

❑ EXPERIENCES DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE

Zohra BOUCHENTOUF-SIAGH

Institut für Romanistik

Universität de Vienne

Autriche

1. Lorsque l'on parle d'enseignement des langues étrangères -de n'importe quelle langue étrangère-, on fait comme si tout le monde était à peu près d'accord sur l'objet de ce savoir, comme s'il était un, homogène, non problématique. Les nombreuses méthodes mises sur le marché, les différents manuels conçus par les institutions en charge de l'enseignement et mis à la portée des enseignants et des apprenants spécifient certes leur(s) choix, mais presque tous font l'impasse sur une définition ou une redéfinition de la langue -ou bien s'en tiennent à une définition strictement linguistique, en terme d'"outil de communication", quand ce n'est pas de "code"-, et encore moins de ce qu'ils entendent par "culture". Or, les questions posées depuis de nombreuses années à la didactique des langues, pas seulement par les différentes analyses ou théories linguistiques, mais aussi par les recherches de la pédagogie, -socio-, -psycho- ou ethnolinguistique, celles de la pragmatique, de la sémiotique, de l'ethnographie et de l'anthropologie linguistique, l'analyse des discours, les théories en littérature et littérature comparée, les approches nouvelles dans le domaine des sciences sociales (philosophie sociale, histoire, etc.) et par les études culturelles, permettent de prendre conscience de deux

aspects importants dans la définition de la langue et de la culture. Premièrement, qu'il n'y a pas *une* langue mais des *pratiques* langagières particulières toujours déterminées historiquement, pour chaque sujet parlant. Deuxièmement, que si pour des raisons opératoires l'objet "langue" a été distingué *artificiellement* de tout ce qui n'était pas lui, afin d'en comprendre le système, il n'en reste pas moins que dans la réalité de la pratique sociale, la langue n'est pas dissociable de la culture.

Mais force est de constater qu'aujourd'hui encore, « *on continue d'aborder les langues comme autant de systèmes fixes de structures formelles et de fonctions orales universelles qui serviraient de supports à la transmission d'une culture apprise. On ajoute une pincée de culture ici ou là, dans la mesure où elle est susceptible de renforcer ou d'enrichir la langue tout en refusant que cela puisse déboucher sur une mise en cause des frontières naturelles du soi et de l'autre. Bref, les enseignants enseignent la culture et la langue, ou la culture dans la langue, mais non la langue en tant que culture* »(1).

2. En didactique des langues, il y a une période dans l'enseignement de la langue étrangère où la question de la langue d'enseignement de la grammaire (explicite) ne se pose pas, pas immédiatement; c'est celle durant laquelle l'apprentissage met l'accent sur l'appropriation de la langue, de l'outil de communication d'abord, à travers l'acquisition implicite des règles. Elle se posera néanmoins dès l'instant où il s'agira d'un enseignement plus avancé de la langue, visant à renforcer non seulement sa maîtrise, mais aussi à donner aux apprenants qui se destinent à son enseignement, le métalangage nécessaire en vue de cet objectif. Ayant toujours travaillé et enseigné avec une langue au statut quelque peu particulier une "étrangère apprivoisée", devenue familière et partageant de nombreux domaines avec les langues nationales au Maghreb, je n'avais pas encore rencontré de situations dans lesquelles cette langue avait

véritablement le statut de langue étrangère, c'est-à-dire de langue apprise dans le second cycle de l'enseignement et utilisée en tant que telle dans certains secteurs de la vie sociale et économique. Enseigner le français et à travers le métalangage des grammairiens et linguistes français ou francophones, telle a été (et est encore) l'expérience pédagogique de nombreux enseignants au Maghreb.

2.1 Mise dans une situation pédagogique, linguistique et culturelle entièrement nouvelle (dans mon exemple, c'est le cas de la formation à l'Institut für Romanistik de l'Université de Vienne, d'étudiants se destinant à l'enseignement du français, dans ce qui correspond au second cycle de l'enseignement), j'ai été surprise de constater un certain nombre de phénomènes qui me paraissent perturber considérablement l'intelligence de la langue et de son approche pédagogique, chez de futurs professeurs de français. Cette perturbation est plus étendue qu'elle ne paraît et touche à la perception même de ce qui fait la particularité de la langue, c'est-à-dire à la manière dont elle découpe le réel. Et on l'aura aisément compris, qui dit découpage dit aussi expériences propres à une culture donnée. Enseigner la grammaire c'est aussi enseigner la culture (au sens large).

Sur de simples exercices de repérage d'unités morphologiques comme par exemple la différence entre adjectifs et pronoms (démonstratifs, possessifs, etc.), les acquis restaient imprécis, instables, voire confus. Sur un certain nombre de fonctionnements de la langue, la terminologie employée est celle utilisée pour l'analyse de la langue maternelle, l'allemand, les étudiants ne faisant que reproduire le discours d'un certain nombre de manuels d'enseignement du français. Un exemple: dans beaucoup de manuels, on présente sous la catégorie "*Pronomen*", aussi bien les adjectifs

(démonstratifs, possessifs, etc.) que les pronoms, en faisant cependant la distinction entre *eigenschaftswörtlich gebrauchte Form* (adjectif) et *hauptwörtlich gebrauchte Form* (pronom démonstratif, possessif, etc.). De même, alors qu'aucune grammaire française ne présente les fonctions syntaxiques en terme de "cas" (nominatif, accusatif, datif, génitif), certains manuels de grammaire à l'usage des apprenants germanophones, le font dans la présentation de la morphologie des adjectifs et des pronoms(2).

Ces aspects de la grammaire du français concernent non seulement les classes grammaticales, adjectifs et pronoms, mais aussi la syntaxe et plus largement ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire textuelle. On pourrait se demander si dans ces conditions, ne pas enseigner la langue étrangère à travers le métalangage qui lui est propre ou du moins à travers les concepts de l'analyse linguistique (structurale, générative ou fonctionnelle, pour ne citer que les plus connus), ne revient pas à déformer le découpage du réel opéré par cette langue, voire à le masquer ou à le transformer. Ou pour le dire autrement, les concepts de l'analyse grammaticale dans la langue à enseigner (r) enseignent aussi sur la culture à laquelle cette langue est indissolublement liée.

Les données de la grammaire textuelle faisant rarement l'objet d'un apprentissage conceptualisé dans les manuels, l'emploi des pronoms par exemple (il, elle, le, lui, celle-ci, le mien, etc.) est difficilement perçu par la conscience linguistique des apprenants qui n'ont eu, au mieux, que des paradigmes (déformés) à mémoriser. Ayant eu à apprendre une liste de "Pronomen" (en réalité, les adjectifs), ils rechignent souvent à fournir l'effort nécessaire pour comprendre le fonctionnement de ce qui ne représente à leurs yeux qu'une liste supplémentaire, faisant double emploi, celle des (vrais) pronoms en français.

« Rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à une autre » dit le linguiste André Martinet. On ne peut donc décrire et surtout pas enseigner telle ou telle langue à travers les catégories d'analyse d'une autre. On sait que dans le passé, en Europe, les conceptions religieuses ou philosophiques avaient influencé les descriptions et les études sur les langues au point de les présenter à travers le filtre de celle(s) de la Bible, l'hébreu "langue mère", du grec -et de l'analyse de la langue en parties du discours- puis du latin dont les descriptions reposeront en grande partie sur la transposition des analyses faites par les grammairiens grecs, sur leur propre langue. Pour les Maghrébins ayant étudié l'arabe dans le système d'enseignement colonial, il reste le souvenir de ce même type de présentation de la langue, à travers les catégories d'analyse des grammaires françaises ou latines! Ce qu'il faut cependant rappeler, c'est que les concepts grammaticaux comme tout autre concept d'ailleurs, ne sont pas des données éternelles et que selon les époques et les théories religieuses, idéologiques, linguistiques et pédago-scientifiques en cours, ils se transforment, s'affinent ou tombent en désuétude (changement accompagné parfois aussi par celui du système de transcription). Il suffit pour cela de parcourir quelques grammaires de langues, en diachronie.

2.2 Pour être juste, si l'on faisait une relecture de certaines grammaires françaises, on y découvrirait de quoi alimenter également la confusion dans la présentation de certains points de langue, à des apprenants du français langue étrangère. Il faut dire qu'enseignant le français selon les méthodes de la linguistique moderne (fonctionnaliste surtout), j'avais quelque peu perdu de vue les différences de points de vue parfois très grandes, mais aussi les "flottements" dans la définition de certaines notions grammaticales, des manuels de grammaire.

Concernant par exemple, la présentation de classes aussi différentes que celles des adjectifs et des pronoms, c'est sous la même notion qu'elles sont présentées. Ainsi, dans la *Grammaire du français contemporain*(3), c'est sous le chapitre intitulé "la détermination", que sont présentés les articles (définis, indéfinis, partitifs, etc.), les pronoms personnels, les adjectifs et pronoms (démonstratifs, possessifs, etc), les adjectifs numéraux cardinaux, etc. Egalement, dans la *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, langue parlée, langue écrite*(4), c'est sous le titre "la sphère du nom", que sont abordés aussi bien l'adjectif qualificatif que ce que cette grammaire nomme les "déterminants du nom", c'est-à-dire l'article, les adjectifs et pronoms (possessifs, interrogatifs, etc.). On observe donc, dans ces présentations modernes qui sont pourtant le fait de grammairiens dont le français est la langue maternelle, l'influence perceptible de l'apprentissage scolaire "classique", notamment celui des grammairiens anciens, latins en particulier, mêlant catégories philosophiques et catégories linguistiques. En effet, si l'on se reporte à la définition des mots "détermination" et "déterminer" du *Dictionnaire Hachette encyclopédique*, on trouve ceci:

- "Détermination": 1. Action de déterminer, de préciser. 2. (Philo.): relation de dépendance d'un élément de connaissance par rapport à un autre.

- "Déterminer": (...) 4. (Ling.): caractériser, préciser la valeur ou la signification de (un mot, et spécialement d'un nom par un déterminant). L'article détermine le nom.

Ainsi, des classes au fonctionnement syntaxique aussi éloigné que celui de l'article défini et du pronom possessif, figurent-elles dans un même chapitre! On pourrait se poser la question de savoir si la grammaire textuelle a fait quelques avancées dans l'enseignement de la langue. Heureusement, reprenant encore les bonnes vieilles notions de "parties du discours", c'est sous ce titre que dans *Le Bon Usage*(5),

grammaire qui commence à faire date peut-être mais toujours aussi précieuse, Maurice Grévisse présentait dans des chapitres différents, l'adjectif et le pronom. Radicalement différente, la *Grammaire textuelle du français*(6) de Harald Weinrich a été, selon les propres termes de l'auteur, « conçues intégralement dans la perspective de la linguistique textuelle et de l'anthropologie de la communication »(7). Ainsi, au centre des fondements de la démarche de l'auteur, figurent la langue en actes et surtout l'homme, défini ou déterminé par ses appartenances multiples! En didactique des langues, enseignement de la grammaire et apprentissage culturel sont intimement liés.

3. C'est dans le remarquable (et toujours très éclairant) ouvrage du linguiste Emile Benveniste, que l'on peut retrouver un exemple d'analyse d'un point de langue où nombre de ces aspects sont pris en compte. Dans le chapitre X des *Problèmes de linguistique générale*(8), intitulé « Pour une sémantique de la préposition allemande *vor* », Benveniste parvient à dresser l'inventaire des emplois de cette préposition et à en décrire les valeurs.

« D'une manière générale, dit-il, *vor* indique deux positions possibles: 1) du côté où est la face d'une personne ou d'une chose: *vor dem Gericht* "(comparaître) devant le tribunal", donc face à face; 2) en allant en avant de la personne ou de la chose: *vor jmd. laufen* "courir devant quelqu'un", donc en le précédant. (...) La locution *vor dem Wind segeln*, littéralement "cingler devant le vent" indique qu'on a le vent arrière, le vent en poupe, selon la terminologie française. Ainsi *vor* marque la position qu'on occupe vers l'avant. (...) Dans le type *vor Freude weinen* (...): 1) le verbe indique toujours un état ou un comportement psycho-physiologique de caractère instinctif, involontaire ("crier, pleurer, trembler, avoir peur, être hors de soi"; etc.); 2) le substantif auquel *vor* s'applique désigne toujours une émotion vive ("joie, colère, terreur, douleur", etc.).

Nous avons ainsi délimité le domaine des emplois auxquels convient la préposition *vor* en allemand, *di* en italien, *de* en français:

all. vor Freude weinen; it. piagere di gioia; fr. pleurer de joie (...)».

On a ici un exemple d'analyse menée sur une simple préposition, un élément grammatical donc, mais où les aspects aussi bien syntaxiques que sémantiques, textuels ou pragmatiques, sont abordés. Ce qui permet de comprendre le sens de cette préposition, de mieux en maîtriser les emplois et éventuellement de mieux la traduire dans d'autres langues. La didactique de la grammaire devrait faire appel plus souvent à l'analyse sémantique et textuelle; « *La langue n'est pas une nomenclature* », disait Saussure, et en effet, il est loin le temps où l'on pouvait se contenter d'une présentation de listes ou de paradigmes dans l'enseignement de la grammaire.

4. Comprendre le fonctionnement d'une langue pour en faire un instrument privilégié d'expression -dans la production poético-littéraire- ou afin de mieux réussir le "passage" vers une autre langue, une autre culture, une autre façon d'être au monde, dans l'activité hautement créatrice aussi qui est celle du traducteur-interprète! Cette activité est parfois thématifiée dans des oeuvres littéraires, car s'il en existe une qui s'apparente à la traduction, c'est celle de l'écrivain(9), qu'elle consiste en un passage *inter-linguistique* (entre deux langues), ou qu'elle revête un aspect *intra-linguistique* (dans la même langue).

4.1 Dans *Allah n'est pas obligé*(10), roman de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma, le narrateur est un enfant-soldat, pris dans les horreurs de la guerre de part et d'autre des frontières du Libéria, de la Sierra Leone et de la Guinée. C'est l'activité de traduction au moyen des outils habituels que sont les dictionnaires, qui apparaît comme étant au coeur-même du projet romanesque. Elle ouvre le premier chapitre et sera constamment au centre du récit dans tout le roman. Il faudrait consacrer un autre développement à la fonction poétique, à la signification dans le roman, de l'activité "traduisante" du protagoniste principal. Contentons-nous ici de relever simplement

quelques passages de l'ouverture du roman où le narrateur explique, commente, donne à voir le passage du malinké, sa langue maternelle, au français. En un mot, lorsqu'il se livre à l'exercice de la traduction.

« Et d'abord... et un... M'appelle Birahima. Suis p'tit nègre (...) Si on parle mal le français, on dit on parle p'tit nègre, on est p'tit nègre quand même. Ça, c'est la loi du français de tous les jours qui veut ça » (p. 9).

« J'ai quitté le banc parce que tout le monde a dit que l'école ne vaut plus rien, même pas le pet d'une vieille grand-mère. (C'est comme ça on dit en nègre noir africain indigène quand une chose ne vaut rien (...)) » (p. 9).

« Je dis pas comme les nègres noirs africains indigènes bien cravatés: merde! merde! putain! salaud! J'emploie les mots malinkés comme faforo! (Faforo signifie sexe de mon père ou du père ou de ton père) » (p. 10).

Et pour finir ce long extrait où, comme en de nombreux autres passages du roman, l'humour, l'ironie, la verve et la puissance de l'écrivain Ahmadou Kourouma se donnent libre cours.

« Pour raconter ma vie de merde, de bordel de vie dans un parler approximatif, un français passable, pour ne pas mélanger les pédales dans les gros mots, je possède quatre dictionnaires. Primo le dictionnaire Larousse et le Petit Robert, secundo l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire et tertio le dictionnaire Harrap's. Ces dictionnaires me servent à chercher les gros mots, à vérifier les gros mots et surtout à les expliquer. Il faut expliquer parce que mon blablabla est à lire par toutes sortes de gens: des toubabs (toubab signifie blanc) colons, des noirs indigènes sauvages d'Afrique et des francophones de tout gabarit (gabarit signifie genre). Le Larousse et le Petit Robert me permettent de chercher, de vérifier et d'expliquer les gros mots du français de

France aux noirs indigènes d'Afrique. L'Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique explique les gros mots africains aux toubabs français de France. Le dictionnaire Harrap's explique les gros mots pidgin à tout francophone qui ne comprend rien de rien au pidgin » (p. 11).

4.2 Il existe un autre aspect de l'activité d'écriture, c'est celle qui consiste à traduire tout en restant dans la même langue. Expérience que l'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun décrit avec humour et brio mais de manière lucide et quasi scientifique, dans une nouvelle au titre provocateur: *Le Polygame*(11). C'est la nature plurielle et complexe de l'appartenance à une ou plusieurs cultures, et donc aussi de l'usage d'une ou de plusieurs langues, que l'écrivain réussit à mettre en scène. Voici quelques extraits où le narrateur file la métaphore: langue = épouse, et dresse les paradigmes d'appartenance de ses deux femmes/langues, avant de constater la nécessité vitale de s'inventer une troisième langue, celle de l'écriture.

« Ma première femme, c'est ma mère qui me l'a donnée. (...) J'ai mis du temps pour découvrir que je n'étais pas son seul amant (...). Il arrive qu'(elle) s'insurge; elle prend le pouvoir à mon insu et s'insinue dans les plis intimes de l'autre visage. (...) Elle est fière et muette dans son orgueil. (...) Elle me rappelle, non sans violence, ses origines nobles et sacrées, inscrites dans le Livre saint, le Coran.

Ma seconde femme, je l'ai trouvée tout seul, ou presque. Elle m'était offerte, mais il fallait la séduire, jouer et intriguer avec elle pour la mériter et la garder. (...) J'aime faire plier cette étrangère. Mais je dois avouer que, souvent, c'est elle qui prend le dessus. (...) La preuve: c'est elle qui parle pour moi et dit les mots de la terre natale. (...) Je profite du sommeil de la première pour emmener l'étrangère se promener dans les ruelles de la médina. (...) Elle est tellement attirée par les tissus de ma vieille mémoire, les couleurs

folles de mes racines, qu'elle s'en couvre au fur et à mesure que nous avançons dans le labyrinthe de la médina et de l'enfance arabe (...).

Arrivée à la quarantaine, je fais bon ménage avec l'une et l'autre. Mes deux femmes ne se comprennent pas (...). Elles sont obligées de passer par moi pour se parler ou même se disputer (...).

J'aime quand ça bouge, quand il y a échange de flèches, de phrases et d'images. (...) L'une verse dans l'autre et toutes les deux me narguent (...). A ce moment-là, je consulte le dictionnaire. C'est un ami (...). Il me renseigne mais ne m'aide pas dans mes conflits conjugaux (...).

C'est pour cela que j'ai décidé un jour d'avoir une écriture propre qui (...) serait mienne, me ressemblerait et comblerait mon intimité la plus secrète(12).

Importance des dictionnaires, des grammaires, des lexiques, passages à des langues autres et retour à la langue maternelle et aux corpus de référence (Bible, Coran, sagas ou légendes, etc.) dans telle ou telle culture, présence des institutions qui énoncent les règles en matière de comportement langagier (Etats, académies, etc.), mais nécessité pour chacun et surtout pour tout écrivain de forger au carrefour de toutes ces sources, sa propre expression dans une langue neuve. Culture, langue et sujet énonciateur: c'est ce dernier qui, prenant la parole (ou la plume), les fait toutes deux advenir en exhibant leur hétérogénéité constitutive. Ce faisant, il définit à son tour l'espace d'un style propre, d'une culture propre, originaux et singuliers.

Notes:

- (1) - Kramch C., 1995, "La Composante culturelle dans la didactique des langues" in *Le Français dans le monde* n° spécial, pp. 62-63.
- (2) - Voir par exemple: Willers H., 1984, *Langesncheitdts Lern-und Übungsgrammatik Französisch*, Berlin.
- (3) - Chevalier J.-Claude (et al.), 1964.
- (4) - Mauger G., 1968.
- (5) - Grévisse M., 1969, (9ème édition revue; 1ère éd.: 1936).
- (6) - Weinrich H., 1989 (parue en allemand en 1982, sous le titre: *Textgrammatik der französischen Sprache*).
- (7) - Weinrich, p. 19.
- (8) - Benveniste E., 1974, tome 2, pp. 137-141.
- (9) - Oseki-Dépré I., 1999, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*.
- (10) - Kourouma A., 2000.
- (11) - Ben Jelloun T., 1995, in *Le Premier amour est toujours le dernier*.
- (12) - Pour des raisons didactiques, j'ai extrait librement certains passages. Ils ne figurent pas dans cet ordre dans la nouvelle.

BIBLIOGRAPHIE:

Ben Jelloun T., 1995, *Le premier amour est toujours le dernier*, Paris, éd. du Seuil.

Benveniste E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, t. II.

Chevalier J.-C. (et al.), 1964, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1964.

Grévisse M., 1969, *Le Bon usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gremloux (Belgique), Duculot, 9ième éd.

Kourouma A., 2000, *Allah n'est pas obligé*, Paris, éd. du Seuil.

Kramsch C., 1995, "La Composante culturelle de la didactique des langues" in *Le Français dans le monde*, n° spécial, janvier, pp. 54-69.

Mauger M., 1969, *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Paris, Hachette, 6ième éd.

Oseki-Dépré I., 1999, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris, A. Colin.

Weinrich H., 1989, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier.

Willers H., 1984, *Langenscheidts Lern-und Übungsgrammatik Französisch*, Berlin, Langenscheidt.