

Quel enseignement des langues-cultures étrangères : Forme et/ou contenu ?

Ali Kherbache
Doctorant, Université d'Annaba



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 29-34

Résumé : *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie nécessite la connaissance préalable des représentations que les apprenants se font de la langue-culture étrangère étudiée. Des enquêtes et études précises mériteraient d'être conduites à cet égard pour donner une assise référentielle solide aux concepteurs de manuels. Un travail d'élaboration au niveau des syllabus appelle à un défrichage réel dans le champ représentationnel par rapport au traitement des langues étrangères. L'introduction du paramètre culture passerait par le crible et le filtrage des études concentrées au préalable sur les représentations.*

Mots clés : *Langue-culture, représentation, évaluation, méthodologie.*

Abstract : *The teaching and learning of the Foreign Languages in Algeria needs a conceptualisation of the representations that are not identified. An elaborated work with the syllabus calls for a realistic study of the field of representation when dealing with foreign languages. The introduction of the cultural parameter should pass through the scribble and filtration of the studies conceived in the representations.*

Key Words : *Language-culture, representation, evaluation, methodology.*

المخلص : يقتضي الحال أن نتطرق إلى قضية تعلم وتعليم اللغات-الثقافات الأجنبية في الجزائر علي ضوء اللاعقادات و التصورات المتعددة الأشكال. نعتقد أن الأعمال في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية تتمحور معصمها في إشكالية التثقف أم اللاكتساب اللغوية؟ يحتاج إذا الميدان عمل حاد و جاد ف ارتباط منهجيات التعليم و التعلّم مع شتى ميادين العلوم المختلفة و العصرية كذلك. منها على سبيل المثال اللسانيات الاجتماعية و تعليميات اللغات-الثقافات.

الكلمات المفتاحية : اللغة- الثقافة - التصور - تقييم - منهجية

L'enseignement des langues en Algérie s'est vu depuis longtemps engagé dans une problématique hétérogénéisée par des facteurs relevant de l'ordre du socio-historique, du psychologique et du représentationnel. La perception des langues étrangères ne cesse d'être fluctuante et instable au gré des vagues-hésitations statutaires et idéologiques. En effet, **langue étrangère** signifie dans les Instructions Officielles *ouverture sur les sciences et les technologies*, ceci d'une part, et, d'autre part, **langue étrangère** représenterait une sorte d'entité extérieure susceptible d'attenter à la sphère institutionnelle et culturelle constituée. En d'autres termes, elle représenterait une menace permanente de dé/acculturation¹.

Dans pareils cas, l'évocation des variables de *langue* et de *culture* devient problématique et assez complexe du moment que la didactisation de l'enseignement-apprentissage de la langue française demeure informelle et imprécise de par le peu de recours à des cadres théoriques clairement définis.

De ce fait, entre langue et culture point de relation. La langue française étrangère est, de ce point de vue, enseignée et apprise comme une sorte de savoir accessoire susceptible de servir ultérieurement. Telle est la situation de l'enseignement du français en Algérie tel qu'il se pratique depuis un quart de siècle.

Les représentations du français, au niveau du pôle apprenant, restent dominées par cet aspect et cette langue est vue comme un objet de « curiosité ». Quant à la construction du sens, elle se conçoit dans l'informel au gré des pratiques et des procédures. La vérification du savoir acquis et le contrôle des connaissances, sous-jacents à la compétence linguistique, sont menés selon les critères d'une utilisation abusive de QCM (Questions à Choix Multiples) qui ne fournissent, ni n'assurent, aucune validation fiable des acquisitions langagières.

Quel français enseigner et apprendre ?

La principale donnée du problème est la suivante : faut-il effectuer un retour, s'il n'est pas abusif, à la norme et à la contextualisation du français de France ? Considérée comme universaliste et cosmopolite par les cadres institutionnels, la langue française, englobée dans la culture et englobante de la culture, intéresserait peut-être mieux dans ses spécificités internes que dans ses exotismes imprécis et ambigus. Un enseignement-apprentissage de la langue française dans le contexte d'approches d'inspiration culturaliste ne rendrait que justice au *Thrésor de la langue françoise tant ancienne que moderne*. Son inscription dans les dimensions interculturelles ne ferait que rehausser ses légitimités géographique, nationale et politique. Par ce moyen se réduiraient les tensions conflictuelles, anxieuses avec tout ce que ces aspects comportent en phénomènes de rejet qui guettent tout apprenant non natif.

Pour rester dans le propos, les réflexions exprimées par Bruckner semblent valables, même si elles ne s'imposent pas dans l'immédiat : « A force de s'identifier avec l'universel, la France a oublié qu'elle n'était pas seule dans l'univers, que d'autres sociétés existent qui ne suivent pas nos lois, ignorent nos

mœurs et savent à peine que nous existons. [...] Parce que la France n'existe que par le verbe, elle se gargarise de sa grandeur au moment où celle-ci s'amenuise. Plus elle se provincialise, plus elle sombre dans la véhémence pathétique, le lyrisme échevelé, les formules creuses : baudruches et boursouflures ». (Bruckner, 2006 :18)

L'inscription de l'enseignement/apprentissage du français dans la dimension (inter)culturelle serait une procédure de mise en adéquation offrant des possibilités de régulations méthodologiques de moindres coûts cognitifs. En effet, dans le contrat didactique, la perception de l'enseignant changerait de perspective : il ne serait plus perçu comme une sorte de représentant imposé, et imposant, de par sa (ses) position (s) statutaire (s) d'une langue française contraignante. Il serait plutôt, et à bon escient, perçu comme un interlocuteur-expert inscrit dans un réseau d'échanges et linguistiques et interactifs à finalités utilitaires dans des situations ordinaires.

Ainsi, l'objet d'enseignement serait-il replacé rationnellement dans ses espaces géopolitique, social, culturel, idéologique et historique authentiques. C'est assurément par la condition de ces authentications que l'apprenant algérien en langue française pactiserait avec la légitimation du contrat d'apprentissage d'une langue héritée en amont de sphères conflictuelles. Le résultat souhaité serait la réduction, ou mieux l'effacement de tout assujettissement aux effets réducteurs susceptibles de négativisme dans le rapport à la langue française.

A la question posée dans l'intitulé de cette partie, nous hasarderons un zeste d'imprudence en disant qu'il serait plus judicieux, sinon très rentable, d'enseigner prioritairement le français de France *dans le texte tant oral qu'écrit*. Le français contemporain se précise dans l'unique référence d'une langue normée, codifiée, standardisée, donc légitimée aux yeux des apprenants et des enseignants. Pour ces derniers, le français n'« habite » qu'en France.

Une langue décontextualisée de ses aires culturelles, dans tous les sens de ce terme, s'acheminerait indéniablement vers les ambiguïtés de l'informel et de l'abstraction. Le retour au contexte, composante référentielle de la langue, est lié à la transposabilité des savoirs linguistiques (savants compris, métalinguistiques dans le cadre de phases analytiques). Il est possible de déstructurer les fausses représentations (stéréotypes, clichés, préjugés) dominées par des *habitus secondaires* (Bourdieu, 1984) et cristallisés autour des concentrations conflictuelles, des résistances à l'objet-langue, phénomènes de rejet qui ralentissent la construction des compétences linguistique et culturelle étrangères quand ils ne favorisent pas le développement des sentiments d'abandon, de découragement et de démotivation.

L'enseignement-apprentissage de la langue française est à conceptualiser dans le cadre d'éclairages systémiques binaires qui vont dans le sens de l'équilibre: langue-culture, analyse des besoins-analyse des contenus, oral-écrit, forme-contenu, pratiques langagières-pratiques rituelles, etc. Un objectif possible pour un retour qualitatif de l'enseignement-apprentissage du français serait, selon nous d'être capable de :

- a) réduire l'hégémonie et les tensions du discours sur la langue ;
- b) distinguer les variables fossilisés des Méthodes Audio-Orales et des approches dites communicatives, voire interactives.

Enjeux linguistiques et culturels : quelle légitimité pour quelle langue étrangère ?

L'apprentissage des langues étrangères, en général, et du français, en particulier, est conditionné dans des « référentiels » qui caractérisent la spécificité et la distinction culturelles. Tout n'est pas traductible, pour autant (*Big Ben, Tour Eiffel, François, Jean et John, ou « Men at Work »*), tandis que le sens est constructible. Pour ce qui concerne les enjeux, il s'agit, pour nous, davantage d'une interrogation que d'une assertion.

Des champs peuvent ici être ouverts, dans une vue d'ensemble sociologique. Les propositions pour une refonte du système éducatif s'expriment en termes de :

- « [protéger les] jeunes générations d'une école calquée sur une société mercantile,
- former le corps enseignant à une vraie culture pédagogique,
- faire de l'accès à l'éducation pour tous un réel facteur d'égalité,
- faire de l'arabe une véritable langue d'enseignement,
- désidéologiser les contenus de l'enseignement ».²

Il s'agit de rompre avec des pratiques et des habitus traditionalistes obsolètes. Ces dernières ne répondent plus aux exigences du monde actuel dans son mouvement quasiment forcé vers une globalisation effrénée. Il s'agit, dans la vie de la classe, de jeter la langue dans la foulée des apprenants comme on jette un ballon. Telle est la façon de signifier qu'apprendre est avant tout jouer à apprendre. Les méthodes immersives sont alors à l'ordre du jour. Le bain linguistique qui fait défaut est à créer, à monter, à planifier avec l'« équipage » du bateau-classe de langue. Moyens et procédés ludiques ont pendant des décennies été perçus comme des tares ou un manque de sérieux. Pourtant, là n'est pas l'avis de Cuq et Gruca qui écrivent que s'il y a « absence de possibilités de bain extérieur [le bain linguistique] ou lorsque les relations avec un environnement linguistique pourtant existant ne vont pas de soi, c'est à la classe seule de jouer le rôle de ce milieu ». (Cuq et Gruca, 2003).

Un retour au monolinguisme chimérique relèverait quelque peu de la pathologie. On sait que nous évoluons dans un monde bi/plurilingue là où l'on se situe géographiquement. Les moyens de communication ont connu un sursaut évolutif et qualitatif extraordinaire. Le village planétaire de McLuhan, en perpétuel rétrécissement, prend les formes de plus en plus visibles d'un « hameau mondial ». Les résolutions des échanges et des conflits économiques nous contraignent à introduire deux paramètres en classe de langue étrangère : l'interculturel et le bi/plurilinguisme.

Dans une interview accordée au *Courrier de l'UNESCO*, Joseph Poth, linguiste américain, répond à la question relative à la promotion du trilinguisme en ces termes :

« La langue maternelle [...], une langue de voisinage et [...] une langue internationale. La politique linguistique de l'UNESCO substitue le concept de 'langue de voisinage', de 'langue limitrophe' au vieux concept de 'langue étrangère'. C'est avec le voisin que l'on fait le plus souvent la guerre, c'est donc sa langue qu'il faut apprendre, pour connaître ses besoins et ses aspirations, pour apprécier sa culture et ses valeurs ».³

Cette citation est d'une éloquence qui se passe de tout commentaire. Elle rejoint celle de Goethe où il est dit que celui qui ne parle pas une langue étrangère ignore sa propre langue. Nous sommes en pleine actualité contrastive, ou de linguistique différentielle au temps même de l'auteur allemand.

Conclusion

Dans le contexte de cet article, nous avons voulu que le propos didactique ne cède pas au discours conceptuel théoricien. L'ancrage dans la réalité quotidienne de la classe de langue étrangère en général, et de la classe de français en particulier, demande une conceptualisation méthodologique qui intègre le paramètre de la culture comme élément facilitateur des apprentissages. Quant à la « didactologie des langues-cultures », il est tout à fait utile que ce champ nouveau, issu de la réflexion heuristique, soit exploité ou consulté en termes de documentation, de débat ou de discussion dans la sphère pédagogique. Il reste tant et tant de choses à faire dans ce domaine qui tourne autour de la question de l'interculturel. La didactisation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie continue de se chercher des voies qui ne sauraient s'écarter ou dériver du réalisme et de la réalité culturelle inscrite dans un continuum langue-culture dans le cadre d'une didactique intégrée. L'alternance des langues en est une à mettre en œuvre dans les classes de L2 et L3. Les pédagogies traditionnelles tendent plutôt à s'effriter par l'utilisation massive des multimédias, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, objets et matériaux d'une nouvelle ère culturelle qui s'annonce.

Les langues étrangères se précisent irrévocablement comme une nécessité dans ce qu'on appellera « le sens didactique des réalités menacées par l'ordre étriqué de la consommation langagière déculturee ».

Notes

¹ Dans le cas où une culture arriverait à ingérer une autre.

² Page consacrée à la situation de l'enseignement en Algérie par Mélanie Matarese, dans *El Watan* du 25 octobre 2007

³ Voir *Le Courrier de l'UNESCO*, avril 2000, p. 29.

Bibliographie

Arendt, R. 1988. *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.

- Bruckner, P. 2006. *La tyrannie de la pénitence. Essai sur le masochisme occidental*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dalgalian, G. et al. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé International.
- Debyser, F., 1985. « De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives ». *Le Français dans le Monde*, n° 196, pp. 28-31.
- Galisson, R., Puren, C. 2001. *La formation en questions*. Paris : Clé International.
- Porcher, L. 1987. *Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Didier-Crédif.
- Puren, C. 1994. *La didactique à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Wilmet, M. 1997. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Duculot.