

CULTURE ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES: UNE INTERFERENCE INELUCTABLE

Dr. Abbes MARZOUKI¹
Université de Sfax, Tunisie

***Abstract:** Transmitting the values and customs conveyed by the foreign language we teach/learn is the bridge tracing the development of the cultural component which is, in its turn, based on a conjunction between two identities and two different cultures: that of the learner and that of the target language. Reconciling one with the other requires the adoption of a double didactic-cognitive approach which, far from being limited to simply instilling knowledge, proceeds to the assimilation of the foreign language with an intercultural aim. The teaching/learning of foreign languages should not be limited to the purely communicative and linguistic approach; instead it should lead to other approaches which will enrich the training and knowledge of the learners. Cultural and cognitive approaches are highly encouraged and their main objective is to appeal to the mind, personality and emotion of the students. They must be aware of the fact that they are at the center of any didactic process and that they will not be able to reach a socio-cultural autonomy unless they learn a foreign language. They cannot develop their skills within the framework of a confined identity or belonging, but within the one of openness and compelementarity with the Other, embracing its language and culture, the differences and similarities.*

***Keywords:** culture, language, identity, didactics, cognition.*

1. INTRODUCTION

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il revient à l'enseignant de rendre palpable l'interaction entre la culture menée par la langue étrangère et la culture de l'apprenant. Après avoir passé inéluctablement par la consolidation de l'acquisition linguistique, grammaticale et communicationnelle de la langue, il procède à la transmission des valeurs véhiculées par cette langue. On insiste ainsi sur le regain d'intérêt pour la mise en valeur de la composante culturelle qui se base sur un croisement, voire une « tension » entre deux identités différentes, entre deux cultures divergentes, celle de l'apprenant et celle de la langue cible. Réconcilier l'une avec l'autre nécessite l'adoption d'une double approche didactico-culturelle qui, loin de se limiter à inculquer tout simplement le savoir, procède à la réalisation de l'apprentissage de la langue étrangère dans une visée

¹ marzouki.abbess@gmail.com

interculturelle. Reste à savoir quelles sont les stratégies didactiques pour enseigner l'Autre, sa langue et sa culture?

À cette question, j'essayerai d'apporter des éléments de réponse en articulant mon travail sur trois approches différentes, d'abord les approches communicative et culturelle, puis l'approche cognitive, en évoquant à chaque fois les tensions qui les relie.

2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES: DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE CULTURELLE

La première étape de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère commence à un âge précoce et vise la maîtrise du vocabulaire, des règles, des structures et des outils linguistiques qui permettent à l'apprenant de communiquer. Or pour faire de la langue un outil de communication, il faut mener l'apprenant à conquérir des capacités à débattre, à argumenter, à discuter et à exposer. On parle ainsi de l'approche communicative dont l'objectif primordial est de développer les compétences de l'apprenant aux niveaux de la compréhension et de l'interprétation. Le terme « compétences » devrait se comprendre au sens de « connaissances », non seulement de la langue et ses règles, mais aussi de la culture qu'elle véhicule. À ce stade, il se produit un croisement inévitable entre deux langues, la langue maternelle et la langue étrangère, et entre deux identités culturelles et sociales que l'apprenant partage avec toute une communauté. On parle par ailleurs de l'approche interculturelle, qui doit être complémentaire de la composante communicationnelle, et qui est considérée aussi comme une composante à part entière.

Ce croisement entre la composante communicative et la composante culturelle est tributaire des programmes proposés par les manuels scolaires. D'une façon générale, à l'école primaire et au lycée, l'enseignant est appelé à suivre les démarches et les structures proposées par les écrivains de ces manuels, notamment en ce qui concerne l'étude des textes littéraires et la production écrite. Faut-il insister ainsi sur l'importance des textes proposés qui orientent le déroulement de toute une séance en classe? Reste à savoir, comment l'enseignant devrait affranchir les marges de la matière proposée pour en faire un vecteur efficace de la composante culturelle.

Après avoir garanti l'acquisition des outils linguistiques et communicationnels, l'enseignant devrait mettre en valeur la composante culturelle qui permettrait à l'élève d'exploiter tous ses acquis et les mettre au service des situations réelles, sociales et intellectuelles. Cette tâche s'accomplit à travers des extraits d'œuvres littéraires de plusieurs écrivains et de différents siècles qui, généralement, évoquent des valeurs sociales et idéologiques de différentes sociétés, et ressortent clairement dans les replis du langage.

Dans le cadre d'un texte littéraire, la composante culturelle dépasse la collecte d'informations historiques, géographiques, religieuses et touristiques d'un pays, d'une communauté ou d'un peuple. La connaissance culturelle nécessite aussi la compréhension d'un discours dans une langue qui contient un ensemble de pratiques sociales qui organisent la vie d'un groupe de personnes, y compris les relations familiales, professionnelles et formelles, la relation avec l'esprit, le rituel, l'idéologie et les textes qui les traitent. À titre d'exemple, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, les manuels

scolaires accordent une importance colossale et primordiale aux textes des écrivains les plus connus en France.

En se référant par exemple aux moralistes du XVII^{ème} siècle, entre autres La Fontaine, La Bruyère et La Rochefoucauld, ou aux philosophes des Lumières, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau et bien d'autres encore, on peut avoir une idée sur les principes fondamentaux de la culture et de la société françaises. À travers leur texte, l'élève est en mesure de saisir le rejet des vices générateurs de haine et d'intolérance, et la défense des valeurs humaines nobles, ainsi que le contexte historique dans lequel se sont produits tous les combats intellectuels sur les droits de l'homme, un sujet toujours d'actualité.

Par ailleurs, comme l'évoque Courtillon (1984: 52), l'apprentissage d'une langue étrangère vise l'apprentissage d'une « culture nouvelle », de nouveaux « modes de vivre », d'autres attitudes, ainsi qu'une logique inédite et différente qui suggère la compréhension des comportements et l'augmentation du « capital de connaissances » de l'apprenant.

À ce moment, le rôle de l'enseignant est très important, c'est à lui d'accompagner les apprenants dans la découverte de l'Autre et de sa culture en suivant des pratiques pédagogiques permettant à ceux-ci de penser pour et par eux-mêmes pour qu'ils apprennent à évoquer leurs idées, à respecter celles des autres et à développer un esprit critique, à porter des jugements objectifs et à vérifier des clichés ou des préjugés. L'enseignant peut donc affranchir les frontières de chaque texte étudié afin de créer une certaine interaction entre la culture enseignée et la culture de l'apprenant. C'est à lui de rendre plausible le contact entre ces deux cultures dans une perspective comparative mettant en exergue quatre composantes essentielles, à savoir la composante linguistique, la composante communicative, la composante socioculturelle et la composante cognitive. Dans ce qui suit, je mettrai l'accent sur la composante cognitive qui participe à la concrétisation du croisement didactico-culturel des langues.

3. LE CROISEMENT DIDACTICO-CULTUREL: POUR UNE APPROCHE COGNITIVE

L'approche cognitive peut s'appliquer tout au long du déroulement d'une séance de l'enseignement d'une langue étrangère. Mais étant donné que mon travail s'intéresse à l'étude du croisement didactico-culturel véhiculée par l'étude des textes littéraires, je m'intéresse ici aux différentes phases du déroulement d'une séance de lecture d'un texte littéraire en fonction du rapprochement que je propose entre l'approche culturelle et l'approche cognitive.

En effet, l'enseignant est appelé à suivre trois phases principales, à savoir la phase de stimulation, la phase structurale et la phase intégrale. Durant toutes ces étapes, c'est l'apprenant qui est le centre d'intérêt et non la leçon. Par ailleurs, tout le travail de l'enseignant sera envisagé en fonction de ses élèves, de leurs cultures et de leurs identités.

Au niveau de la première phase, il doit chercher à explorer toute une excitation de l'esprit et de la pensée de l'élève en fonction du texte littéraire à étudier. En termes plus précis, cette étape précède l'étude du texte lui-même. L'enseignant, qui connaît déjà le texte et le thème abordé, peut commencer la séance par des éléments préparatifs à la lecture du texte, qui permettent à l'élève de prendre une connaissance préalable du monde auquel il sera

confronté. Il peut par ailleurs recourir à des supports visuels, poser des questions, demander des informations ou générer un débat qui prend en considération non seulement les aspects socioculturels proposés par le texte, mais aussi la culture des apprenants. L'objectif ultime serait de provoquer l'esprit et la pensée de l'apprenant pour qu'il soit capable de percevoir, de penser, d'agir et d'élaborer « des représentations mentales qui constituent autant de médiateurs de son interaction avec le monde (externe ou interne, réel ou fictif) » (Gallina 2006: 49).

Cette phase consiste donc à « séduire » l'élève afin de créer avec lui un certain lien affectif, ou comme le montrent plusieurs recherches cognitives un certain « état affectif » qui intervient dans le processus de « la compréhension et la mémorisation des textes », ainsi que l'instauration du « traitement d'une information extérieure ou intérieure à l'organisme, traitement qui se traduit par l'activation d'une représentation mentale » (Martins 1993: 12). Cette étape préparatrice pourrait être consolidée par d'autres activités aussi fondamentales où l'enseignant chercherait à créer une interaction avec son élève garantissant par là sa participation et sa créativité tout en faisant appel à sa conscience, puisque en général « la lecture se définit à la fois comme absorption et création, procès d'échanges dynamiques constituant l'œuvre dans la conscience du lecteur » (Zumthor 1990: 56), selon les termes de Paul Zumthor reproduisant l'idée d'Iser.

De surcroît, les éléments historiques, sociaux ou culturels abordés avant l'étude du texte permettent aux élèves de se familiariser avec le texte étudié et de participer à la construction collective du sens en réactivant ces éléments introductifs.

Au niveau de la deuxième phase, c'est-à-dire la phase structurale, l'enseignant pourrait traiter de deux éléments axiaux et complémentaires, à savoir la compréhension et la production au cours desquelles il vise également deux objectifs: la découverte et la sensibilisation. La découverte chercherait non seulement à décortiquer les éléments linguistiques et langagier, entre autres le maniement du nouveau lexique, sa mémorisation et sa stabilisation, mais devrait mener les élèves à mieux exploiter et réintroduire le vocabulaire dont ils connaissent déjà la signification. Cette découverte consiste donc à stimuler encore la curiosité de l'élève pour qu'il s'implique spontanément dans le corps du texte et s'encourage à interroger son enseignant et à collaborer avec ses camarades pour déchiffrer l'apport linguistique du texte.

Quant à la sensibilisation, elle s'intéresse aux comportements de l'élève en train d'effectuer des activités diverses. Par le biais de l'observation, l'enseignant peut cibler les besoins réels des élèves en termes d'apprentissage et de compétences à acquérir. Il peut aussi comprendre la manière dont ceux-ci raisonnent et s'organisent dans leur travail. Il peut dans ce cas constater des différences dans les manières d'apprendre et dans les comportements, mais aussi des décalages qui vont dicter les choix d'apprentissage en fonction des « possibilités ». À ce stade, il peut poser des questions de compréhension globale, en suivant les instructions du manuel, mais aussi et surtout en fonction des besoins socio-culturels et cognitifs de ses élèves.

Au niveau de la troisième phase, c'est-à-dire la phase intégrale, l'enseignant essaie de mettre en valeur tout ce qui a été produit jusqu'à ce moment du déroulement de la séance de

lecture à l'aide des exercices intégratifs qui permettent de transférer le savoir ou les connaissances en un savoir-faire, c'est-à-dire mettre en pratique les connaissances acquises, et en un savoir-être qui tient compte des compétences de l'élève, de sa culture et de ses habitudes. C'est à ce stade que l'enseignant pourrait faire des textes littéraires étudiés l'espace où se combinent l'enseignement des éléments linguistiques et l'enseignement des éléments socio-culturels soutenus par la dimension esthétique et poétique.

Tout doit se produire dans une approche interculturelle qui ne consiste pas à transmettre tout simplement des informations ou des connaissances, mais à développer la personnalité de l'élève, en tant qu'acteur social, en rapport avec sa propre culture et en comparaison tolérée avec d'autres cultures. Sans surestimer ou sous-estimer la culture de l'Autre, on doit amener cet élève à avoir le désir de découvrir et de s'ouvrir sur l'Autre avec un goût de partage. Pour mieux consolider ce rapport interculturel, on peut intégrer d'autres supports graphiques ou visuels qui seront en mesure de traiter des préjugés ou des stéréotypes en rapport avec ses propres habitudes ou en comparaison avec les comportements et les coutumes de l'Autre. Il peut également varier le support d'étude en travaillant sur d'autres types de discours, comme le discours politique, historique ou journalistique, en leur joignant « des exercices plus limités dans leur objet et leur volume » (Biard et Denis 1993: 230).

Ces exercices pourraient être d'ordre sociologique, anthropologique, philosophique ou ontologique et relèvent d'un aspect culturel. On pourrait à titre d'exemple demander aux élèves de produire de courts textes où ils décrivent des situations imaginées ou réelles visant l'interaction avec l'Autre, comme une rencontre ou un dialogue avec un étranger, ou des enquêtes socioculturelles sur l'Autre et sur soi-même dans une perspective de provocation objective et critique de l'élève. Pour être plus pratique et plus efficace, on devrait créer une ambiance d'apprentissage passionnée, vivante et motivante, en organisant par exemple des ateliers hors programme.

J'insiste par ailleurs sur le lien étroit qui se produit entre la lecture, la compréhension du texte et l'écriture. En passant de l'oral à l'écrit, l'enseignant peut mieux évaluer les compétences des élèves, qui devraient introduire « non seulement le déploiement d'activités linguistiques et sémiotiques, mais aussi la mise en œuvre d'opérations mentales » (Miled 1998: 78) socioculturelles et cognitives.

4. CONCLUSION

Pour conclure, il importe de signaler que la stimulation de l'élève, qui est généralement d'ordre psycholinguistique, et la pratique de la lecture des textes littéraires proposés par les manuels scolaires doivent se dérouler dans une ambiance de partage et d'échange. Pour ce faire, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne doit pas se limiter à l'approche purement communicative et linguistique, mais devrait déboucher sur d'autres approches qui enrichissent la formation et les connaissances des apprenants. On encourage davantage les approches culturelle et cognitive qui auront pour objectif principal d'interpeller l'esprit, la personnalité et l'émotion des élèves. Ceux-ci doivent avoir conscience qu'ils sont au centre de tout processus didactique, qu'ils sont capables d'avoir une autonomie socioculturelle et qu'apprendre une langue étrangère ne peut que développer leurs

compétences dans le cadre non plus d'un renfermement identitaire et d'appartenance, mais d'une ouverture à l'Autre, d'une complémentarité avec l'Autre, avec sa langue et sa culture, ses différences et ses ressemblances.

BIBLIOGRAPHIE

- BIARD, Jacqueline et DENIS, Frédérique. *Didactique du texte littéraire*. Paris, Nathan, 1993.
- COURTILLON, Janine. «La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.» *Le Français dans le monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.
- GALLINA, Jean-Marie. *Les Représentations mentales*. Paris, Dunod, 2006.
- MARTINS, Daniel. *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- MILED, Mohamed. *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris, Didier Erudition, 1998.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, réception, lecture*. Québec, Les Editions de Préambule, 1990.