développement d'une prise de conscience de notre propre existence, de nos sensations et de nos pensées ainsi que de notre environnement sans influence induite sur les personnes d'une origine tout en démontrant la connaissance et la compréhension de leur culture, de leur langue et de toutes les formes possibles ; la compétence linguistique passe à plus d'un titre par une prise en compte de l'aspect culturel de la langue cible. En effet, les réflexions autour de la question interculturelle commençaient à germer en Europe dès les années 70 où il était question de recentrer la méthodologie sur l'apprenant en situation de communication au lieu de se focaliser uniquement sur la langue (Berchoud, 2005 : 153).

La question du sort réservé à la « civilisation » qui demeure une composante inhérente à la pratique de toute langue (notamment dans l'imaginaire social) animait alors les débats qui débouchaient vers une tendance universaliste à deux versants :

La première vise « la compréhension des modes particuliers d'existence d'un peuple, de son originalité, de son « complexe de valeurs » » (ici l'auteur reprend une citation de Ricoeur) ; la seconde se veut en phase avec les préoccupations humaines générales dans lesquelles une langue est, au-delà du bien propre de telle ou telle nation, un mode d'accès à l'universel, celui de la modernité, par exemple (ainsi le français serait une des langues d'approche de l'occident). (Berchoud, 2005 : 153).

Ne faisant pas partie prenante de l'apprentissage en lui-même, la composante culturelle en Algérie est donc mise sur la sellette. La prise en charge des particularités les plus infimes qui soient d'un peuple, aussi bien civilisationnelles, linguistiques que culturelles n'est donc pas au centre des préoccupations de la somme des programmes scolaires des trois paliers. Comment dès lors s'attendre à ce que les enseignants de langues étrangères puissent développer une compétence interculturelle à même de répondre aux exigences culturelles à tendance universaliste alors qu'ils n'ont pas au départ été initiés à la notion de l'altérité et l'interculturel à proprement parler ?

3.1 Un plurilinguisme contraignant

Pour Philippe Blanchet, l'approche interculturelle passe éventuellement par une « posture intellectuelle » ou autrement dit une certaine façon de voir les choses. (Blanchet, 2006 : 17). Le chercheur y préfère voir une méthodologie régie par des principes et des actions plutôt qu'une théorie abstraite. Pourtant, l'approche interculturelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie pose problème dans la mesure où son idée fondatrice s'oppose à la pratique du plurilinguisme tel qu'il est envisagé par les différentes politiques linguistiques du pays :

L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). (Blanchet, 2006 : 17).

Or, la prévention, l'identification et la régulation des malentendus et des difficultés de la communication se posent bien plus dans un contexte socioculturel particulièrement différent à celui auquel nous assistons aujourd'hui. L'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères en France, en Allemagne, au Royaume-Uni, au Canada n'est d'ailleurs pas celui que préconise l'Algérie pour la simple raison que nous ne disposons pas d'une base migrante conséquente. Dans ce sillage, la promotion du « respect mutuelle » entre communautés que souligne Blanchet (2006 : 17) n'est pas opérationnelle ici et ne bénéficie donc pas d'une configuration sociale à la mesure des stratégies déployées pour l'acquisition des éléments exogènes à toute langue étrangère.

Il est clair que le système éducatif algérien avait affiché ses ambitions en matière d'orientations scientifiques, technologiques et linguistico-culturelles ainsi que son ouverture au profit d'une généralisation du savoir en œuvrant pour « la formation culturelle, scientifique et technologique, la formation morale et sociale, la formation de la personnalité, l'ouverture sur le monde » (Fernini, 1982 : 10).

Blanchet ne se détourne aucunement là-dessus et affirme que l'école algérienne néglige largement la dimension interculturelle. L'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères prend bel et bien le dessus sur l'approche interculturelle et devance toute perspective culturelle :

En fait, noyé dans une perspective qui met l'accent sur la compétence communicative et sa maîtrise, l'enseignement des langues étrangères obéit au même principe: savoir communiquer dans une langue autre, sans prendre en compte les aspects interculturels. (Blanchet, 2006 : 21).

Il n'y a qu'à voir le statut accordé aux différentes langues qui animent l'espace éducatif algérien pour se rendre compte que le français à titre d'exemple est enseigné au même titre que l'anglais, l'espagnol ou l'allemand. Aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et manuels scolaires et les élèves reçoivent un apprentissage linguistique sur la base d'une « langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel » (Blanchet, 2006 : 21). Parler dans ce contexte de compétence interculturelle chez les étudiants de langues étrangères serait à la limite une manœuvre fallacieuse.

3.2. Vers un apprentissage partiel de la culture de l'autre (négocier son ouverture)

L'intégration de la culture et de la civilisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères avait d'ores et déjà été proposée par d'imminents spécialistes dans l'histoire de la didactique des langues. Mais les aspects formels de la langue et les connaissances linguistiques marginalisaient malheureusement toutes les autres composantes inhérentes à ces langues étrangères qui étaient souvent considérées comme « accessoires » (Barbosa et Maria, 2007: 172).

Par ailleurs, dès qu'il est question d'interculturalité et de ses fondements qui reposent essentiellement sur « une expérience de l'altérité culturelle » (Byram, 2009 : 8) sur « la connaissance des modes d'interaction propres à d'autres cultures » (Byram, 2009: 8) et plus particulièrement sur « la capacité à interpréter et à établir des relations avec certaines pratiques au sein de sa propre culture » (Byram, 2009: 8) ; la question du rapport avec la culture de l'autre se pose indéniablement.

Trois étapes définissent en somme la « démarche interculturelle » telle qu'elle est envisagée ici même : la décentration, la pénétration et la négociation. (Gratton, 2008: 141). L'approche élaborée par Abdallah-Preteille (2004) est aussi centrée sur la réflexion autour de soi sachant que l'individu est « confronté à une culture différente de la sienne » (Gratton, 2008: 141). Nous dirons donc, que le passage vers la culture de l'autre doit se faire en tenant compte d'une part de l'altérité culturelle, puis d'une négociation avec les structures culturelles de l'autre ce qui à plus forte raison, nous amène à un apprentissage partiel de la culture de l'autre. Cela ne saurait pourtant se concrétiser à court ou à moyen terme sans une stratégie de base alliant le respect des spécificités culturelles de la culture haute et celle que l'on désire découvrir.

Conclusion

L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie a eu un essor considérable dans le milieu académique depuis plus de deux décennies sans pour autant avoir une portée quelconque au niveau des trois paliers de l'enseignement primaire, moyen et secondaire. Cela a eu un impact direct sur la formation académique des enseignants de langues étrangères.

En effet, ce ne sont pas tous les enseignants de langues étrangères qui disposent d'un contenu socioculturel conséquent à même d'installer une quelconque compétence interculturelle chez les apprenants ou étudiants. Bien avant d'adopter une posture cognitivo-culturelle qui puisse résoudre tout conflit supposé entre la culture mère et celle que l'on tient pour cible, l'enseignant est dans l'obligation d'avoir une entente socioculturelle mutuelle entre lui et son disciple d'une part et être en harmonie avec les particularités culturelles de la culture-cible afin que les deux arrivent à effectuer un travail de fond au niveau du sens, de l'explication et de l'implicite caractérisant chaque langue et chaque culture.

Sans une formation à l'interculturel au départ, l'enseignant de langue étrangère subit les méandres d'un apprentissage qui est loin de répondre aux exigences en la matière. Le fossé entre la culture véhiculée par la langue étrangère et la composante culturelle inhérente à la langue maternelle se creuse et laisse entrevoir plusieurs disfonctionnements et incohérences que

seuls les fondamentaux de l'interculturel et un apprentissage partiel de la culture de l'autre peuvent résoudre.

Références

Ghose, A. (1974). *La Vie divine*. Paris : Albin Michel.

Abdallah-Pretceille, M. (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Le Français dans le monde ». *Culture*, 1, p.29-38.

Abdallah-Pretceille, Martine. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presse Universitaire de France.

Barbosa, A & Maria, L. (2007). « La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18 (12), p.165-181

Berchoud, M.-J. (2005). « L'interculturel : vers une production commune ». *Synergies-Chine*, p.152-162.

Byram, M. (2009). « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle ». *Conseil de l'Europe, Divisions des Politiques linguistiques*, 12, p.5-13.

Camilleri, C. (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel ». *Revue française de pédagogie*, 103, p. 43-50. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1296>.

Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. *Gabry J. et alii*. Sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>

Fernini A. (1982). « L'enseignement du français dans le cadre de la généralisation de l'école fondamentale ». *L'Education*, 2.

Gratton, A. M. (2008). « De l'interculturel à l'intra culturel : Écrire en langue étrangère en pays étranger ». *Synergies Sud-Est européen*, 1, p. 137-148.

Nikou, T & Pantazi, V. (2011). « La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives ». *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (2), pp.54-61.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.