

**L'ENSEIGNANT DE LANGUE FACE A L'APPROCHE
INTERCULTURELLE : ENTRE CONSCIENCE ET CONTRAINTES /
THE LANGUAGE TEACHER FACED WITH THE INTERCULTURAL
APPROACH: BETWEEN AWARENESS AND CONSTRAINTS /
PROFESORUL DE LIMBĂ STRĂINĂ ÎN FAȚA ABORDĂRII
INTERCULTURALE: ÎNTRE CONȘTIENȚIZARE ȘI
CONSTRÂNGERİ¹**

Résumé : La présente contribution est axée sur les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE de fin de cycle primaire. Nous avons constaté que ces derniers rencontrent dans leur processus d'enseignement des contraintes qui entravent la mise en pratique de l'approche interculturelle, et ce bien qu'il y ait parfois une véritable prise de conscience de son enjeu. De ce fait, l'analyse portera en particulier sur ces obstacles, mis en parallèle avec leur degré de conscience pour chercher à déceler quelle corrélation pourrait exister entre les deux facteurs en s'appuyant sur les données des questionnaires. L'étude de type qualitatif, s'inscrit dans l'approche sociodidactique.

Mots-clés : approche interculturelle, enseignant de langue, prise de conscience, contraintes, corrélation

Abstract: This contribution focuses on the teaching practices of teachers of French as a foreign language at the end of the primary cycle. We have found that they encounter constraints in their teaching process which hinder the implementation of the intercultural approach, even though there is sometimes a real awareness of the issue. Thus, the analysis will focus in particular on these obstacles, put in parallel with their degree of consciousness to seek to detect what correlation could exist between the two factors based on the data from the questionnaires. The study is qualitative and is part of the sociodidactic approach.

Keywords: intercultural approach, language teacher, awareness, constraints, correlation

1. Introduction

Il est admis aujourd'hui en didactique des langues-cultures étrangères, que la langue est indissociable de la culture et que ces deux éléments constituent les deux facettes d'une même médaille, comme le souligne Benveniste. Cette relation inévitable ne peut être sans retombées sur l'enseignement des langues dès lors qu'enseigner une langue donnée est pensé par essence comme une activité culturelle compte tenue de « *la prise en considération des éléments historiques, géographiques et ethniques* » (Hamidou, 2014 : 127) ; mais il convient également de retenir que la langue par l'arbitraire de son lexique, sa syntaxe et ses idiomatismes transmet des schèmes culturels de ses locuteurs et c'est ainsi qu'elle offre des « versions du monde » spécifiques à chaque langue (Blanchet, 2007 : 22). L'inversement est tout aussi plausible, autrement dit « *toute culture régit les pratiques linguistique* » (*idem*).

Ainsi, ledit axiome a mené vers une vaste réflexion faisant naître maintes notions et approches, dont l'approche interculturelle. Notons que la désignation de cette dernière est réfléchie : nous rejoignons l'avis de Blanchet qui considère que l'appellation *approche interculturelle* s'avère plus appropriée que la notion d'*interculturalité* dans le sens où elle « *renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite* » (Blanchet, 2005 : 6).

La genèse du présent article a pris forme à partir d'un constat émanant d'une mise en contact permanente avec les enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) du cycle

¹ Lydia Guenoune, Hakim Menguellat, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, el.guenoune@univ-blida2.dz, Laboratoire LIRADDI, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, hakimmenguellat@yahoo.fr

primaire. En effet, nous avons remarqué que ces derniers se trouvent quelquefois entravés par certaines raisons que nous préférons appeler ici « contraintes » lorsqu'il s'agit d'approcher l'interculturel en classe, même s'ils affichent parfois une forte prise de conscience quant à son apport et enjeu. De ce fait, nous nous interrogeons sur la nature de ces contraintes qui pourraient éventuellement faire trébucher l'orientation de l'enseignant, et sur la relation existante entre conscience et pratique effective. Ainsi, une série de questions alimente notre réflexion par rapport à la problématique exposée ci-dessus :

Dans quelle mesure les enseignants de FLE de fin de cycle primaire sont-ils conscients de l'apport, l'enjeu et l'étendue de l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures étrangères ? Quelles sont les contraintes qui pourraient freiner l'entreprise de l'interculturel dans les pratiques enseignantes ? Quelle corrélation pourrait exister entre le degré de conscience et la pratique réelle de l'approche ?

Nous stipulons que les enseignants seraient conscients de l'enjeu et l'importance de l'approche interculturelle mais qu'il y aurait en parallèle certaines contraintes qui les freineraient dans l'approche comme le manque de formation et le manque d'assurance. Par rapport à la corrélation, nous supposons qu'une forte prise de conscience de la question ne rime pas forcément avec une pratique effective (et sans contraintes) de l'approche interculturelle.

2. Cadre théorique

Le fondement de l'approche interculturelle selon Blanchet (*op.cit.*, p.21) repose sur l'intérêt porté concrètement dans les interactions entre des interlocuteurs issus de communautés culturelles complètement ou partiellement différentes, qui sont donc porteurs de schèmes culturels divers, même si la communication se fait par le biais d'une langue partagée. L'objectif est de prévenir, de déceler et de tenter de limiter certains phénomènes qui influent négativement sur la communication tels que les malentendus et les difficultés de compréhension, dus en raison de décalage des schèmes interprétatifs ou aux stéréotypes et préjugés, etc.

Le rôle de l'enseignant de langue s'avère crucial et ce dernier est plus que jamais amené à assumer sa mission de médiateur interculturel. En effet, enseigner les langues étrangères, y compris le FLE, dans une perspective interculturelle, demande à tenir compte d'un ensemble d'éléments assez délicats car changer de langue est un processus long, même « *courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle* (BLANCHET, *op.cit.*, p.25). Dans le même ordre d'idées, Zarate met l'accent sur la position stratégique qu'occupe l'enseignant de langue dans tout système éducatif « *puisque il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche* » (ZARATE, 1993, p. 11). A cet effet, il incombe à l'enseignant de langue de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle visant à prendre conscience de l'existence de perceptions différentes du monde qui ne ressemblent pas forcément aux nôtres. Par ailleurs, enseignant s'il n'appartient pas à la culture cible, développer une compétence interculturelle ne suppose pas faire la transmission d'une batterie de connaissances hétéroclites sur le système culturel de l'Autre, étant donné que ces derniers constituent qu'une partie de ladite compétence, mais de faire acquérir concomitamment à cela d'autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager). De ce fait l'attention ne devrait être centrée sur la quantité d'informations transmises sur la culture étrangère, autrement appelée « approche informative » mais sur la qualité des compétences et des valeurs à transmettre.

3. Méthodologie de l'étude

Le choix du public s'est porté sur les enseignants de FLE de la 5^{ème} AP car nous considérons à la lumière des travaux faits dans les domaines de sciences sociales et de la

didactique des langues-cultures précisément, tels que (Jaumont, F., Stein-Smith, K., 2019) ; (UNESCO, 2010) ; (C. Tsioumis, 2008), que le jeune âge des apprenants, qui sont en classe d'examen de fin de cycle dans notre cas, est propice à l'acquisition d'une conscience interculturelle dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures, comme le souligne Dufays et Lebrun, initier les apprenants dès le plus jeune âge et jusqu'à la fin de leurs études « à une connaissance nuancée et à un respect réel des cultures étrangères, est assez généralement admis » (2006, p. quatrième de couverture).

L'enquête s'est déroulée en janvier 2020 et est effectuée à partir de questionnaires adressés à 06 enseignants issus d'établissements différents du centre-ville de la Wilaya de Boumerdes (donc dans un milieu urbain) et justifiants de 03 à 24 ans de nombre d'années dans la fonction. Cette hétérogénéité vis-à-vis l'expérience est réfléchi, dans le sens où elle pourrait nous servir de mesure quant à la variabilité des avis et des représentations dégagées dans les réponses. Les questions posées sont pour la plupart des questions ouvertes/semi-ouvertes appelant à des réponses qualitatives, libres et spontanées, d'où le nombre restreint de l'échantillon choisi. Autrement dit, l'étude ne vise pas à sonder en termes de quantité les réponses fournies, mais l'orientation prise est plutôt qualitative afin de tenter de mieux comprendre et bien interpréter les données recueillies, notamment celles relatives aux pratiques et aux avis respectifs.

Le tableau ci-dessous illustre le profil de chaque enquêté, notons que nous avons utilisé l'abréviation « E » pour « enseignant » suivie du numéro de l'enquêté (1/2/3/4/5/6) afin de faciliter la lecture de notre analyse :

Tableau 4: Profil des enquêtés

Enquêtés	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Sexe	Femme	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme
Ancienneté	12ans	08ans	24ans	18ans	03ans	20ans
Diplôme obtenu	Licence	Licence	Bac+2ITE	Licence	Master	Licence

***Abstract:** This contribution focuses on the teaching practices of teachers of French as a foreign language at the end of the primary cycle. We have found that they encounter constraints in their teaching process which hinder the implementation of the intercultural approach, even though there is sometimes a real awareness of the issue. Thus, the analysis will focus in particular on these obstacles, put in parallel with their degree of consciousness to seek to detect what correlation could exist between the two factors based on the data from the questionnaires. The study is qualitative and is part of the sociodidactic approach.*

4. Analyse et discussion

4.1. Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard de l'approche interculturelle

Par rapport au niveau de prise de conscience de l'enjeu de l'approche, nous avons formulé une question assez générique dont l'ambition est d'offrir une liberté d'expression et poser un maximum de qualifiants pour tenter d'y percevoir les différentes conceptions : En tant qu'enseignant de langue, qu'évoque pour vous l'approche interculturelle? Les réponses recueillies démontrent un niveau de conscience assez élevé des éléments spécifiant les revendications et les orientations de l'approche, telles que :

E2 : C'est un moyen qui permet l'**ouverture** sur le monde et la **compréhension** des **différentes** cultures.

E3 : c'est une approche **nécessaire** dans l'enseignement qui appelle à la **communication**, aux **échanges**, aux **relations** entre plusieurs **identités** et à la **compréhension** de la **diversité**.

E6 : L'approche interculturelle est un **projet** qui vise à créer des **relations** entre les **cultures étrangères**, c'est une **richesse** qu'il faut exploiter.

En effet, les mots mis en gras dans les exemples de réponses supra reflètent une tendance commune de penser que l'approche interculturelle est cette approche qui appelle à de nombreuses causes et valeurs qu'on peut à présent regrouper sous forme de grandes idées comme : diversité des cultures ; approche qui permet l'ouverture sur le monde ; reconnaissance de la diversité des cultures (coutumes, valeurs, etc.) ; l'échange et la mise en relation ; la richesse dans les coutumes, les valeurs, etc. Tout cet ensemble de perceptions traduit un degré de conscience assez élevé du côté relationnel qu'embrasse l'approche interculturelle, de sa nécessité et son apport en classe de langue.

4.2. La place de l'interculturel dans les pratiques enseignantes

A l'effet d'identifier les facteurs contraignants, nous nous interrogeons au premier chef sur la place accordée à l'interculturel dans les activités pédagogiques usuelles : Avez-vous l'habitude de proposer à vos apprenants des activités interculturelles ? Si non, quelles sont les raisons qui vous empêchent de les traiter ?

Presque tous les enquêtés (sauf l'E2) expliquent que les activités interculturelles ne font pas toujours partie des activités abordées en classe, et ce pour de nombreuses raisons dont principalement le manque de temps et la charge du programme:

E5 : On aimerait bien mais on n'a pas le temps pour cela, nous avons un programme à respecter et les élèves ne seront pas évalués sur ça donc il vaut mieux insister sur les leçons importantes pour pouvoir sauver le maximum d'élèves.

Ce témoignage dévoile le peu d'importance attribué à l'approche, ce qui va à l'encontre de son avis évoqué dans la partie précédente. Cette situation paradoxale traduit le véritable degré de conscience de l'enquêtée dont le seul souci est d'avancer dans le programme notamment dans des « leçons importantes » afin de « sauver le maximum d'élèves » (nous citons). De plus, nous avons relevé le même motif mentionné pour l'E1 qui dit avoir recours à des activités culturelles, sauf que celles-ci sont axées autour de la culture algérienne, appuyant son discours par l'importance de sauvegarder et de mettre en avant son identité et son appartenance culturelle. De la même façon, l'E4 rejoint cet avis en évoquant l'absence de la culture cible dans les textes proposés dans le manuel scolaire, ce qui pousse à s'intéresser à d'autres cours :

E4 : Des fois quand je trouve des mots qui renvoient à la culture algérienne dans les textes du manuel ou dans les comptines, mais je n'aborde que rarement la culture étrangère puisqu'elle n'est pas dominante dans les textes proposés.

D'emblée, plusieurs contraintes ont d'ores et déjà été décelées, retenant essentiellement le manque de temps dû à un volume horaire assez fixe et restreint pour la majorité des enseignants interrogés, ainsi que la charge du programme, celui-ci doit être respecté à la lettre selon certains, ce qui fait que l'enseignant n'est plus éclectique dans ses pratiques et est soumis à une certaine pression.

4.3. Approche de la culture de l'Autre : un manque d'assurance ?

4.3.1. Une représentation idéaliste, voire chimérique de l'enseignant natif

A ce stade, l'objectif que nous avons établi vise à connaître si nos enseignants de FLE se sentent capables d'approcher une culture dont ils ne sont pas originaires. Pour cela, la question est formulée comme suit : Pensez-vous qu'un enseignant natif est mieux placé pour développer chez les apprenants des connaissances sur son système culturel ?

Le tableau suivant expose les résultats en nombre et en pourcentage des réponses :

Tableau 5: Résultats en nombre et en pourcentage

Réponses	Nombre	Pourcentage (%)
Oui	05	83%
Non	01	17%

Comme nous pouvons le constater, la majeure partie des répondants (83%) pensent qu'un enseignant natif est mieux placé pour transmettre la culture cible. Pour ces enquêtés, la transmission des connaissances culturelles se fait naturellement et sans grand effort dans la mesure où cet enseignant est vu comme celui qui connaît mieux que quiconque sa propre culture, son histoire et le mécanisme de sa langue. Néanmoins, l'E3 pense que l'enseignant non natif est capable d'approcher l'autre culture en faisant des efforts supplémentaires :

E3 : L'enseignant originaire de la culture locale doit faire des efforts et des recherches pour transmettre la culture étrangère.

Même si l'enquêtée ait un avis contraire au reste de ses confrères, il n'est pas inutile de rappeler, comme nous l'avons définie dans le cadrage théorique, que même s'il y a l'intention d'accomplir l'effort de chercher, or s'initier à la culture de l'Autre ne peut se faire à travers l'entassement d'un fatras de connaissances mais de façon plus réfléchie et sur un processus de développement d'un ensemble d'autres compétences relatives à l'interculturel.

Par ailleurs, cet enseignant appartenant à l'autre rive, pour lequel la majorité des enquêtés ne tarissent pas d'éloges, est perçu dans les esprits comme celui qui fait autorité de la langue enseignée et donc de la culture afférente ou encore, comme le prototype de tout locuteur Français. Cependant, enseignants ou apprenants n'appartenant pas à la culture de la langue enseignée devraient avoir conscience que cette position peut être un avantage dans le fait de pouvoir percevoir l'Autre à distance et se placer comme observateurs, contrairement au natif qui « *est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier* » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002: 20). En outre, dire que ; l'enseignant natif « maîtrise » sa culture, revient à dire qu'il maîtrise toutes les sous-cultures composants toute la culture nationale du pays, ce qui est considéré comme inconcevable comme l'affirme l'auteur. Par conséquent, il urge de se détacher de ce « complexe d'infériorité » si l'on peut le qualifier de tel.

4.3.2. Un problème de contact direct au milieu authentique ?

Dans une perspective interculturelle, est-ce ne pas avoir visité le pays cible constituerait un obstacle pour nos enquêtés dans leurs démarches en classe ? C'est par rapport à ce cheminement réflexif, que notre question centrale prend forme : Avez-vous visité le pays cible, c'est-à-dire la France ? Pensez-vous que le fait d'être allé vous aurez aidé davantage dans l'entreprise de l'interculturel en classe ? Dans quel sens ?

Excepté deux enquêtés (n°3 et n°5) la majeure partie n'ont pas été en contact direct avec le milieu authentique. L'E3 évoque que le voyage a été bénéfique dans la mesure où ceci lui a permis quelque part d'éclairer sa vision de la réalité et de la détacher des clichés transmis par les médias de masse, bien que ces derniers sont considérés actuellement comme un mal

nécessaire pour nos expériences cognitives. Quant au reste des enquêtés, ils affirment que l'absence d'une mise en contact directe pourrait constituer en quelque sorte un obstacle et que le contraire aurait été appréciable :

E1 : oui peut-être dans le sens où on peut voir de près le comportement des gens là-bas, les Français en réalité.

E2 : oui je pense que le fait de visiter ou séjourner dans le pays cible m'aurait permis d'être en contact avec l'autre culture ce qui aide dans l'entreprise de l'interculturel en classe.

E4 : Bien sûr, ça peut être un plus le fait de voir en vrai le mode de vie des Français, les traditions et la culture en générale.

E6 : Peut-être oui, une personne qui a visité le pays cible est mieux placé pour transmettre sa culture qu'une personne qui n'est jamais allée.

Nous observons que cette situation se répercute négativement sur les pratiques. Cependant, certains auteurs comme Byram *et al.* (*op.cit.*, 2002) soulignent que l'enseignant ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays cible ou en être expert, mais le plus important est de laisser les apprenants se poser les bonnes questions en tentant de saisir la perception que l'étranger se fait du pays source et les raisons qui la sous-tendent avant de s'intéresser au pays de la langue étudiée, et ce dans une perspective comparative.

5. Conclusion

L'enseignant de langue est plus que jamais appelé à assumer son rôle de médiateur interculturel, une mission aussi bien humaniste que scientifique. Dans cette perspective, les résultats de notre enquête permettent d'affirmer que les praticiens de l'enseignement interrogés affichent une grande prise de conscience, bien que cela ait été traduit par des réponses plus ou moins vagues mais l'objectif initial ne visait pas l'évaluation de ces derniers mais d'identifier les avis et les perceptions sur la question. Or, malgré ce constat, la place accordée à ladite approche demeure marginalisée et ce pour plusieurs raisons. Parmi les contraintes les plus évoquées, nous citons le manque de temps qui restreint le dynamisme et l'éclectisme. De plus, la place mineure que prend la culture cible dans les textes du manuel scolaire a été citée comme motif poussant l'enseignant à s'y désintéresser, ce fait pourrait même renforcer chez certains l'indifférence portée à l'égard de la dimension interculturelle en exerçant une influence négative sur leurs représentations mentales. Ainsi, ils auront probablement comme réflexion qu'« il vaut mieux insister sur les leçons importantes » comme le souligne l'E5, ce qui fait qu'on se rapportera davantage à un contenu relatif à la dimension linguistique (qui est plus dominante), ou on s'intéressera à la culture source (algérienne) au détriment d'une approche duale favorisant l'équilibre culturel. Ajouté à cela le manque d'assurance affiché d'une part face à l'enseignant natif et d'autre part face à l'absence d'un contact direct en milieu authentique. Ce facteur, d'après les réponses recueillies, impacte négativement la mise en pratique de l'approche interculturelle. De ce fait nous pouvons confirmer notre seconde hypothèse relative à la présence d'éléments obstacles. Enfin, à la lumière de ces conclusions nous pouvons valider notre supposition selon laquelle une forte prise de conscience ne rime pas forcément avec une pratique effective (et sans contraintes) de l'approche.

Il est alors question de prendre en considération l'ensemble de ces paramètres en classe de langue pour donner un nouvel élan à l'enseignement des langue-culture étrangères et en faire une vraie passerelle qui aboutit à un rapprochement et une intercompréhension entre individus appartenant à des cultures différentes.

Bibliographie

Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3e année de Licences*. Service Universitaire d'Enseignement à Distance. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, pp. 21-27.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dufays, J.-L., & Lebrun, M. (2006). *L'interculturel en francophonie. Représentation des apprenants et discours des manuels*. Cortil-Wodon: Editions modulaires européennes.
- Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, pp. 125-138.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier scolaire.

Guenoune Lydia est doctorante en pré soutenance, spécialité sociodidactique / didactique du plurilinguisme au sein de l'Université Blida 2, Algérie. Titulaire d'un master en sciences du langage à l'Université de Boumerdes, elle s'intéresse actuellement aux questions relatives à l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Menguellat Hakim est actuellement un enseignant chercheur à l'Université Lounici Ali – Blida 2, Algérie. Il est titulaire d'un doctorat en didactique des langues étrangères, ses travaux de recherche s'intéressent à la sociodidactique, plus particulièrement le domaine de la lecture et son apprentissage.