

La Competence De Communication Interculturelle En Classe De Langue: Les Universels –Singuliers

Yabancı Dil Sınıfında Kültürlerarası İletişim Becerisi :
Genelden Özele

Competence of cross-cultural communication in Foreign
Language Classroom

Suna TİMUR AĞILDERE

G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE,
sunaa@gazi.edu.tr

Özet

Günümüz yabancı dil öğrenim ve öğretiminde ve özellikle de sözlü anlatım dersleri bağlamında, kültürlerarası iletişim becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, söz konusu becerinin geliştirilebilmesi, öğrencinin sosyokültürel, bilişsel ve duyuşsal durumlarına uygun öğretim meodları çerçevesinde olasıdır. Bu nedenle, söz konusu çalışmanın başlıca konusu, yabancı dil öğrencilerinin kültürel etkileşim becerilerini artırmak amacıyla uygulanan ve Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleriyle (2001) uyumlu yabancı dil öğretim metodlarını incelenmektedir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğretimi, Kültürlerarası iletişim becerisi, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri (2001), Lozanov'un Telkin Yöntemi.

Abstract: Actually, cross-cultural communicative competence occupies an important place in teaching- learning approaches and particularly in speaking skills courses. However, for the improvement of this competence we need teaching methods compatible with the cognitive, emotional and sociocultural situations of the student. Therefore, the aim of this article is to study the teaching foreign languages methods which are compatible with Common European Framework of Reference (2001) and useful for the improvement of the cross-cultural communication competence.

Key words : Teaching of foreign languages, Cross-cultural communication competence, Common European Framework of Reference (2001), Suggestopedia .

Introduction

La compétence de communication interculturelle en classe de langue est une notion que nous rencontrons de plus en plus souvent, et cela grâce aux recommandations du Cadre européen de référence pour les langues (2001) qui s'inscrit dans les projets de langues vivantes dirigés par le Comité de l'Education du Conseil de l'Europe.

En partant de l'idée généralement admise par les didacticiens des langues étrangères que toutes les méthodologies didactiques sont nées de nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales (Puren 1988), nous pouvons affirmer que le Cadre de référence est née des attentes et des besoins sociales du XXI.ème siècle.

En effet avec le développement spectaculaire de l'électronique notamment dans le secteur de la communication (ex : réseau Internet) et la mobilité des individus de toutes races, cultures et religions, les frontières territoriales se voient remplacer par les frontières linguistiques et voir même culturelles.

Dans ce contexte sociopolitique et économique, le Cadre de références définit (partie 1.1) la compétence de communication que l'enseignant doit doter son apprenant de la manière suivante :

« La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées (...) se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. »

Il incombe donc au système scolaire de chaque membre du Conseil de l'Europe d'outiller ses apprenants ou acteurs sociaux, pour mieux les préparer à la vie professionnelle et sociale de demain. Il en résulte que, cet outillage doit être forgé par les enseignants qui sont eux-mêmes des acteurs sociaux du même système scolaire.

La compétence de communication interculturelle vient s'inscrire dans ce cadre de besoin, au titre d'activité langagière entre les acteurs sociaux de toutes races, langues et

religions. C'est une des tâches que l'apprenant doit assumer selon les exigences de sa vie privée, sociale ou professionnelle. Ceci exige, en premier lieu, une ou des approches didactiques compatibles à la réalité et aux besoins de ce même acteur social.

Dans cette présente étude nous allons essayer de traiter la compétence de communication interculturelle en donnant des exemples des cours d'expression orale à option pour les étudiants de troisième année (Seçmeli :Sözlü Anlatım) du Département de l'Enseignement du Français Langue Etrangère de la Faculté de pédagogie de l'Université Gazi .

Les exemples seront concentrés sur quatre cours du total de quatorze cours qui ont été élaborés selon les approches comparatives de Porcher et de Byram , notons que ces approches ont été également retenues par le Cadre de références (2001). Il est nécessaire de préciser que, nous avons également utilisé comme méthodologie non conventionnelle, la suggestopédie mis au point par Lozanov, lors d'exécution des jeux de rôles.

1. La compétence de communication

La compétence de communication est une notion amorcée par Hymes (1972), et qui a connu /connaît un grand succès dans la didactique des langues étrangères des années 80 jusqu'à nos jours.

D'après Hymes (1972), la distinction entre la compétence linguistique et communicative est définie nettement par ces termes :

« Alors que la compétence linguistique est comprise comme un système de règles grammaticales permettant au sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases, la compétence de communication est conçue comme un savoir constitué de règles grammaticales et de règles sociolinguistiques. Ces règles intériorisées et inconscientes, sont acquises par l'éducation et l'expérience sociale du locuteur qui, à partir de l'observation de l'interdépendance des facteurs sociaux /énoncés linguistiques, développe une théorie générale de la langue appropriée aux situations communicatives pertinentes de sa communauté. » (cité par Gschwind-Holtzer 1981 :16)

Notons en passant que l'éducation et l'expérience sociale du locuteur nécessaires pour l'acquisition des règles linguistiques et sociolinguistiques, sont désignées par certains didacticiens sous le nom de « la connaissance du monde ou la compétence encyclopédique » du sujet (locuteur-récepteur).

En partant de l'idée que la langue est avant toute autre chose une pratique sociale qui possède ses propres protagonistes, autrement dit, selon le Cadre de références ses propres acteurs sociaux ayant des interactions entre eux, il serait donc aisé de dire que, la compétence communicative ne se situe pas seulement au niveau des connaissances purement linguistiques mais la somme des connaissances linguistiques et extra linguistiques des acteurs sociaux. En d'autres termes la compétence communicative se situe au croisement des domaines de la linguistique, de la sociolinguistique et de la pragmatique.

1.1. La compétence de communication interculturelle

La communication avec des individus appartenant à une communauté langagière autre que la notre, implique aussi le rencontre d'une autre culture. La compréhension de cette culture différente de notre culture maternelle nécessite une compétence interculturelle adéquate à la situation de communication.

Ceci dit, il nous est nécessaire de définir la notion de la culture telle que nous le concevons et telle qu'elle serait utilisée tout au long de cette étude. Parmi plusieurs définitions, nous opterons dans le présent contexte, pour celle avancée par Porcher (1995 :55):

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. », que nous voudrions toutefois compléter avec celle développée par Geertz (1975) :

« une réseau - transmise historiquement -de significations incarnées dans les symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles

les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. » (*cité par Byram 1992 : 113*)

Les autochtones d'une culture ont donc acquis ce savoir culturel dès leur plus jeune âge sans même s'en apercevoir, pour ainsi dire instinctivement, au sein de leur environnement familial, social, scolaire ou professionnel.

L'utilisation de la langue étrangère implique tout d'abord son emploi au sein de la communauté à laquelle appartient la langue en question, ici la culture française. Comme, il a été souligné auparavant, l'acteur social doit utiliser « la langue appropriée aux situations communicatives pertinentes de sa communauté ». Même pour le locuteur utilisant sa langue au sein de sa communauté maternelle, il est obligé de connaître et d'interpréter de différentes règles socialement admises. En effet, il ne parlera pas dans le même registre avec le juge lors d'un procès, avec son directeur quand il demandera une augmentation, avec ses amis lors d'un match de foot, ou avec son enfant à l'éveil d'une punition. Toutes ces conversations sociales ou professionnelles exigent de la part du locuteur, mais aussi du récepteur, une parfaite maîtrise des règles socioculturelles et sociolinguistiques de la situation de l'énonciation.

Ceci dit, le locuteur utilisant une langue étrangère au sein de la communauté de la langue étrangère en question, se trouve chevaucher entre deux langues et deux cultures différentes : sa langue et culture maternelle ayant des règles linguistiques et sociolinguistiques bien définies mais qui se diffèrent de celles de la langue cible.

Ici, nous nous trouvons en plein milieu de l'interculturalité qui est définie par le Conseil de l'Europe de la manière suivante: « L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. » (*cité par de Carlo 1998 :41*)

Cependant, d'après l'approche actionnelle retenue par le CERCL (2001), l'apprenant d'une seconde langue et culture est en train de devenir un usager de cette langue et culture. Mais tout en devenant usager, il ne se décentralise pas non plus totalement de sa langue et culture maternelle. Comme nous l'avions souligné auparavant le CERCL s'est largement inspiré des travaux de Porcher et Byram sur le rôle d'étude comparative de la culture maternelle et cible en compétence de communication interculturelle.

Le concept d'universels-singuliers mise en avant par Porcher illustre remarquablement le fait que l'apprenant est, en quelque sorte, guidé par sa langue et culture maternelle lors de son apprentissage de la langue cible.

1.2.1. Les universels-singuliers

L'apprenant en franchissant les portes de sa propre culture pour aller à la rencontre de l'au-delà ou de l'autre culture, ne perd en rien de sa propre identité culturelle.

En d'autres termes, comme le fait remarquer Porcher, « pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universels-singuliers », c'est-à-dire, présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre (...) Les universels-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie véritablement comparative (entre la culture-source des apprenants et la culture-cible, c'est-à-dire, ici, la culture française comme culture étrangère). Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. (1995:69)»

Il serait important d'accentuer que les besoins, la confiance en soi et la motivation de l'apprenant sont les clés de voûte selon les approches de Porcher et Byram d'un enseignement et apprentissage des langues étrangères.

2. *Une étude de cas sur l'analyse comparative culturelle en classe de langue :
Département de FLE de l'Université Gazi (Mars 2006)*

Les quatre cours qui feront l'objet de cette étude de cas, sont issus des quatorze cours d'expression orale choisis volontairement par quinze étudiants de troisième année de notre département. Les sujets de ces quatre cours seront axés sur trois sujets différents.

Le but de cette étude était d'appliquer les approches comparatives axées sur les universels-singuliers, en créant des situations de communication à contenu culturel. Nous avons essayé de mettre en pratique ces situations de communication, lors d'exécution des jeux de rôles, selon les démarches de la suggestopédie mis au point par le psychiatre bulgare Lozanov dans les années 60.

Avant de passer à l'étude, il nous semble nécessaire d'expliquer brièvement notre choix et les points d'appui de cette méthodologie non conventionnelle.

La suggestopédie :

- privilège le développement de l'expression orale
- repose sur la confiance en soi et la motivation de l'apprenant
- crée des conditions favorables d'apprentissage et d'enseignement (intégration de la musique)
- utilise des activités théâtrales: simulation globale, jeux de rôle qui permettent à l'apprenant de sortir de son cocon ou de sa propre identité culturelle pour en devenir une autre.
- sollicite la créativité et l'imagination de l'apprenant
- fait recours aux textes authentiques et humoristiques
- permet le recours à la langue et culture maternelle

2.1. *Les activités et les sujets des trois cours :*

Le premier sujet que nous traiterons dans cette étude et qui illustre le plus le concept des universels-singuliers est la comparaison des superstitions propres à la culture maternelle de nos apprenants turcs et propres à la culture de la langue étrangère (ici le français). En effet, les superstitions existent dans chaque culture, elles appartiennent donc au domaine

des universels mais toutefois, elles sont interprétées de diverses façons dans chaque culture, ce qui caractérise leur singularité.

Dans ce but, les apprenants ont effectué des recherches avant de venir en classe sur les superstitions courantes de la culture cible. En classe, nous avons étudié un article intitulé « La foi dans les superstitions » tiré du manuel Forum III (2002), ensuite les étudiants ont établi une analyse comparative entre les superstitions existantes en Turquie et celles qui sont propres à la culture françaises.

2.1.1. Jeux de rôles :

Le sujet des jeux de rôles a été laissé au choix des apprenants, mais en leur indiquant d'intégrer un fait culturel français dans leur canevas.

Premier jeu de rôles : Les apprenants ont voulu s'identifier à un/des guide(s) de tourisme qui aurait (aient) pour public ses/leurs camarades de classe et qui présenterait (aient) une ville ou une région. Les villes présentées en classe étaient :

1. Efes- Izmir
2. Şanlı Urfa
3. Besançon
4. Paris
5. Soma-Manisa
6. Gaziantep
7. Iskilip-Çorum
8. Ankara
9. Rize
10. Kanlıca-İstanbul
11. Aydın

Il serait important de remarquer qu'ici les choix des villes des apprenants sont fortement marqués par leur culture maternelle, au sens propre du terme, puisque la plupart des apprenants ont voulu présenter leur ville ou quartier natale par l'intermédiaire de la langue française. Il leur été aussi demandé : où résidait la composante culturelle

française dans leur canevas? Leurs réponses, tout en ayant des traits humoristiques, étaient centrées sur le fait qu'ils comparaient leur ville natale aux villes ou régions françaises qu'ils avaient rencontrées tout au long de leur apprentissage dans leurs manuels de cours. Dans ce but, ils ont apporté en classe des photos, des spécialités gastronomiques, des costumes et des instruments traditionnels représentant la ville ou la région en question. En accord avec les propositions de la suggestopédie, dans certains jeux de rôles, des morceaux de musique appropriés aux situations interprétés dans les simulations, ont été utilisés par les apprenants.

Pour le *second jeu de rôles*, nous leur avons donné, encore une fois pour consigne de faire une dramatisation en faisant attention d'intégrer dans leurs simulations une ou des composante(s) culturelle(s) appartenant à la culture française.

Les sujets du second jeu de rôles :

1° jeu de rôles se basait sur une scène de demande en mariage d'une jeune fille turque par deux prétendants : un jeune médecin turc et un professeur français vivant en Turquie et les réactions des parents de la jeune fille qui se définisse comme une famille conservatrice.

2° jeu de rôles se basait sur un voyage de cinq jeunes filles de la région de la Mer Noire (Lazes) qui ont gagné dans un jeu télévisé un séjour à Paris.

3° jeu de rôles était axé sur une longue conversation entre un marchand ambulant et deux touristes françaises dans une des plages de Bodrum

4° jeu de rôles se reposait sur une conversation entre une voyante française et un jeune homme turc dans une fête foraine.

En jetant un bref regard sur les sujets choisis par nos étudiants et futurs enseignants de français, nous pouvons aisément affirmer que leur culture maternelle est le guide de leur choix. En effet, nos apprenants ont pu mettre pleinement en œuvre leur compétence de communication interculturelle en essayant d'interpréter et de gérer le système culturel français, tout en le mettant en relation avec leur propre système culturel, ce qui a parfois

donné lieu à des situations humoristiques aidant à l'établissement de l'homogénéisation de la classe et de la suppression des enceintes culturelles.

Notons que, nous ne sommes intervenus ni lors des choix des sujets et ni pendant le déroulement des jeux de rôles et cela dans le but de viser le développement de l'autonomie et de la confiance en soi de l'apprenant.

Conclusion :

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la compétence de communication interculturelle est un des points forts de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, puisque lors de son exploitation et particulièrement dans les cours d'expression orale, la motivation des apprenants atteint son apogée.

Cependant, la mise en œuvre de cette compétence nécessite une méthodologie compatible avec le niveau, les facteurs socioculturels, affectifs et cognitifs des apprenants afin qu'ils ne se sentent pas totalement dépayser tout en s'enrichissant de la culture de l'Autre et en franchissant les barrières des préjugés préétablis.

Bibliographie :

- Babylon, C. Murillo, J. (2000) *Forum 1 et 3, Méthode de français*, Paris: Hachette
- Beacco, J.C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris: Hachette
- Byram, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris: Didier
- Conseil de l'Europe, (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Guide général d'utilisation*, Strasbourg,
- Cuq, J.P, Gruca, I., (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires
- De Carlo, M, (1998) *L'interculturel*, Paris: Clé International
- Gschwind-Holtzer, G. (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris: Hatier/Didier
- Porcher, L. (1995) *Le français langue étrangère*, Paris: Hachette
- Puren, C. (1998) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International