

Kurt, Çiğdem (2019). "L'enseignement / Apprentissage Interculturel Précoce Des Langues Etrangères : Pourquoi ? Quand ? Comment ?". *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, Vol. 20, Iss. 37, p. 865-887.

DOI: 10.21550/sosbilder.519360

Research Article

L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE INTERCULTUREL PRECOCE DES LANGUES ETRANGERES : POURQUOI ? QUAND ? COMMENT ?*

Çiğdem KURT **

Sending Date: January 2019

Acceptance Date: April 2019

RESUME

Il existe un lien étroit entre une langue et sa culture puisque cette dernière est toujours le vecteur de la première. C'est à partir de cette relation irréfutable que se sont toujours faites entendre des voix contraires envers l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères dans le souci de protection des langues-cultures d'origines et des identités nationales à un âge précoce. Dans cette étude descriptive qui pourrait constituer une base théorique d'études ultérieures, notre objectif est de dresser un bref historique de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères tout en remettant en cause des craintes soulevées à ce propos en Turquie. Nous traiterons ainsi de l'histoire séculaire d'une forte orientation de la civilisation à l'interculturel à travers les méthodologies/approches des langues étrangères. Pour ce dernier, nos propos seront un peu plus détaillés du fait que nous présenterons les facteurs clés pour un enseignement/apprentissage interculturel des langues étrangères réussi à un âge précoce.

Mots-clés : *enseignement / apprentissage interculturel précoce des langues étrangères, compétence de communication interculturelle, formation des enseignants, développement du curriculum, production des matériels pédagogiques*

* Cet article est tiré de la thèse de doctorat de l'auteur intitulé « Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Étrangères : État des Lieux Exploratoire dans la Formation des Enseignants en Turquie » et soutenue par la Commission des Projets de Recherche Scientifique de l'Université Anadolu (BAP ; projet numéro : 1607E572).

**  Dr., cigdemkurt1986@gmail.com

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 20 Sayı: 37 / Volume: 20 Issue: 37

Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi / Öğrenimi: Niçin? Ne Zaman? Nasıl?

ÖZET

Bir dil ve kültürü arasında sıkı bir bağlantı vardır; çünkü dil her zaman kültürün de taşıyıcısı olmuştur. Dil, kültür ve kimlik arasındaki kaçınılmaz ilişkiden hareketle erken yaşta anadil-kültür ve milli kimliği koruma kaygısı ile erken yaşta yabancı dil öğretimine/öğrenimine yönelik karşıt sesler yükselmiştir. İleriki çalışmaların kuramsal temeline dayanak oluşturacak bu derleme çalışmasının amacı, Türkiye bağlamında bu konuya yönelik var olan endişeleri sorgulayarak erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretiminin/öğreniminin kısa bir tarihçesini sunmaktır. Bu kapsamda, yabancı dil öğretim yöntemleri/yaklaşımlarında uygarlıktan kültürlerarasılığa doğru yönelimler ele alınacaktır. Ayrıca, erken yaşta başarılı bir kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimi için temel etkenler detaylı bir şekilde tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: *erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi / öğrenimi, kültürlerarası iletişim becerisi, öğretmen eğitimi, öğretim programı geliştirme, öğretim materyali geliştirme*

1. Introduction

Au sein des événements et des programmes de célébration de l'Année européenne des langues en 2001, qui a été également l'année de la première célébration de la Journée européenne des langues (JEL), les politiques linguistiques éducatives des pays de l'Union Européenne ont été redéfinies. Dans le cadre de la réalisation de véritables politiques linguistiques, l'enseignement/apprentissage précoce des langues vivantes/étrangères (EPLV) a aussi été repris en main et a été reconsidéré en se basant sur des décisions plus radicales et à long terme ainsi que sur la règle « younger better » (plus ils sont jeunes, mieux c'est) (Dabène 2003: 13). Il a été ainsi convenu d'enseigner les langues étrangères dès le premier cycle de l'école primaire. Bien que cela se présente comme un développement appréciable et important, il semble en même temps précaire du fait que « le relatif accord sur cet enseignement est en fait un consensus mou, car les objectifs ne sont pas clairement explicités » (Abdallah-Preteuille 1991: 95) et que beaucoup de questions sont encore sans réponses :

Quels sont, en réalité les enjeux de l'apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire ? L'accent doit-il être mis sur la linguistique ? le communicationnel ? le culturel ? Sur le mode dissociatif, auditif ou fusionnel ? S'agit-il d'un apprentissage, d'une sensibilisation ou même comme on l'entend dire « prérequis » destiné à faciliter l'apprentissage au collège ? (ibid.: 95).

Ou bien « vise-t-on l'élargissement des capacités communicatives de l'individu ? Son ouverture culturelle du monde ? Veut-on le doter d'un ensemble de connaissance spéculative ? Développer sa conscience citoyenne ? » (Dabène 2003: 13).

Quand on regarde l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, il est vu que la « culture » a été considérée, jusqu'à l'approche communicative, en tant que « civilisation » en désignant essentiellement la culture cultivée/culture savante qui se limitait à fournir des informations sur la géographie, l'histoire, l'art ou les sciences d'un pays (Windmüller 2011: 19). En d'autres termes, « il s'agissait de diffuser la culture formelle, officielle du pays dont on enseignait la langue » (Olivencia 2011: 228) parce que la langue - toujours considérée comme l'indice d'appartenance- fonctionne comme marqueur de la culture du pays étranger. L'enseignement des langues/cultures basé sur la « civilisation » ravive le débat sur « l'enseignement des langues étrangères » ou « l'enseignement en langues étrangères » dont les bases sont fondées sur la dévalorisation de la langue-culture maternelle ou la survalorisation de la langue-culture étrangère. Car il est bien établi que les nations qui perdent leur langue et donc leur culture seront condamnées à l'extinction après un certain temps, comme l'indique Sinanoğlu (2005).

Il est important de noter ici qu'il existe un lien étroit entre une langue et sa culture puisque cette dernière est toujours le vecteur de la première. Et, un bon nombre de chercheurs s'accordent sur le fait qu'« enseigner la langue revient inévitablement à enseigner la culture » (Byram 1992: 68) ; qu'« enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner la culture » (Windmüller 2011: 23). C'est à partir de cette relation irréfutable entre la langue, la culture et l'identité que des voix contraires se sont toujours faites entendre envers l'EPLV dans le souci de protection des langues-

cultures d'origines et des identités nationales à un âge précoce (Kilimci 1998; Akpınar-Dellal 2011; Windmüller 2011). Dans la période pendant laquelle les premiers avis sur l'EPLV ont commencé à se dévoiler, les philosophes et les scientifiques comme Montaigne, Comenius, Rousseau et Pestalozzi se sont opposés à l'enseignement des langues étrangères à un âge précoce pour de nombreuses raisons culturelles, sociales, physiologiques, psychologiques et cognitives (Aslan 2008). Même s'ils soutenaient la nécessité de commencer l'enseignement des langues étrangères avant la puberté, ils défendaient l'idée qu'une seconde langue apprise à un âge précoce constituerait un danger pour la langue maternelle puisqu'il faudrait veiller à ce que l'enfant ait accès, en premier lieu, à sa langue maternelle et ceci à un niveau de connaissances solide. Ceci a entraîné une divergence concernant l'âge idéal pour débiter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Compte tenu de ce lien étroit et nécessaire déjà instauré entre la langue et la culture et aussi des voix contraires face à l'EPLV, Hagège (1996: 83) attire fortement l'attention sur l'importance de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères dans le cadre de la didactique des langues-cultures :

Dès lors que l'on reconnaît toute son importance à ce lien entre langue et culture, on doit en tirer d'autres conclusions, même si l'on admet que la langue n'épuise pas le contenu de la culture. [...] Il faut exploiter très tôt ce zèle et cette curiosité des usages d'autrui tels que les reflètent les langues. Par conséquent, c'est dès le début de la vie, et non, comme on le croit souvent, à l'âge adulte, qu'il convient de se fixer des objectifs culturels, [...].

Avec la perspective actionnelle (PA), approche privilégiée du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*, on constate déjà un passage de la compétence communicative à la compétence communicative interculturelle. Le glissement progressif de la compétence « culturelle » à celle « interculturelle » va bien au-delà de simples jeux sémantiques car le préfixe « inter » constitue l'accent fondamental : « Les salles de classe, dorénavant, ne sont plus un lieu où l'on doit garder à la fois le silence et l'immobilité. » (Porcher et Groux

2003: 101) car : « on ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre » (Abdallah-Preteceille 1999: 60).

L'approche interculturelle (AI) « oblige également les enseignants et les apprenants à prêter attention et respecter la culture et la langue d'origine » (Corbett 2003: 4). Il ne s'agit donc pas d'une fusion ni d'oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement mutuel où aucun ne perd sa langue, sa culture et son identité (Porcher 1995 : 60 ; Abdallah-Preteceille et Porcher 1996: 14 ; Porcher et Groux 2003 : 101). C'est parce que, « Dans la salle de classe interculturelle, il n'est pas exigé ou prévu de l'apprenant d'assimilation, mais de médiation » (Corbett 2003: 106) et l'« on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité » (Byram et al. 2002: 9-10). Donc, l'apprenant a besoin d'acquérir les compétences d'un « locuteur interculturel » plutôt qu'un « locuteur natif ». En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sans dimension interculturelle court des dangers :

Les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des ersatz des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes. (Byram et al. 1997: 4).

En ce sens, la perspective actionnelle retenue par le CECR présente des innovations importantes dans l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en privilégiant la compétence de communication interculturelle :

La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (« savoir-être »), d'acquérir de nouvelles capacités (« savoir-apprendre/faire »),

et « savoir-comprendre ») et un nouveau sens critique (« savoir-s'engager ») (Byram, et al. 2002: 36).

Ainsi, le CECR met également l'accent sur l'importance d'une « prise de conscience interculturelle » et du « savoir-être » parmi les compétences générales devant être acquises chez l'apprenant/l'utilisateur d'une langue étrangère en visant à faire des apprenants des « locuteurs ou médiateurs interculturels » (Byram et al. 2002: 8, 9-10 ; Olivencia 2011: 231; Windmüller 2011: 9). Et c'est précisément sur ce point crucial que le fondement de certains aspects de la compétence de communication interculturelle, notamment le « savoir-être » et le « savoir-apprendre », commencent à se former tôt, à un âge précoce et se développent lentement sur une période de temps (Remy et al. 1975 cité par Hughes 1983: 34 ; Byram et Doyé 1999: 146 ; Byram 2008: 82-83) car le « crible phonologique » mais aussi le « crible culturel » dont parle N. Troubetzkoy entrent en jeu (Pendant 1998 : 16).

En ce sens, de nombreux chercheurs (Hagège 1996: 83; Ytreberg 1997: 27; Byram et Doyé 1999: 146; Byram 2008: 82-83; Catroux 2009: 65-66) sont en accord sur les avantages de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues-cultures étrangères en partant du fait que les fondements de nombreuses composantes de la compétence de communication interculturelle sont posés à un âge précoce. Ainsi, Porcher et Groux (2003: 117) souhaitent également l'inclusion de l'interculturel aux curriculums des écoles primaires même s'ils la voient comme un espoir pour l'instant. Mais d'un autre côté, Byram et Doyé (1999) insistent fortement sur les facteurs clés pour un enseignement/apprentissage réussi à un âge précoce.

Dans cette étude descriptive qui pourrait constituer une base théorique d'études ultérieures, notre objectif est de dresser un bref historique de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères tout en remettant en cause certains défis soulevés à ce propos en Turquie. Nous traiterons ainsi de l'histoire séculaire d'un glissement progressif de la civilisation vers l'interculturel à travers les méthodologies/approches des langues étrangères. Pour ce dernier, nos

propos seront un peu plus détaillés du fait que nous ferons part des facteurs clés pour un enseignement/apprentissage interculturel des langues étrangères réussi à un âge précoce.

1.1. Enseignement/Apprentissage des Langues/Cultures : De la Civilisation vers l'Interculturel

La langue et la culture sont deux concepts étroitement liés dont l'étude de l'une est indissociable de l'autre (Galisson 1988: 330). C'est de ce fait que tout changement survenu dans la didactique des langues s'est répercuté au fil des années dans celle de la culture comme l'affirme Neuner (2003: 19).

Ainsi, d'abord avec la méthodologie grammaire-traduction (ou traditionnelle), la culture a été acceptée comme synonyme de « civilisation » qui désignait la « culture cultivée » ou la « culture savante » jusqu'aux années 1970-80 : « [...] la littérature, les beaux-arts, l'Histoire... Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. » (Windmüller 2011: 19). Puis vers la fin du XIXe siècle apparaît la méthodologie directe dans un objectif appelé « pratique » visant à une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication pour le « développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XXe siècle » (Puren 1988: 66). Ainsi, la notion de culture cultivée est rejetée, mais celle de culture reste. Dans les années 40, naît sur les bases théoriques du structuralisme et des théories béhavioristes sur le conditionnement, la méthodologie audio-orale qui « ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de [...] l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires » (ibid.: 206). Au milieu des années 50, avec la méthodologie audio-visuelle l'utilisation conjointe de l'image et du son se révèle. Le support sonore consistait en enregistrements sur magnétophones et en support visuel de vues fixes (images). Les apprenants écoutaient un dialogue en visualisant des images montrant la situation et « conçues essentiellement pour

véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (Archipel, cité par ibid.: 241).

Avec l'approche communicative (AC) un nouveau concept s'est imposé : la compétence de communication. C'est-à-dire qu'on délaisse l'aspect formel de la langue au profit de son aspect communicatif. De cette manière, la grammaire devient un outil au service des messages à produire ou à comprendre. Avec l'apparition de l'AC qui impose le concept de « compétence de communication » et donc l'aspect communicatif de la langue cible, la notion de culture reprend les premiers rangs en abritant également en elle la « culture savante » et la « culture quotidienne/populaire » au sein de la composante socioculturelle qui intervient dans toutes situations de communication aux côtés des composantes linguistique, référentielle et discursive.

Mais le grand renouveau en ce qui concerne la « culture » est amorcé par la perspective actionnelle du CECR (2001). Bien que la PA ait été considérée comme le prolongement de l'AC, un réel changement culturel s'est produit puisqu'on est passé de la compétence socioculturelle à celle d'interculturelle. Selon le CECR, « cette compétence est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne » du fait qu'elle « prépare les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence, de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité » (Windmüller 2011: 21). Ainsi, la culture de la langue source et de la langue cible gagnent toutes une place importante où aucune n'est ni dévalorisée ni survalorisée.

1.1.1. Qu'est-ce que l'Approche Interculturelle (AI) ?

Apparu dans les années 70 avec le flux migratoire (notamment vers les pays d'Europe) et associé dans un premier temps aux immigrants afin de faciliter leur intégration dans la société d'accueil et de favoriser une communication harmonieuse avec les groupes dominants de culture différente, l'interculturel désigne une approche caractérisée par des échanges entre les groupes et par un « vivre-ensemble » dans des sociétés manifestant une hétérogénéité ethnoculturelle croissante (Olivencia 2011: 229). Ainsi, l'approche

interculturelle (AI) privilégiée par la perspective actionnelle du CECR vise les objectifs suivants :

En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. (Byram et al. 2002: 11)

L'approche interculturelle a donc une double finalité en visant à doter les utilisateurs de langue étrangère d'une compétence communicative langagière et interculturelle (Beacco et al. 2010: 19). Elle a pour fonction de promouvoir « l'intercompréhension entre les différentes cultures » (Windmüller 2011 : 23) où la démarche interculturelle ne consiste pas en une simple comparaison de deux cultures et où :

La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (savoir-être), d'acquérir de nouvelles capacités (savoir-apprendre/faire et savoir-comprendre) et un nouveau sens critique (savoir-s'engager) (Byram et al. 2002: 36).

Ainsi, loin de perdre son identité, l'apprenant est doté des partages et des enrichissements réciproques suite au contact des cultures de la langue source et celles de la langue cible. Cet enrichissement mutuel de l'apprenant se fait par la « prise de conscience interculturelle » (CECR 2001 : 83) véhiculée par les L1 et L2 de l'apprenant.

1.1.1.2. Composantes de la Compétence de Communication Interculturelle (CCI)

Il convient de noter de prime abord que « de nombreux enseignants en langue voient la compétence en communication

interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative » (Lazar et al. 2007: 9), ce qui paraît compréhensible puisque la PA a été élaborée sur les bases en tant que prolongement de l'AC.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir la CCI à travers différents modèles : Spitzberg et Changnon (2009) en ont recensé plus de vingt mais l'un des plus mentionné est celui de Byram (1997) qui a adopté un modèle compositionnel où sont listées cinq composantes/qualités devant être requises pour l'acquisition de cette compétence : 1) Le « savoir » (la connaissance ou les savoirs) ; 2) le « savoir-être » (les points de vue et approches interculturels) ; 3) le « savoir-comprendre » (les capacités d'interprétation et de mise en relation) ; 4) le savoir-apprendre/faire (les capacités de découverte et d'interaction) ; 5) le savoir s'engager (la vision critique au niveau culturel).

Il semble utile de rappeler ici que beaucoup de chercheurs (Hughes 1983: 34; Ytreberg 1997: 27; Byram et Doyé 1999: 146; Byram 2008: 82-83; Catroux 2009: 65-66) insistent sur le fait que le fondement des composantes de la compétence de communication interculturelle se forme très tôt notamment à l'âge de l'école primaire. Ainsi, ceci montre encore une fois l'importance d'acquisition de la compétence de communication interculturelle dès le plus jeune âge.

1.1.2. Approche Interculturelle et Enseignement/Apprentissage Précoce des Langues Étrangères

A l'instar des chercheurs en linguistique et notamment des spécialistes en phonétique, il a été maintes fois constaté que les enfants possèdent de nombreux avantages significatifs – plus particulièrement au niveau phonologique - pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi de nombreux avantages de l'EPLV, la souplesse phonologique de l'enfant a toujours été attestée au contraire des adultes qui font face à des difficultés croissantes dues à l'âge (le crible phonologique, etc.). Cependant, il a toujours été omis que le terme de « crible » était également valable au niveau culturel :

[...] au plan phonologique, la langue maternelle a progressivement façonné un système de cribles qui ne laissent plus passer que les phénomènes de la langue maternelle, de même, au plan communicatif et culturel, l'individu perçoit et interprète les éléments d'une culture autre au travers de sa culture propre et de sa compétence communicative (Pendax 1998: 16).

Le crible culturel entraîne à ce que l'apprenant devienne « prisonnier des filtres de sa propre culture qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture », comme le dit Zhang (2012: 94). En outre, il ajoute que : « [...] ce filtre peut être appelé « crible culturel » dans la mesure où il a été acquis dès l'enfance, sans que le sujet en soit conscient » (ibid.: 94). Outre les cribles phonologique et culturel, il faut également signaler le fait que « l'enculturation n'étant pas encore achevée, l'enfant, avant la puberté, manifeste aussi une disponibilité et une ouverture qui seront des atouts majeurs pour l'apprentissage de la langue de la culture cible » (Tamuly 1991: 112-113). Donc, il est clair que l'enseignement précoce des langues étrangères favorise à forger la prise de conscience culturelle et que cette dernière mérite une éducation particulière, dite éducation interculturelle, où est préconisée l'AI. En effet, « l'éducation interculturelle, même si son champ d'action doit être la société dans son ensemble, s'oriente en priorité sur le système des relations des enfants et des jeunes. Nous justifions cette priorité par le fait que ces derniers seront, dans une grande mesure, les futurs citoyens de notre société interculturelle » (Conseil de l'Europe 1999: 43-44). Conscients de cela, de nombreux chercheurs (Abdallah-Preteuille 1992; Abdallah-Preteuille et Porcher 1996, etc.) se sont déjà penchés sur cette question et sont largement unanimes pour de nombreux atouts majeurs en faveur de l'EIPLV. Et cela s'explique souvent par le fait qu' : « on remarque souvent l'absence de racisme et de xénophobie qui caractérisent l'enfance. Telle en est justement la raison : la capacité de négociation suppose que l'on considère l'Autre comme un partenaire, c'est-à-dire comme un égale, un prestataire de services réciproques » (Abdallah-Preteuille et Porcher 1996: 26).

1.1.2.1. Approche Interculturelle doit-elle être Incluse dans les Écoles Primaires et Secondaires ?

Il va de soi que la compétence de communication interculturelle doit être insérée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dès l'école primaire du fait que la plupart des curriculums vise au plus haut à promouvoir la sensibilité culturelle (Byram 2008: 85). Mais malgré l'accent remis sur l'impérieuse nécessité d'inclure la compétence interculturelle aux objectifs/finalités de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, des craintes aussi se soulèvent à ce propos :

Une telle intégration pourrait aller au-delà des capacités de la plupart des enfants de l'école primaire, et pourrait menacer leur acquisition d'une identité solide. En particulier, l'apprentissage des langues est perçu dans certaines situations comme une menace pour l'identité nationale des enfants, même s'il y a un manque de preuves pour soutenir cette peur (Byram 2008: 79).

Mais outre ces craintes, d'autres hésitations encore ont vu jour, des hésitations portant essentiellement sur la méthodologie de l'EIPLV : « L'apprentissage interculturel qui accompagne l'apprentissage précoce des langues étrangères doit s'articuler sans cesse autour des questions suivantes : Quel contenu convient à quelle tranche d'âge ? Un enseignement peut-il être « trop précoce » ? » (Kubanek 2015: 187). Une question de taille qui continue à être posées et les chercheurs tentent d'y répondre afin de faciliter l'inclusion de l'éducation interculturelle. Ceci s'explique, selon Windmuller (2011: 80-81), par le fait que :

Les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthodes n'ont pas été formés. En effet la formation classique d'un enseignant de langue est avant tout littéraire et linguistique (la didactique, beaucoup plus récente, ne présente pas de formation dans les disciplines extralinguistiques). [...] Le manque de formation dans ce domaine conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées : demander à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un étranger, de reproduire des gestes et des mimiques dans les conversations, etc. Ces procédés sont dangereux, car ils ne font que réitérer les stéréotypes.

C'est par ce biais qu'est née une forte nécessité urgente de la formation initiale et continue des enseignants de LE. Ainsi, il y a un besoin évident de réviser les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et d'inclure la compétence interculturelle comme l'insistent beaucoup de chercheurs (Byram et Doyé 1999: 144; Byram 2008: 79).

1.1.2.2. Facteurs Clés pour un Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Étrangères

Byram et Doyé (1999: 146) considèrent que l'atteinte de l'objectif de la compétence interculturelle peut se réaliser à travers trois domaines essentiels :

- ✓ La formation des enseignants,
- ✓ Le développement du curriculum,
- ✓ Et la production des matériels pédagogiques.

Les enseignants des langues étrangères (LE) en tant qu'image-miroir de l'apprenant ont certainement divers rôles importants tels que ceux de modèle, de négociateur, de médiateur interculturel (Aslım Yetiş et Kurt 2016: 1720-1721; Corbett 2003: 43-44) ; mais le rôle le plus important attribué aux enseignants de LE à l'école primaire, c'est sans aucun doute leur rôle de « médiateur interculturel », puisqu'« il n'est pas exigé ou prévu de l'apprenant d'assimilation, mais de médiation dans la salle de classe interculturelle » (Corbett 2003: 106). Ce médiateur interculturel est dans la classe pour aider les apprenants à « se comprendre eux-mêmes et à comprendre le monde qui les entoure » et se rendre « compte que ce monde n'est pas monolingue et monoculturel » (Byram 1992: 29-30). Le nouveau rôle de l'enseignant est donc de doter les apprenants des compétences nécessaires pour promouvoir le respect envers les différences, pour s'ouvrir à l'altérité et pour apprendre à vivre ensemble. Mais il faut se poser ici la question suivante : Les enseignants des langues-cultures sont-ils suffisamment formés pour jouer ces rôles ?

Il faut noter également qu' : « il est absurde, comme le font certains experts pressés de considérer l'interculturel comme la clef qui ouvrirait toutes les serrures scolaires » (Abdallah-Preteille et Porcher

1996: 27-28). De nombreux spécialistes attirent l'attention sur la réalité suivante : « le fait de commencer très tôt l'apprentissage linguistique ne garantit pas un processus durable et couronné de succès. [...] Or, précisément, s'il y a d'incompétence de l'enseignant, cela peut avoir des conséquences négatives pour les progrès linguistiques du jeune apprenant » (Nikolov et Curtain 2003: 7-8). Ainsi, pour une telle mise en œuvre, beaucoup d'interculturalistes (Beacco et al. 2010: 10 ; Windmüller 2011; etc.) prévoient la formation des enseignants comme un facteur clé de réussite. Mais le manque de formation des enseignants, des formateurs, et des auteurs de méthodes dans ce domaine conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées, comme l'indique l'interculturaliste Windmüller (2011: 10) :

[...] En ce qui concerne les enseignants, ces derniers se sentent souvent démunis, car ils n'ont pas été assez formés dans ce domaine ou parce qu'ils pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle. C'est une erreur de penser de cela, car ce ne sont pas les savoirs, mais les savoirs-faire et les savoirs-être qui rendent possible la relation et l'interaction avec les autres. [...]

Du fait déjà de la relation étroite et indissociable entre la langue et la culture mais aussi du fait que la didactique des langues se pose comme objectif l'acquisition d'une compétence de communication, il semble désormais tout à fait naturel et légitime que la CCI soit intégrée aux finalités des politiques linguistiques éducatives. C'est dans ce contexte que l'AI a été progressivement intégrée dans les programmes de formation des enseignants de la langue à travers l'Europe (Bastos 2015; Eloy 2014; Kelly 2011). Cependant du fait qu'il existe, pour différentes raisons, toujours ou « souvent un écart entre les objectifs déclarés du programme et la réalité en termes de ce que les enseignants font en classe » (Sowa 2014: 104-105), l'implantation de ce nouvel objectif n'a pas été facile et l'interculturalité a dû faire face à de nombreux défis afin de trouver une véritable place au sein des programmes comme le soulignent Bennett et al. (2003: 43) : « [...] Est-il raisonnable d'ajouter une autre dimension aux programmes déjà surchargés ? [...] Souvent, les enseignants ne se sentent pas prêts - voire

effrayés - à enseigner la culture ou la compétence internationale. [...], ils n'ont aucun modèle pour l'enseigner eux-mêmes. »

Il est à noter enfin qu'outre les manuels scolaires, les enseignants pourraient aider leurs apprenants à éliminer les stéréotypes et préjugés dont ils sont porteurs. C'est pour cela que ces premiers devraient être aptes à élaborer, à développer et à faire usage des matériels pédagogiques insistant sur l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle et sur les éléments spécifiques renvoyant à cette compétence.

Conclusion

« Etant aujourd'hui le cœur de l'école contemporaine » (Abdallah-Preteille et Porcher 1996: 14), il s'avère désormais nécessaire d'inclure l'approche interculturelle au sein de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. Dans un monde interculturel, il y a donc un besoin évident de réviser les objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif turc et d'y inclure la compétence de communication interculturelle dès l'école primaire et même dès la maternelle avant que les stéréotypes aient durcis ou même aient été cimentés, comme l'indiquent de nombreux chercheurs (Hughes 1983: 34 ; Byram et Doyé 1999: 144; Byram 2008: 79). Mais du fait que le contenu de nombreux cours n'est pas purement et explicitement prôné par la compétence de communication interculturelle, il revient plus particulièrement aux enseignants de la prendre quand même en main dans une perspective interdisciplinaire. Et si l'on vise plus haut forger la prise de conscience interculturelle dès le plus jeune âge, il serait pertinent d'insérer aux programmes de formation des enseignants de langues étrangères un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » parmi les cours facultatifs ou obligatoires.

Ainsi, les enseignants de langues étrangères auxquels on attribue un rôle de modèle, passeur et médiateur interculturel pour promouvoir le respect, la compréhension et la tolérance mutuelle entre les interlocuteurs de différentes nationalités, sont tenus de viser à faire acquérir et à forger la compétence de communication interculturelle

chez les futurs enseignants et, de par ceci, chez les enfants. De ce fait, au-delà d'une forte nécessité d'une formation initiale, la formation continue des enseignants (ateliers, séminaires, etc.) s'impose comme une nécessité de premier ordre pour le développement professionnel des enseignants. Donc, il nous semble tout-à-fait plausible d'affirmer que « si nous voulons intégrer le développement d'une compétence de la communication interculturelle au développement de la compétence langagière, nous devons donc repenser la formation initiale et continue des enseignants afin de leur fournir des pistes d'interventions pédagogiques adéquates en salle de classe » (Lussier 2013: 101). Comme dans tout domaine et toute discipline, rappelons encore ici qu'un des points clés est sans doute la formation des enseignants et, par conséquent, la professionnalisation préalable des formateurs (Hofstetter et al. 2009: 48; Bastos 2015: 80-81).

Mais force est de constater que se sont encore faites entendre des voix opposées envers l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères. Donc, au-delà de nombreux défis formulés face à l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères, s'est à plusieurs reprises dévoilée une forte hésitation auprès des enseignants : Ces derniers stipulent en premier lieu l'acquisition d'une « compétence de communication » à un niveau débutant afin d'accéder à une capacité de « compétence de communication interculturelle » par la suite. Cependant, il importe de rappeler que cela entraînerait sans aucun doute à faire dévier l'objectif initial de l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères car les apprenants auraient certes un niveau indépendant et plus autonome face à un crible culturel. Comme l'a affirmé à juste titre Windmüller (2011: 10) : « C'est une erreur penser de cela, [...] ce ne sont pas les savoirs relatifs à la culture étrangère, mais motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle, ou encore de la relation ethnocentrique qui relie chaque individu à sa propre culture ». Donc, il est tout à fait évident que la formation des (futurs) enseignants est un facteur décisif pour un enseignement/apprentissage interculturel des langues étrangères réussi à un âge précoce.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, Martine (1992). « Langue(s), Culture(s) et Communication ». *Enseignements/Apprentissage Précoce des Langues*, Editeurs: Michèle Garabédian et François Weiss, Vanves: Hachette F.L.E, p. 95-102.

_____ (1999). *L'éducation Interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Preteuille, Martine et Porcher, Louis (1996). *Éducation et Communication Interculturelle*. Paris : PUF.

Aslan, Nuran (2008). « Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum ». *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 3, Iss. 35, p. 1-9.

Akpınar-Dellal, Nevide (2011). *Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi: Nedir? Niçin? Nasıl?* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Aslım-Yetiş, Veda and Çiğdem Kurt (2016). « Intercultural Sensitivity Levels of Turkish Pre-service Foreign Language Teachers: Examples from Education Faculties of Two Universities in Turkey ». *Educational Research and Reviews*, Vol. 11, Iss. 17, p. 1719-1730.

Bastos, Mónica (2015). *Le Professeur Interculturel: L'éducation Interculturelle des Professeurs de Langues dans la Formation Continue*. Paris: L'Harmattan.

Beacco, Jean-Claude et al. (2010). *Guide pour le Développement et la Mise en Œuvre de Curriculums pour une Education Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bennett, Janet M. et al. (2003). "Developing Intercultural Competence in the Language Classroom". *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Editors: Dale L. Lange and R. Michael Paige, Greenwich, CT: Information Age Publishing, p. 237-270.

Byram, Michael (1992). *Culture et Education en Langue Etrangère*. Trad.: Katharina Blamont-Newman et Gérard Blamont, Paris : Didier.

_____ (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____ (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael and Peter Doyé (1999). "Intercultural Competence and Foreign Language Learning in the Primary School", *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Editors: David Frost and Patricia Driscoll, London: Routledge, p. 139-152.

Byram, Michael et al. (2002). *Développer la Dimension Interculturelle dans l'Enseignement des Langues: Une Introduction Pratique à l'Usage des Enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.

Byram, Michael et al. (1997). *La Compétence Socioculturelle dans l'Apprentissage des Langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Catroux, Michèle (2009). « La Sensibilisation à l'Interculturel dans l'Enseignement de l'Anglais à l'Ecole Primaire: Observations en CE1 et CE2 ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.6, N°1, p. 37-68.

CECR (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Editions Didier.

Conseil de l'Europe (1999). *Tous Différents, Tous Egaux - Kit Pédagogique: Idées, Ressources, Méthodes et Activités pour l'Education Interculturelle Informelle des Adultes et des Jeunes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Corbett, John (2003). *An intercultural approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dabène, Louise (2003). « Préface », *L'Eveil aux Langues à l'Ecole Primaire - EVLANG: Bilan d'une Innovation Européenne*. Editeur: Michel Candelier, Bruxelles: De Boeck, p. 13-17.

Eloy, Marie-Hélène (2014). *Les Jeunes et les Relations Interculturelles*. Paris: L'Harmattan.

Galisson, Robert (1988). « Cultures et Lexicatures: Pour une Approche Dictionnaire de la Culture Partagée ». *Annexes des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, N°7, p. 325-341.

Hagège, Claude (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Paris: Editions Odile Jacob.

Hofstetter, Rita et al. (2009). « Professionnalisation des Enseignants et Développement des Sciences de l'Éducation: Contribution à une Typologie des Interprétations à propos des Nouveaux Enjeux de Savoirs et Pouvoirs », *L'Université peut-elle Vraiment Former les Enseignants ? - Quelles Tensions ? Quelles Modalités ? Quelles Conditions ?*, Editeurs: Richard Étienne et al., Bruxelles: De Boeck, p. 29-51.

Hughes, Gail (1983). "Intercultural Education in Elementary and Secondary Schools". *Handbook of Intercultural Training - Volume III: Area Studies in Intercultural Training*, Editors: Dan Landis and Richard W. Brislin, New York: Pergamon Press, p. 21-54.

Kelly, Michael (2011). "Second Language Teacher Education". *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Editor: Jane Jackson, London: Routledge, p. 409-421.

Kilimci, Ayşe (Ed.) (1998). *Anadilinde Çocuk Olmak*. İstanbul: Papirüs.

Kubanek, Angelika (2015). « Étudier l'Apprentissage Interculturel chez les Jeunes Apprenants d'une Langue Étrangère : Comprendre les Processus d'Apprentissage liés à Certains Usages Spécifiques de la Valisette Franco-Allemand ». *La Valisette Franco-Allemande : Quelle Place pour la Langue et la Culture de l'Autre à l'École Maternelle et au « Kindergarten » ? - Texte de Travail n° 27*, Editeurs: Gilles Brougère et al., Paris : OFAJ, p. 185-239.

Lazar, Ildikó et al. (2007). *Développer et Evaluer la Compétence en Communication Interculturelle : Un Guide à l'Usage des Enseignants de Langues et des Formateurs d'Enseignants*. Graz : Conseil de l'Europe.

Lussier, Denise (2013). « Approche Systémique pour Evaluer la Compétence de Communication Interculturelle ». *Collection*

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 20 Sayı: 37 / Volume: 20 Issue: 37

Recherches et Applications Revue le Français dans le Monde, N° 53, p. 92-104.

Neuner, Gerhard (2003). « Les Mondes Socioculturels Intermédiaires dans l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes ». *La compétence interculturelle*, Editeur: Michael Byram, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 15-66.

Nikolov, Marianne and Helena Curtain (Éds.) (2003). *Un Apprentissage Précoce: Les Jeunes Apprenants et les Langues Vivantes en Europe et Ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Olivencia, Rodrigo (2011) « Démarches Pédagogiques et Conceptions des Enseignants en Matière d'Intégration de la Dimension Interculturelle en Classe de FLS ». *Classe de Langues et Culture(s): Vers l'Interculturalité ?* Editeurs: Hervé de Fontenay et al., Paris : L'Harmattan, p. 225-236.

Pendax, Michèle (1998). *Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette.

Porcher, Louis (1995). *Le Français Langue Etrangère*. Paris: Hachette Éducation.

Porcher, Louis and Dominique Groux (2003). *L'apprentissage Précoce des Langues*. Paris: Presses Universitaires de Paris.

Puren, Christian (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris: Nathan CLE.

Sinanoğlu, Oktay (2005). *Bye Bye Türkçe*. İstanbul: Bilim Gönül Yayınları.

Sowa, Elżbieta (2014). "Addressing Intercultural Awareness-Raising in the Young Learner EFL Classroom in Poland: Some Teacher Perspectives". *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*, Editor: Sarah Rich, England: Palgrave Macmillan UK, p. 104-122.

Spitzberg, Brian H. and Gabrielle Changnon (2009). "Conceptualizing Intercultural Competence". *The SAGE Handbook of Intercultural*

Competence, Editor: Darla K. Deardorff, Thousand Oaks, CA: Sage, p. 2-52.

Tamuly, Annette (1991). « Lousiane : Enseignement Précoce et Culture Infantile ». *Enseignements/Apprentissage Précoce des Langues*, Editeurs: Michèle Garabédian et François Weiss, Vanves : Hachette F.L.E, p. 111-118.

Windmüller, Florence (2011). *L'approche Culturelle et Interculturelle*. Paris: Belin.

Ytreberg, Lisbeth (1997). "Methods". *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*, Editors: Peter Doyé and Alison Hurrell, Strasbourg: Council of Europe, p. 24-34.

Zhang, Yue (2012). Pour une Approche Interculturelle de l'Enseignement du Français comme Spécialité en Milieu Universitaire Chinois. *Thèse de Doctorat Inédite*. France: Université du Maine.

EXTENDED ABSTRACT

In this descriptive study, which could provide a theoretical basis for further studies, it is aimed to draw a brief history of early intercultural foreign languages teaching/learning by calling into question the challenges raised in Turkey. We will thus discuss the secular history of an orientation from civilization towards interculturality through the methodologies/approaches of foreign languages.

When looking at the secular history of the foreign languages teaching, it is seen that the culture was considered until the communicative approach as a civilization by essentially designating the cultivated culture/high culture which was limited to providing an information about the geography, history, art or science of a country (Windmüller 2011: 19). In other words, “it was a matter of disseminating the formal, official culture of the country whose language was taught.” (Olivencia 2011: 228) because language - always considered as an index of belonging - functions as a marker of the culture of target language country. The teaching of languages/cultures based on civilization revives the debate on “foreign language teaching” or “teaching in foreign languages” whose foundations are based on the devaluation of the mother language-culture or overvaluation of the foreign language-culture in Turkey. Because it is well established that nations who lose their language and therefore their culture will be doomed to extinction after a certain time, as indicated Sinanoğlu (2005). It is from an irrefutable relationship between language, culture and identity that opposing voices have always been heard on an early foreign languages teaching/learning in an effort to protect source language-culture and national identity at an early age (Kilimci 1998; Aslan 2008; Akpınar-Dellal 2011; Windmüller 2011).

With the action-oriented approach, a privileged approach of the Common European Framework of Reference for Languages, it is about a transition from the communicative competence to the intercultural communicative competence: “The issues which need to be given priority are not the acquisition of more knowledge about a country or countries, but how to [...] enable learners to develop new attitudes (savoir-être), new skills (savoir-apprendre/faire and savoir-comprendre) and new critical awareness (savoir-s’engager).” (Byram, et al. 2002: 36). So it goes far beyond a simple semantic game because the prefix “inter” is the fundamental emphasis: “The goal is therefore not to learn the culture of the Other but to learn the encounter.” (Abdallah-Preteille 1999: 60). The intercultural approach promoted by action-oriented approach “requires teachers and learners to pay attention and respect the source culture and language.” (Corbett 2003: 4) and it is not a question of a fusion or of self-forgetfulness but of an exchange and a mutual enrichment where no one loses its language, culture and identity (Porcher 1995: 60; Abdallah-Preteille and Porcher 1996: 14, Porcher and Groux 2003: 101). This is because: “In the intercultural classroom, the learner is required or expected not to assimilate, but to

mediate.” (Corbett 2003: 106). Therefore, the learner is brought to endow competence for an intercultural speaker or mediator.

It is pertinent to note, however, that the foundation of certain aspects of the intercultural communication competence, especially the “savoir-être” and the “savoir-apprendre”, begin to form at an early age and develop slowly over a period of time (Remy et al. 1975 cited by Hughes 1983: 34, Byram and Doyé 1999: 146, Byram 2008: 82-83) because the “phonological sieve” but also the “cultural sieve” mentioned by N. Troubetzkoy come into play (Pendanx 1998: 16). In this respect, many researchers (Hagège 1996: 83, Ytreberg 1997: 27, Byram and Doyé 1999: 146, Byram 2008: 82-83, Catroux 2009: 65-66) largely agree on the benefits of early intercultural foreign languages teaching/learning given the fact that the foundations of many components of intercultural communication competence are laid from an early age. “Being today the heart of contemporary school” (Abdallah-Preteceille and Porcher 1996: 14), it is paramount importance to include the intercultural approach in foreign languages teaching/learning. In an intercultural world, there is therefore a clear need to revise the objectives of foreign language teaching in the Turkish education system and to include intercultural communication competence from primary school and even from kindergarten before stereotypes have hardened or even been cemented, as many researchers have indicated (Hughes 1983: 34, Byram and Doyé 1999: 144, Byram 2008: 79). But, it has to be said that teachers have often struggled with increasing challenges about an early intercultural foreign languages teaching/learning. So, it is quite obvious that the preservice and inservice teacher education is a decisive factor in order to promote mutual respect, understanding and tolerance.