



HAL
open science

La médiation interculturelle en classe de langue étrangère

Lakhdar-Barka Férida

► **To cite this version:**

Lakhdar-Barka Férida. La médiation interculturelle en classe de langue étrangère. Les Après-midi de LAIRDIL, 2005, La communication interculturelle, 13, pp.85-91. hal-04051872

HAL Id: hal-04051872

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051872>

Submitted on 30 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Férida Lakhdar-Barka

Maîtresse de Conférences à l'Université d'Oran-Es Sénia

La médiation interculturelle en classe de langue étrangère¹

*If we see one aspect of our responsibility as educators as preparing our learners to contribute to a world where trust and mutual respect and co-operation are the norm, then we must sow the seeds in our schools and classrooms. M. Williams and R. L. Burden, *Psychology for Language Teachers*, 1997, pp. 77-8.*

Dans les sociétés traditionnelles où la langue est intimement liée à la notion d'identité et de culture, l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère plus complexe à analyser depuis l'avènement de la mondialisation. La classe de langue étrangère se présente comme un microcosme qui abrite des signes manifestes de résistance et de démotivation à l'égard de la langue cible et de la culture qu'elle véhicule, signes exprimés à travers un comportement idiosyncrasique et une performance défectueuse.

Les taux d'échec croissants dans les départements de langues étrangères enregistrés depuis quelques années (point de départ de notre recherche), semblent aller de pair avec une inaptitude générale à maîtriser l'aspect écrit de la langue (compétence requise à la fois dans les différents sujets enseignés et au cours de leur évaluation). Pour exemple, considérons les quelques énoncés ci-dessous, extraits de paragraphes produits soit en classe, soit en examen par des étudiant/es d'Anglais (module d'expression écrite, 2^{ème} année de licence).

1. *Success is when I do the good.*
2. *It is a duty to be a good teacher.*
3. *Home is considered as a tumb, secrets are buried in this tumb.*
4. *Films are responsible in guiding the society to the best or to the worst.*
5. *A teacher is a source of knowledge.*
6. *Hope is a light in our souls.*
7. *I believe that God helps who help themselves.*
8. *Honesty is a holy thing, it can purify our personalities.*
9. *Parents must punish their kids when they do something wrong.*
10. *Life after death is the most important for me, it is eternal.*
11. *There are several kinds of love. First love of the God to get the paradise.*

¹ Version remaniée d'une communication initialement présentée dans sa version anglaise lors de la 3^{ème} Conférence Internationale de la Faculté d'Al-Alsun, Université de Minia, Égypte, du 3 au 5 avril 2006, ayant pour thème "The Challenges Languages and Cultures Present to Globalisation".

12. *Teachers are our guides.*
13. *When you are in love you've got wings and you fly into the sun.*
14. *Like it is said in the Korane the teacher is similar to the prophet.*
15. *Thanks to God I'm a second year student.*
16. *Wealth improves or deteriorates society.*
17. *The home is a sacred place.*
18. *If I had £100,000, I would go to Mecca and buy a luxury car.*
19. *Some religious men look at time as doomsday.*
20. *Health is a gift from God.*
21. *You have to obey your patents, respect them and help them.*
22. *Nobody is perfect just God.*
23. *The prayer makes me feel good.*
24. *Life is time for worship and duties.*
25. *Home represents the blanket that covers man's secrets.*
26. *To be happy we must love life with all its colours.*
27. *Teachers are doing a great task that we can't payed them for it but can god do it for us.*

Ce corpus montre très clairement une forte nativisation tant sur le plan linguistique que culturel. Le choix fait par ces étudiant/es d'adopter des stratégies de communication telles que la prise de risque explique en partie l'utilisation d'un discours moral, religieux ou métaphorique, présent dans la langue maternelle sous la forme, hérité de la tradition poétique et du style coranique. Si la L1 peut constituer dans certains cas une alternative positive (C. Kramsch, 73; C. Lovelock, 31), son usage est généralement interprété comme une réaction à une identité menacée par l'introduction d'une langue étrangère, ou encore comme un moyen de contrebalancer le discours étranger imposé par la classe de langue (C. Kramsch, 72).

Il est à remarquer, toutefois, que ces formes très nativisées (B. Kachru, 142) diminuent, sans pourtant disparaître, sous guidage ou modélisation (J. Arnold & J. D. Brown, 106).

Une analyse plus détaillée des motivations et attitudes qui sous-tendent ces énoncés a fait l'objet d'une précédente étude²; par conséquent, nous mettrons plutôt l'accent sur le rôle de médiateur/trice que l'enseignant/e doit jouer dans ce contexte afin de réussir sa démarche pédagogique, qui est non seulement de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, mais également d'aider les apprenant/es à transformer la vision négative qu'ils ont de la culture de l'Autre. "*Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture*" affirme M. Abdallah-Preitcelle (94). Il /elle devra adopter une approche humaniste de l'enseignement qui incorporera trois composantes essentielles: le côté affectif de

² Communication intitulée "La prise de risque' en expression écrite: une manière d'éviter l'Autre?" présentée lors du Colloque International *Langues et Modernité*, 12-15 mars 2004, Oran.

l'apprenant, l'aspect culturel à la fois de la L1 et de la langue étrangère, ainsi que l'interaction entre les deux partenaires de la situation d'enseignement/apprentissage.

Comme l'atteste la littérature de ces vingt dernières années, la compréhension des processus d'apprentissage et des productions langagières ne peut se faire désormais sans la prise en compte de paramètres psychologiques et socioculturels.

C'est fortes d'une telle conviction que nous avons entamé un travail (dont nous exposons une expérience à titre d'exemple) dans la perspective de gérer des situations pédagogiques conflictuelles liées aux processus de socialisation et d'acculturation inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère (C. Kramsch, 8).

La médiation, au centre de la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky et de Reuven Feuerstein constitue, à notre avis, un instrument approprié pour gérer ce type de situation. La fonction de médiateur, basée essentiellement sur la modélisation, consiste à procurer une assistance significative à l'apprenant/e (L. P. Hoai Huong, 33), et considère en même temps le côté cognitif et affectif du sujet. La médiation est, par conséquent, "un instrument de changement cognitif"³ (A. Kozulin, cité dans L. P. Hoai Huong, 33), mais également un moyen de réconcilier des apprenant/es avec une langue étrangère qui apparaît comme étrange et inaccessible. À cet effet, l'enseignant/e doit démontrer de l'empathie afin de réduire la peur, l'anxiété, les stéréotypes et les préjugés qui peuvent se manifester à l'égard de la langue cible. Cette forme de sécurisation facilite grandement l'accès à une compréhension interculturelle effective.

D'autre part, le processus interactionnel qui conduit à la co-construction du savoir, participe également au développement individuel et social de l'apprenant.

Finalement, le/la médiateur/trice doit s'efforcer de réduire les attitudes ethnocentriques en amenant les apprenant/es à prendre conscience de leur culture avant d'essayer de leur faire accepter la culture de l'Autre. Ces derniers doivent également comprendre qu'adopter provisoirement un comportement culturel différent ne veut pas nécessairement dire abandonner sa propre culture.

Une expérience de médiation

La première étape a consisté en une session de *brainstorming* autour de la question: "Quelles sont les raisons qui vous ont amené/e/s à étudier l'Anglais?"

- Certain/es étudiant/es n'ont pas participé à la discussion (résistance silencieuse?).
- Ceux/celles qui y prirent part démontrèrent une motivation instrumentale.
- Un étudiant seulement (sur un total de 38) émit son désir de vivre en Angleterre, mais ajouta qu'il ne comptait avoir aucun type de relation avec les autochtones car, dit-il, "nous n'avons pas la même religion".

Il était clair, à ce point de la discussion, que l'intervention de l'enseignant/e devenait indispensable afin d'aider les étudiant/es à accéder à une

³ "An instrument of cognitive change".

compréhension plus objective de la culture étrangère pour un meilleur apprentissage de la langue étrangère.

L'étape suivante, divisée en deux moments, visait la prise de conscience à la fois de la culture de L1 et de celle de la langue étrangère: dans un premier temps, les apprenant/es travaillèrent sur les notions de valeurs, traditions, croyances, opinions, comportements dans leur propre culture, puis tentèrent de comparer cette dernière avec la culture étrangère sur la base de ces paramètres, et finirent par découvrir que certaines caractéristiques sont universelles, et que la communication interculturelle peut jaillir de cette évidence.

Le dernier stade fut une sorte de test d'évaluation de la démarche entreprise. Les étudiant/es furent invité/es à produire un paragraphe sur le même sujet soumis à la discussion auparavant.

- Tous/tes les étudiant/es participèrent.
- Les raisons allèrent de l'objectif utilitaire ("décrocher un travail", "obtenir un statut social", "être instruit", et même "exister dans ce monde"), à une motivation esthétique ("l'Anglais est une belle langue", "une langue musicale", "c'est la langue de l'art et de la littérature", "c'est un passe-temps agréable"), en passant par la raison stratégique ("c'est la langue de la force et du pouvoir"), sans omettre la motivation intégrative ("parler comme les locuteurs natifs", "vivre dans des pays anglophones", "communiquer avec eux", "échanger", "connaître d'autres gens, d'autres cultures et religions", "résider là-bas, trouver un travail et se marier pour réussir une intégration totale").
- Une petite minorité (4 sur 38) maintint une attitude ethnocentrique, signe d'une revendication très accentuée de son identité linguistique et culturelle ("émigrer mais ne pas avoir de relations avec les autochtones", "parler comme un natif afin de leur prouver que les Algériens possèdent une bonne prononciation", "pourquoi ne pas convaincre les Anglais de devenir musulmans", "leur montrer que les musulmans sont aimables et généreux", "l'Arabe devrait être la première (langue du monde) car c'est la langue du Coran" et "l'Anglais devrait arriver après l'Arabe, ma langue maternelle" (M. Abdallah-Preteille *b*, 51).

Cette tentative de gérer une situation pédagogique caractérisée par le "conflit" était tout à fait empirique et n'a été soumise à aucune évaluation systématique. Cependant, elle a été précédée et suivie de plusieurs activités et techniques de contrôle telles que questionnaires, productions d'essais sur des thèmes libres ou guidés, différents types de lettres, journaux (intimes et ceux s'adressant à l'enseignant/e et à la classe).

Un processus continu de réécriture et de correction des productions écrites a permis au même moment aux étudiant/es de prendre conscience non seulement de leurs fautes sur le plan linguistique, mais parfois aussi de leurs attitudes biaisées et, ainsi, de procéder à des ajustements nécessaires. Tant qu'ils ne désiraient pas ou étaient incapables de comprendre et / ou d'accepter la culture

de la langue étrangère, ils ne pouvaient réussir l'apprentissage de celle-ci (S. M. Abdur Rauf, 44).

Cet exemple, qui fait partie de toute une approche structurée et organisée autour de la notion de médiation, a montré que, grâce à l'intervention de l'éducatrice, certains aspects négatifs (principalement liés à la vision psychologique et socioculturelle de la langue étrangère) affectant la performance écrite des étudiant/es et freinant leur apprentissage, pouvaient être sensiblement modifiés afin de permettre aux apprenant/es de faire l'expérience d'une communication interculturelle réelle et d'accéder à un apprentissage optimal au moyen d'activités basées sur l'interaction. Parmi celles-ci (toutes n'ont pas été testées), on trouve la tenue de journaux intimes et ceux échangés avec l'enseignant/e et le reste de la classe, la correspondance avec des locuteurs/trices natifs/ves, des *chats* sur l'Internet, des échanges avec des locuteurs/trices natifs/ves invité/es, des sessions de jeux de rôles, un travail sur les stéréotypes et les idées reçues utilisant les proverbes, les rites, les symboles, les signes et les héros (H. Straub, 3).

Conclusion

L'enseignement des langues étrangères dans le contexte moderne a pour objectif de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant/e au sein d'une approche humaniste. Il s'attache également à promouvoir l'acceptation et le respect de l'Autre et de soi-même, en démontrant que l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture ne constitue pas une menace de perte d'identité, mais plutôt une occasion de construire une "nouvelle image de soi-même"⁴ (M. Ehrman, dans J. Arnold, 79). Enseigner, dans cette perspective, "est une expression de valeurs et d'attitudes, et pas seulement de l'information ou du savoir"⁵ (M. Williams & R. Burden, *ibid.*).

En résumé, l'enseignant/e aujourd'hui est investi/e d'une nouvelle mission, celle de médiateur qui œuvre pour l'acceptation de la différence et la promotion de la paix dans un environnement pédagogique reflétant les tensions et enjeux du monde extérieur. Comme l'affirme R. Freudeinstein, 1992 (cité dans J. Arnold, 4): "Dans notre monde de plus en plus agressif, enseigner la paix possède un rôle vital au sein de la classe de langue"⁶.

⁴ "A new self-portrait."

⁵ "Is an expression of values and attitudes, not just information or knowledge."

⁶ "In our increasingly aggressive world, teaching peace has a vital role in the language classroom."

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1986a (éd. 2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1999b (éd. 2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ABDUR RAUF, SYED MUHAMMAD. 1988. *Culture and Reading Comprehension*. Forum 26 : 2, pp. 44-46.
- AOKI, NAOKO. 1999. Affect and the Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. & H. DOUGLAS BROWN. 1999. A map of the terrain. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-24.
- BRUMFIT, C. J. & R. A. CARTER. 1986 (éd. 1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EHRMAN, MADELINE. 1999. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.68-86.
- GENESE, FRED & JOHN A. UPSHUR. 1996. *Classroom-Based Evaluation in Second-Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOAI HUONG, LE PHAM. 2003. The Mediational Role of Language Teachers in Sociocultural Theory. *Forum* 41 : 3, pp. 32-35.
- KACHRU, BRAJ. 1986 (éd. 1987). Non-native Literatures in English. BRUMFIT, C. J. & R. A. CARTER. 1986 (éd. 1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp.140-149.
- KRAMSCH, CLAIRE. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- LOVELOCK, CLIVE. 2002. Instant Feedback for Learner Training. *Forum* 44 : 4, pp.26-33
- MOSKOWITZ, GERTRUDE. 1999. Enhancing Personal Development: Humanistic Activities at Work. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.68-86, pp. 177-193.
- PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, pp.6-18.
- SALEEMI, ANJUM P. 1985. English in Non-native Use: A Second-Language View.

Forum 23 : 2, pp.16-20.

SMITH, ALFRED N. 1975. The Importance of Attitude in Foreign-Language Learning. *Forum* 13 : 1-2, pp.20-25.

STEVICK, EARL, W. 1990 (éd. 1991). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STRAUB, HANS. 1999. Designing a Cross-Cultural Course. *Forum* 37 : 3, pp.2-23

TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1996a. Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* 9.

TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1996b. Biologie, neurosciences, sciences cognitives: un champ d'exploration pour penser la pédagogie. AVANZINI GUY (dir.) *La pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod.

WHITE, RONALD V. 1988. Academic Writing: Process and Product. *ELT Documents* 129, pp.4-16.

WILLIAMS, MARION & ROBERT L. BURDEN. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WRIGHT, TONY. 1987 (éd. 1997). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

ZENHUI, RAO. 1999. Modern vs Traditional. *Forum* 37 : 3, pp. 27-29.

