

ENSEIGNER (À) L'ÉTRANGER

CHRISTIAN LAGARDE

Université de Perpignan
Président de la SHF

La « barrière des langues » remonte, dit-on, à la malédiction de Babel. Que cette clé interprétative soit acceptée ou non, il n'en demeure pas moins vrai que la première nommée a contribué à enfermer les individus au sein des frontières de leur groupe (ou communauté) (Barth, 1969) dénommé ethnolinguistique (Pottier, 1970 ; Giles, 1977). Et, du même coup, à mettre en avant les différences, objectives, surdimensionnées ou même fantasmées¹ : selon le principe fondateur de l'identité, le miroir tendu par l'Autre permet de mieux prendre conscience de ses propres spécificités, et de tenir cet Autre à bonne distance, matérielle ou sociale, en grande partie en raison de la peur qu'il inspire (Halpern, 2009). L'Histoire de l'humanité en porte témoignage, de la nuit des temps jusqu'à notre présent : le meilleur moyen de se délivrer, aussi bien de lui que de sa crainte, a été de le dominer, de le réduire, soit en l'expulsant, soit en l'éradiquant, soit encore en l'acculturant². Telle n'est pas la voie de notre exploration.

Elle est tout autre : force est de constater que, y compris dans le cadre de relations relevant de la plus grande hostilité, les humains ont toujours trouvé les ressources nécessaires au dépassement de ces barrières, pour approcher l'Autre et entrer en relation avec lui à travers le langage. Les pidgins et autres lingua franca en sont la preuve tangible : la communication s'est établie de manière rudimentaire, par le biais de l'intercompréhension³. Combien de peuples au monde pratiquent l'échange économique et verbal sur la base d'une intelligibilité suffisante (Doyé, 2005) ? N'est-ce pas là, tout simplement, la méthode naturelle par laquelle l'enfant – chacun de nous – accède à sa langue dite « maternelle » ou « première » ? Point n'est nécessairement besoin pour cela

¹ Le champ des représentations est fertile en perceptions qui présentent une distorsion par rapport au réel, du même ordre que le rapport du « sentiment d'insécurité » peut l'être au « degré » ou au « niveau d'insécurité ».

² Cf. Amin Maalouf (2001). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset ; François Thual (1995). *Les conflits identitaires*. Paris : Ellipses.

³ Leur finalité est uniquement commerciale (et donc communicative). Les pidgins reproduisent approximativement la phonétique et le lexique de la langue étrangère sur fond de syntaxe minimaliste. L'intercompréhension (cf. *infra* Ferrão, da Silva & da Silva) suppose une compétence incomplète et fait la part belle, chez les interlocuteurs, à l'inférence.

d'un apprentissage formalisé des langues de l'Étranger – langues ainsi dénommées « étrangères », sachant que toute langue qui n'est pas la mienne relève de cette appellation⁴.

Apprendre la langue (les langues) de l'Autre, de l'Étranger, peut se faire de manière plus sophistiquée, rationnelle et planifiée, par le biais d'enseignements plus ou moins spécialisés. Cela relève d'autres processus cognitifs⁵, et de méthodologies diverses et changeantes, aussi bien fonction de l'âge de l'apprenant que de l'époque de ses apprentissages⁶. Apprendre la langue de l'Étranger, c'est bien sûr être en mesure de communiquer correctement avec lui, mais c'est aussi s'efforcer de le connaître en se familiarisant avec ses us et coutumes, c'est-à-dire sa culture, dont la langue est à la fois le réceptacle et le vecteur. Langue et culture (la première n'étant qu'une composante de l'autre) sont en symbiose⁷, et prétendre apprendre ou enseigner l'une sans l'autre (dans quelque ordre que se présentent les termes) relèverait d'une détestable amputation⁸.

Si la pédagogie est l'art pratique d'enseigner, la didactique entre, quant à elle, dans le domaine du savoir scientifique. La didactique des langues, en tant que science humaine et sociale (Galisson, Coste, 1976 ; Puren, 1994 ; Martinez, 2011), tente d'asseoir son autorité scientifique sur un degré de théorisation suffisamment « dur »⁹ mais toujours en lien avec l'expérience et le terrain, que ce soit dans les données empiriques nécessaires à son analyse, ou dans la vérification de l'applicabilité de ses conclusions, fussent-elles partielles et en devenir. Cette branche, qui se développe à cheval sur le domaine des sciences de l'éducation et des sciences du langage, a progressé de manière significative au cours des dernières décennies et permis aux praticiens de trouver des éléments de réponse pertinents à des situations éducatives de plus en plus diversifiées¹⁰.

D'où l'intérêt – et la nécessité – de la prendre en considération dans l'approche de l'Étranger, celui-ci étant considéré, selon la perspective et le lieu d'où l'on parle, comme le

⁴ A ce titre, au-delà du critère étatique, les langues dites « régionales » peuvent être considérées elles aussi comme « étrangères ».

⁵ Le mode d'apprentissage passe de l'hémisphère droit du cerveau, dévolu aux fonctions symboliques, à l'hémisphère gauche, qui est celui de la rationalité.

⁶ La typologie des méthodes d'enseignement-apprentissage reflète les prescriptions officielles, elles-mêmes tributaires des avancées de la recherche et soumises à des considérations idéologisées.

⁷ Dans la mesure où la langue reflète la culture, et où la langue est le produit de la culture (cf. l'« hypothèse Sapir-Whorf »).

⁸ Le débat entre tenants d'une approche « communicationnelle » et ceux d'une approche « culturaliste » est bien connu, et l'instauration, à l'échelle européenne, du CECRL, n'a pas manqué de le réactiver. Il semble cependant peu sujet à caution que communication et culture participent conjointement à l'apprentissage des langues-cultures, la première visant à satisfaire les nécessités « basiques », la seconde permettant d'aller au-delà.

⁹ Le grief du manque de « dureté » des sciences humaines et sociales est récurrent. Les contributions de Bellachab & Galatanu, et de Ferrão Tavares, da Silva & da Silva e Silva, entre autre, montrent à quel point la recherche en sciences de l'éducation, en sciences du langage et en didactique des langues, s'efforce de s'outiller conceptuellement pour répondre à une telle objection.

¹⁰ Il s'agit, pour éviter les « transplantations » méthodologiques forcées et inadaptées effectuées par le passé, de prendre en compte l'hétérogénéité de plus en plus marquée des terrains et des publics en créant les outils les plus adéquats.

locuteur « modèle » pétri d'une culture à investir, ou comme l'individu à accueillir, aider et, pourquoi pas, intégrer, mais toujours en tant que sujet digne de respect. C'est en cela que la didactique des langues est avant tout une didactique de l'interculturel (Zarate, 1995 ; Abadallah-Preteille & Porcher, 1996 ; Ferréol & Jucquois, 2003) et même du pluriculturel (Zarate, Lévy & Kramsch, 2008), en charge de défier les vieilles peurs de l'Autre, génératrices de xénophobie voire de racisme. La didactique des langues-cultures (Galisson, 1990), en tant que recherche-action, se trouve donc investie d'une mission pleinement civilisatrice, à l'échelle planétaire.

Le volume virtuel présenté ici s'efforce de rendre compte de l'ensemble de cette problématique complexe et exaltante. Les vingt contributions qui suivent sont le fruit d'une sélection ordonnée de textes à l'origine présentés comme communications lors du Colloque organisé, sur le thème de « L'Étranger », du 9 au 12 novembre 2011 à l'Universidade do Algarve de Faro (Portugal)¹¹, sous l'égide de l'APEF (Associação Portuguesa de Estudos Franceses), de l'APFUE (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española) et de la SHF (Société des Hispanistes Français de l'enseignement supérieur)¹². Leurs auteurs appartiennent, dans leur quasi-totalité, aux universités et centres de recherche de ces trois pays. Ils sont pour la plupart francisants¹³, mais leurs réflexions, quoique partiellement spécifiques, n'en sont pas moins, sans aucun doute, extrapolables¹⁴.

L'Étranger et la Didactique des langues-cultures aborde en premier lieu la thématique du poids des représentations dans la relation à l'Étranger, d'abord en tant que phénomène « intemporel », perceptible dans la récurrence et la rémanence des discours assis sur des représentations (Durkheim, 1898 ; Moscovici, 1961) stéréotypiques (Amossy, 1991 ; Leydens, Yzerbyt & Schadron, 1996 ; Boyer, 2007) flatteuses pour soi et disqualifiantes pour les autres (à travers l'analyse distanciée des écrits de Bouhours et Rivarol¹⁵, qui encadrent le Siècle des Lumières – Gonzalo Santos & Pérez Velasco) dont la globalisation actuelle des échanges exige à tout le moins la mise en sourdine, au mieux la disparition (Domingues de

¹¹ Ce colloque, organisé par l'APEF, est le premier à réunir les trois associations. Précédemment, l'APFUE et l'APEF d'une part, et la SHF et l'APFUE d'autre part, avaient organisé des rencontres communes. À la lumière du succès du colloque de Faro, il a été décidé conjointement qu'elles seront désormais tripartites.

¹² <http://www.apef.org.pt> ; <http://www.apfue.org> ; <http://www.hispanistes.org>

¹³ L'APFUE et l'APEF, contrairement à la SHF, sont des associations d'enseignants-chercheurs de langue et littérature françaises. À côté des membres de la SHF, nombre de francisants et de spécialistes de FLE français ont répondu à l'appel à communications.

¹⁴ On observera que la plupart des contributions mettent l'accent, conformément à la thématique proposée, bien davantage sur la relation à l'Étranger et à la langue étrangère, que sur les spécificités de l'enseignement du français.

¹⁵ Si le *Discours sur l'universalité de la langue française*, de Rivarol (1783) est très connu, Gonzalo & Pérez démontrent avec brio qu'il est loin de surgir *ex nihilo*.

Almeida). Afin de dépasser les présupposés, rien ne vaut en effet la confrontation directe, que le voyage, en particulier les échanges interuniversitaires, favorise(nt) : la parole recueillie par l'enquête montre qu'en la matière, selon l'expression pascalienne, « le diable est dans les détails » du quotidien¹⁶ (Supiot Ripoll) et que les dires et les comportements individuels peinent souvent à se départir de contentieux collectifs parfois douloureux¹⁷ (Hezlaoui-Hamelin).

Il en résulte la nécessité d'une éducation à l'altérité. En la matière, il est bon de souligner qu'une « mobilité » se prépare, et pas seulement pour ce qui est de la compétence linguistique ou des plans d'étude (Olmo Cazevieille), et que tout enseignant, de nos jours, gagne à être formé à aborder la « xénité », c'est-à-dire à la différence¹⁸, et par voie de conséquence, à la possibilité, pour les apprenants qu'il forme – ou est appelé à former –, d'en tirer le meilleur parti (Salvado de Sousa & Mendonça Orega). L'enquête menée sur la base d'une méthodologie rigoureuse et éclairante par Bellachhab & Galatanu, permet de mettre en évidence, chez de futurs formateurs¹⁹ ainsi éduqués, certains effets paradoxaux, à savoir les phénomènes d'autocensure qu'ils développent (trop) positivement vis-à-vis de l'étranger.

Un deuxième mouvement parcourt la distance épistémologique qui sépare, chronologiquement, l'enseignement des « langues modernes » de celui des « langues-cultures ». On part de l'évocation de l'intérêt – ou plutôt des intérêts – qui motivent l'ouverture de filières de langues : au XIX^e siècle, la formation au français, dans la ville espagnole de Logroño – Soubeyroux – ou dans les écoles commerciales catalanes – Rius Dalmau –, n'est nullement fortuite. Au-delà, cela conduit à s'interroger sur les réelles possibilités de choix offertes, aujourd'hui même, aux apprenants et à leurs familles par les systèmes éducatifs (Cuervo, Alonso Díaz & Sabadell González).

On en vient ensuite au cœur de la problématique : avec Ferrão Tavares, da Silva & da Silva e Silva, c'est d'institution épistémologique d'une dénomination disciplinaire au sein d'un champ, basée sur une réflexion théorique avancée, qu'il est question. L'historique d'une revue spécialisée²⁰ atteste la progressive émergence du couplage langue-culture et de la perspective plurilingue et pluriculturelle. Avec Aubin, on envisage l'adaptation des méthodologies aux différents types de publics, à travers la déclinaison de formations génériques (telle le FLE) et de formation ciblées (les « objectifs spécifiques » du FOS).

¹⁶ C'est ainsi que s'exprime le « racisme ordinaire ».

¹⁷ Il s'agit ici des relations franco-algériennes.

¹⁸ On parle aussi de « distance interlinguistique » et de « distance interculturelle ».

¹⁹ En l'occurrence, d'un Institut de formation au FLE.

²⁰ Il s'agit de la revue *Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*.

La troisième partie développe cette perspective, en mettant l'accent sur la construction de ces méthodologies et d'outils didactiques adaptés. Il s'agit en premier lieu d'initier les apprenants à la confrontation des codes que suppose la mise en contact de deux langues-cultures, et à se prémunir contre leurs subtilités et leurs pièges : cela s'applique aussi bien aux codes linguistiques, avec l'inévitable question des interférences²¹ – au premier rang desquels, les faux-amis (Gonzalo Velasco) –, qu'à l'analyse textuelle (González Hernández) et qu'à l'appréhension d'un réseau complexe de normes de divers ordres (Delgado Guante)²². Deux autres contributions sont consacrées à l'exploitation des possibilités offertes, pour ce qui est de la langue française, par le FOS (Vilvandre de Sousa) et à l'élaboration et la mise en œuvre de manuels spécifiques dédiés aux langues de spécialité (Duffé Montalván).

Une telle réflexion, qui renvoie à la formation linguistique et culturelle à des univers professionnels très divers, trouve son complément – il n'est plus question, à présent, d'aller à et vers l'étranger, mais d'accueillir et de former l'arrivant – dans les trois derniers textes. La visée est dans ce cas formatrice (ou formative) et intégratrice (ou intégrative). La première contribution (Le Gal) met en avant le lien existant entre la formation linguistique et culturelle comme clé, tout d'abord, de l'insertion professionnelle puis, à terme, d'une insertion « citoyenne ». La deuxième (Tulékian) insiste sur les différentes dimensions du rôle de l'interprète, comme interface indispensable à l'accomplissement d'une telle trajectoire, et la dernière (Schautz) montre comment une institution genevoise spécialisée dans l'alphabétisation des immigrants, assume l'ambition de les aider à endosser sans complexe leur statut d'étrangers.

La matière, on le voit, est riche. Les regards croisés, depuis le Portugal, l'Espagne et la France, que la tenue du Colloque de Faro a suscités, offrent, sans pour autant prétendre clore un chantier par nature perpétuellement ouvert, des éléments de réflexion que l'on souhaite utiles, à la fois aux chercheurs spécialisés et aux praticiens en charge d'enseigner au quotidien une langue-culture étrangère (au sens large) à leurs étudiants.

On en retiendra, à notre sens, deux faits marquants : la complexité du champ de l'éducation interculturelle et du noyau que forment le plurilinguisme et la pluriculture ; la nécessité plus que jamais impérieuse de la prise en compte, sans faux fuyants, d'une telle complexité. Il découle de cela deux évidences : celle du besoin de poursuivre dans les années à venir, et sur la lancée d'acquis déjà conséquents, une réflexion théorique

²¹ L'une des difficultés majeures de l'apprentissage des langues étant le maintien d'une certaine étanchéité entre les codes linguistiques.

²² La comparaison s'effectue ici entre le département français de la Guyane et la République dominicaine.

approfondie dans ce domaine ; celle de la mise en œuvre, dans chaque cas, de procédures de préparation et d'accompagnement (manuels, modules de formation, etc.) adaptées aux différents publics concernés et aux diverses formes que revêt la démarche éducative.

L'enjeu, nous l'avons dit, est en effet de taille : sans angélisme, une meilleure intercompréhension des individus et des peuples, passant par le contact et donc la connaissance directe de l'Autre. Faire en sorte, en somme, que l'Étranger le soit chaque jour un peu moins, pour que tombent, le plus tôt et le plus possible, les préjugés ; faire que le vocable « appréhension » change de sens, passant de celui, courant, de la peur de l'étranger à celui, plus savant, de la perception assumée et ouverte de sa différence.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, PORCHER, Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

AMOSSY, Ruth (1991), *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.

BARTH, Fredrik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Bergen / Oslo. Universitetsforlaget.

BOYER, Henri, dir. (2007). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires, mises en scène*. Paris : L'Harmattan, 5 vol.

DOYÉ, Peter (2005), *Intercompréhension. Guide des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

DURKHEIM, Emile (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives ». In : *Revue de métaphysique et de morale*. VI, p. 273-302.

FERRÉOL, Gilles, JUCQUOIS, Guy, dir. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

GALISSON, Robert, COSTE Daniel dir. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GALISSON, Robert (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 79.

GILES, H., dir. (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York : Academic Press.

HALPERN, Catherine, coord. (2009). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Editions Sciences humaines.

LEYDENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vincent, SCHADRON, Georges (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.

- MARTINEZ, Pierre (2011). *La didactique des langues étrangères* (6^{ème} édition). Paris : PUF, Que sais-je ?
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- POTTIER, Bernard, dir. (1970). « L'ethnolinguistique ». *Langages*, 18.
- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- ZARATE, Geneviève (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danièle et KRAMSCH, Claire, eds. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.