

L'Interculturel en didactique du français

Une prise de positions

Richard Lescure

CAVILAM

Université Clermont II

EN EUROPE OCCIDENTALE et plus récemment en France, l'interculturel et ses dérivés terminologiques ont fait une entrée en force, non seulement dans le champ de la didactique du français langue étrangère, mais aussi dans les diverses sciences humaines et de la société comme dans les différents systèmes et contextes de formation.

Très souvent, il figure dans un syntagme : « pédagogie interculturelle », « approche interculturelle », « démarche interculturelle »... qui paraît l'opposer à d'autres pédagogies, à d'autres démarches ou approches possibles; e.g. active, audiovisuelle... Or, l'interculturel est d'abord affirmation de conceptions et de positions idéologiques, intellectuelles et répond à une conception globale et incluante par rapport à l'homme, à nos sociétés, à la formation.

Depuis les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, l'on assiste à un foisonnement de rencontres, colloques, publications et même à une montée en puissance dans des programmes spécifiques, de formation initiale, universitaire, formation continuée en alternance, stages... où les dimensions interculturelles se présentent comme centrales¹.

¹ Voir à cet égard les Diplômes de 2^e cycle (e.g. Maîtrise de F.L.E.) ou de 3^e cycle : DESS, DEA, Doctorats...

1. L'INTERCULTUREL AUJOURD'HUI

En France, en didactique du français langue maternelle, les années 1970 ont marqué une sorte de rupture dans les conceptions pédagogiques appliquées aux enfants de migrants qui ont vu progressivement apparaître en filigrane la notion d'interculturel. Antérieurement, dans les années 60, ces publics étaient soumis aux mêmes formations que les enfants français. La conception d'ensemble était alors assimilationniste et la prise en compte des cultures d'origines ne s'effectuait que ponctuellement, pour l'essentiel en dehors de l'école. A partir de 1970 et du fait des poussées convergentes d'institutions et d'acteurs du système éducatif, des réponses véritablement pédagogiques ont commencé à être apportées.

Dans un premier temps (jusqu'en 1972—1973), l'on a considéré que la maîtrise du français était un garant de l'intégration scolaire et par contrecoup sociale. Cette conception, qui confortait les conceptions assimilationnistes antérieures, laissait apparaître cependant très rapidement que la connaissance et la pratique de la langue ne représentaient qu'un volet de la capacité d'insertion.

Dans les années qui ont suivi² — 74 à 75 — ont été encouragés en France les « enseignements de langue et culture d'origine » dans le cadre des activités « d'éveil », ce qui a pu aboutir aux réflexions sur l'articulation de cet enseignement avec l'enseignement traditionnel, et sur la manière d'enseigner la culture dite « d'origine ».

A partir de 1976, et cela a touché la didactique générale du français, l'on a vraiment commencé à se préoccuper de la question des identités, sociales et culturelles. Probablement plus sociales dans le cas d'enfants de migrants, plus culturelles dans celui des apprenants de F.L.E.³. C'est pratiquement à cette époque-là que dans les pratiques l'on a établi une première

² et à certains égards se prolongent jusqu'à aujourd'hui, par l'intermédiaire d'enseignants de langue et culture étrangers (portugais, maghrébins...).

³ adultes; professionnels ou non; étudiants... apprenant la langue en milieu maternel ou à plus forte raison naturel.

équivalence relative entre enfants issus de milieux défavorisés et enfants de migrants. 1976 a correspondu également à un changement radical de conceptions en didactique du F.L.E., qui amène une véritable rupture dans les ancrages épistémologiques⁴.

Le concept d'interculturel, tel qu'il s'est progressivement enrichi⁵, a abouti d'une part à la notion de réciprocité dans les échanges culturels, grâce par exemple à des équipes pédagogiques mixtes et, d'autre part, à une évolution de la conception de « l'espace éducatif », supposant une ouverture de l'école vers les espaces familiaux et sociaux.

Ce sont ces orientations qui se sont trouvées adaptées en didactique du français langue étrangère, avec un phénomène de transposition qui semble avoir deux origines au moins.

La première est d'ordre épistémologique. La didactique du F.L.E. a eu, après les questionnements essentiellement d'ordre linguistique, à intégrer les questions culturelles de la différence signifiante et s'est ouverte progressivement aux disciplines dont le domaine d'investigation était notamment celui des interactions et des communications interethniques. La question culturelle, dans sa complexité, prenait alors une véritable dimension à la fois stratégique et opérationnelle.

La seconde des raisons est liée au fait qu'en didactique des langues et du F.L.E./F.L.S. sont apparus — en position de responsabilité — des chercheurs issus des sciences de l'éducation, de la sociologie... et qui avaient été concernés par le problème de l'enseignement aux enfants de migrants⁶.

En rupture par rapport aux idéologies en place, l'interculturel, nourri au terreau des mouvements revendicatifs en « isme » des

⁴ De nombreux travaux majeurs en didactique du F.L.E. datent de cette époque — travaux du Conseil de l'Europe (dont les « Niveaux-Seuil »...) avec des conséquences au niveau méthodologique et pédagogique.

⁵ en 1978 et surtout depuis 1981.

⁶ En tout premier lieu Louis Porcher, à l'époque Directeur du CREDIF, auteur de travaux sur l'interculturel. (1981). e.g. : *L'Education des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg, CCC Conseil de l'Europe.

années 1970 a, par le truchement des acteurs « spécialistes de l'humain », propagateurs de nouvelles formes et valeurs culturelles, marqué en creux les actions pédagogiques⁷.

L'interculturel est une option qui ne touche pas seulement à l'école mais concerne la(les) société(s) dont les formes occidentales ont à se penser et se vivre comme étant à la fois une (mais non monolithiques) et à la fois plurielles.

L'accélération des échanges, de biens culturels, économiques, l'internationalisation des médias, la présence d'immigrés sur le territoire national et leurs revendications identitaires ont eu à cet égard et ont encore le rôle de catalyseur essentiel.

La particularité de l'interculturalité révèle — quels que soient les choix idéologiques — une crise dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui. Le passage d'une conception monoculturelle avec comme corollaire l'universalisme à une vision pluraliste, dans laquelle la relativisation est centrale, est, en effet, révélateur de l'attitude de nos contemporains.

Deux phénomènes co-occurents ont parmi d'autres sans doute provoqué cette mutation. Il s'agit d'une part de la reconnaissance d'une crise culturelle voire d'une faillite par rapport à un modèle à vocation universelle, et d'autre part d'un changement radical d'attitude qui révèle ce qui a été désigné sous le terme de « désublimation systématique de la culture »⁸.

De manière générale, l'interculturel se présente comme définissable en quatre traits minimaux⁹ :

1. la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront de plus en plus,
2. chaque culture et sub-culture a ses spécificités,

⁷ Cf. à cet égard l'ouvrage de Catherine Bidou : *Les Aventuriers du quotidien*, la description du rôle des mouvements régionalistes, féministes, écologistes...

⁸ Marcuse, H. (1973). *Contre-révolution et révolte*. Paris : Le Seuil (trad. fr) pp. 108 et sqq.

⁹ Cf. Porcher, L. (1986). Communication au Colloque ASDIFLE-ANEFLE-CAVILAM : *Préformation linguistique d'étudiants étrangers : aspects conceptuels et interculturels*.

3. le multiculturalisme est potentiellement une richesse,
4. pour qu'il le devienne concrètement, il faut instaurer une interprétation entre toutes ces cultures sans gommer l'identité spécifique de chacune d'entre elles, mettre le multicultural en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le dynamisme que celui-ci implique (en termes de communication et d'interaction notamment).

Le premier de ces traits a, en quelque sorte, valeur axiomatique et dès lors il n'y a pas d'alternative. Les repliements groupaux associés aux résurgences nationalistes et xénophobes contraignent à progresser, ce qui signifie d'agir sur toutes les composantes, y compris et surtout éducatives et culturelles puisque ce sont bien celles-là qui, malgré tout, disposent d'une plus grande autonomie relative par rapport aux structures économiques et politiques¹⁰.

Dans le domaine de l'enseignement du F.L.E., l'interculturel se représente aussi comme une volonté de revaloriser la culture maternelle de l'apprenant et son origine socio-culturelle. Pédagogiquement, cette attitude représente un véritable enjeu puisque les situations d'enseignement-apprentissage linguistiques et communicatives contiennent en germe bien des dissymétries culturelles.

C'est dire que le préfixe, dans le substantif, a son importance en ce qu'il est véhicule d'échange et porteur de réciprocité, de relations, de reconnaissances de valeurs en même temps que de nécessités et de volontés de changement.

¹⁰ Cela ne signifie pas bien sûr qu'elles en soient indépendantes. Il s'agit simplement de rappeler que l'éducation et la culture ont ou peuvent avoir un espace d'action plus large que d'autres.

2. APPROCHE INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DU F.L.E./F.L.S. : IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET ORIENTATIONS DE DEMARCHES

2.1. CARACTERISTIQUES D'UNE PEDAGOGIE DE L'INTER-CULTUREL

L'interculturel incarne un enjeu et répond à un principe qui entraîne de nécessaires contacts et interactions avec les différents groupes, appartenant à un même environnement socio-culturel ou provenant de formations sociales distinctes.

Une approche pédagogique interculturelle ne peut être imposée de l'extérieur, les innovations qu'elle suppose sont obligatoirement endogènes. Indépendamment des emprunts théoriques à d'autres disciplines et qui l'accompagnent de l'extérieur, elle est avant tout une démarche qui relève des acteurs, du terrain. Une pédagogie interculturelle ne peut être que « globale et générique », quelles que soient les situations d'enseignement des langues.

— En langue « maternelle »,

si on ne la destinait qu'à une partie du public, elle deviendrait pleine de contractions et d'impossibilités pratiques, sécrétant de nouvelles ségrégations à l'égard de ceux que l'on voudrait précisément libérer de leurs ségrégations actuelles. [...]. La vraie nature de l'interculturalisme en pédagogie est naturellement de s'adresser à tout le monde¹¹.

Il ne peut donc se réaliser que par une éducation de tous au culturel, y compris les non minoritaires, dans une réciprocité de perspectives.

Elle est une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents¹².

¹¹ Porcher, L. *op. cit.*, p. 54.

¹² Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux-Niestlé, p. 156.

Il s'agit d'une pédagogie en « jeu de miroirs » qui

dépasse [...] le seul traitement des problèmes scolaires, en tant qu'elle est pédagogie de la relation humaine d'un certain type, celle qui conditionne l'épanouissement de la personne, par acceptation [...] de chacun, tel qu'il est par les autres¹³.

- En langue étrangère, que l'enseignement-apprentissage ait lieu en milieu maternel ou naturel, la globalité se manifeste dans les diverses composantes de l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture et n'est pas réductible à ce seul enseignement à orientation culturelle. Relèvent par exemple d'une approche interculturelle aussi bien :
 - les démarches visant l'acquisition d'une compétence interactionnelle (et supposant la maîtrise des règles, des normes culturelles, des types de discours...)
 - les démarches centrées sur la découverte et l'appréhension de la culture étrangère dans ses dimensions aussi bien quotidiennes, que dans les manifestations socio-historiques ou socio-artistiques...
 - les modes de transmission et d'inculcation du savoir¹⁴ pour lesquels B. Bernstein, parmi d'autres, a démontré le caractère culturel et donc relatif¹⁵.

Une pédagogie de l'interculturel est fondamentalement une pédagogie de l'altérité : elle est ouverture à l'Autre et sa culture et s'inscrit dans la perspective du pluralisme culturel et par conséquent du relativisme, comme cela a été évoqué. Il s'agit de passer d'une conception pédagogique monoculturelle basée sur l'homogénéité à une orientation pluriculturelle qui ne peut être conçue autrement que comme hétérogène.

¹³ Camilleri, C. *ibid*.

¹⁴ cas notamment des étudiants étrangers devant intégrer une université.

¹⁵ Rappelons que l'abstraction en général et la déduction particulière sont mieux maîtrisées par les milieux « favorisés ». cf. par exemple : Bernstein, B. : *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. de Minuit, Trad. fr J. C. Chamboredon.

Dans le premier cas, l'on voit bien sûr ce que l'option a de sécurisant, institutionnellement au moins, puisque l'homogénéité est en même temps supposée assurer la stabilité du système. La seule variable à prendre en compte serait ici d'ordre individuel, idéographique en quelque sorte.

L'hétérogénéité, engendrée par la prise en compte de la pluralité culturelle, suppose nécessairement une remise en question des hiérarchies culturelles — d'une culture à l'autre, comme des « subcultures » et arbitraires culturels entre eux.

Dans le cas d'un enseignement de langue étrangère, du F.L.E. par exemple, le mouvement est double puisqu'il s'agit de mettre sur un même plan les cultures nécessairement en présence (deux au moins, la culture maternelle et la culture étrangère) et, également, les « subcultures » qui composent chacune d'entre elles.

L'interculturel, en ce qu'il reconnaît et prend en compte les différences et les ruptures renvoie, à bien des égards, à une pédagogie paradoxale qui va à contre-courant d'attitudes sociales. De manière générale, le relativisme culturel pas plus que la décentration, qui est au cœur des démarches interculturelles, ne vont en effet de soi. Cette pédagogie, qui ne peut être cloisonnée ou cantonnée à tel ou tel enseignement particulier, amène aussi à un débat sur les fonctions des appareils éducatifs et culturels.

A l'oublier, l'on s'enfermerait dans un espace irréel comme si la pédagogie interculturelle [...] pouvait être définie seulement en termes techniques¹⁶.

La pédagogie de l'interculturel est

une pédagogie à risque, dont on ne sait pas à l'avance jusqu'à quel point on peut la conduire¹⁷

correspondant à toute une option idéologique et intellectuelle, elle a besoin d'être étayée par des recherches, par des observations « de terrain » effectuées par les enseignants et tous ceux qui œuvrent dans le domaine de la formation et de l'enseignement des

¹⁶ Porcher, L. Communication, *op. cit.*

¹⁷ Camilleri, C. *op. cit.*, p. 159.

langues étrangères, en ce qu'ils se situent à la croisée de cultures et qui sont impliqués directement par la question.

L'ancrage épistémologique pour une telle approche est sans aucun doute l'anthropologie culturelle,

domaine de l'anthropologie concernée par les problèmes (précisément) de relativisme culturel, par l'étude des rapports entre les différents niveaux d'une société donnée et par le phénomène de transmission de la culture¹⁸.

Le souhait de progresser, sur ce terrain de l'interculturel, de le stabiliser d'un point de vue théorique, a pu en France, dès 1981, transparaître dans les travaux de la Commission qui avait été chargée, au Ministère de l'Education Nationale, d'élaborer un projet de licence et de maîtrise de F.L.E. Que le premier certificat sur les quatre que comporte la Maîtrise Professionnelle de F.L.E. ait été intitulé « Anthropologie culturelle » traduit, de la part des acteurs d'alors, cette volonté d'avancer.

D'autres disciplines peuvent être interrogées, en particulier l'ethnopsychologie, l'histoire, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique et d'autres.

2.2. LA PROBLEMATIQUE DES HETEROREPRESENTATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Une démarche interculturelle en ce qu'elle doit favoriser l'ouverture à l'Autre, à sa culture, se doit de prendre en considération, dans l'urgence de la formation, la problématique des hétéroreprésentations¹⁹.

La socio-culture maternelle, parmi l'ensemble des influences qu'elle exerce sur les individus, dans la constitution d'un habitus notamment, agit très directement sur la perception que l'on a de la langue et de la culture étrangères.

¹⁸ Pannoff, M. Perrin, M. *Dictionnaire de l'ethnologie*. Paris : Payot, pp. 23—24.

¹⁹ des hétérostéréotypes plus particulièrement..

L'apprenant en langue étrangère perçoit les éléments culturels qui filtrent au travers de la langue étrangère et des pratiques pédagogiques par son propre crible socio-culturel. Il perçoit les documents par le biais de sa propre socio-culture et réagit en fonction d'elle. Il y a là pour le praticien un important obstacle pédagogique et épistémologique à surmonter²⁰, à renverser dans la mesure où ce « crible socio-culturel » est au principe d'interprétations erronées, d'extensions abusives, de malentendus et de généralisations outrancières.

A la simple évocation d'une langue, d'une culture étrangère, surgissent, avec l'apparence de la spontanéité, des stéréotypes, « opinions toutes faites » s'imposant comme un cliché aux membres d'une collectivité²¹. Ces compositions sémantiques, organisées autour de quelques éléments simples, remplacent ou orientent l'information objective ou la perception réelle. Il s'agit d'une structure cognitive acquise, qui plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie.

Le préjugé, le stéréotype affectent *a priori* la perception de la culture, comme ils agissent par rapport à d'autres groupes sociaux à l'intérieur d'une même formation sociale et sont peut-être bien les formes les plus immédiates de l'ethnocentrisme ou du socio-centrisme.

Préjugés, stéréotypes, représentations, produits de la confluence / confrontation interculturelles, sont liés pour une large part à des dimensions politiques, économiques, culturelles des pays en question. La langue, le peuple ou la culture étrangère sont vus comme représentatifs d'un groupe national fondamentalement hétérogène à celui de l'apprenant.

En ce qui concerne les stéréotypes culturels, ils sont d'autant plus vivaces et évoluent d'autant plus lentement qu'ils sont des cristallisations apparentes sur l'évidence — cette « colle informa-

²⁰ au sens développé par Bachelard, G. : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

²¹ Pieron, H. (1979). In *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : P.U.F., 6ème édition, p. 430.

tionnelle » dont parle R. Escarpit²² qui « cache sous de bonnes raisons le fait qu'elle est irrationnelle » — « appartenant à la même famille que le stéréotype, elle est seulement plus insidieuse, parce que plus colorée de ce bon sens qu'on appelle aussi de manière très révélatrice le sens commun ».

Le stéréotype favorise, et c'est bien le problème dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, une exagération de la différence, comme il permet de se démarquer, de se situer en retrait d'une formation sociale déterminée. Cette démarcation joue, l'on s'en doute, un rôle de défense par rapport aux valeurs de la culture maternelle dont elle constitue une reconnaissance *a posteriori*. Dans la mesure où d'autre part des attitudes, des stéréotypes, sont partagés par un ensemble d'apprenants, ils sont du même coup susceptibles d'influer directement sur le comportement d'un groupe ou d'un individu, si l'on prend en considération la règle de conformité, telle qu'elle est analysée en psychologie sociale.

L'un des plus sûrs moyens pour lever les évidences sous-jacentes à ces attitudes rigides à l'égard d'autres objets sociaux est certainement la démonstration par l'expérience qu'elles ne sont ni justifiées ni même nécessairement partagées.

Le problème est plus complexe sans doute dans un enseignement-apprentissage en milieu maternel qui, en permanence, renforce les hétéroreprésentations par le biais des médias notamment, mais aussi de « l'imagerie de l'identité nationale » qui relève de l'évidence, pour les natifs de la culture.

Il y a très clairement une dimension idéologique dans les représentations qui contribuent à la construction d'une identité collective — groupale ou nationale — qui s'élabore il est vrai dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle se veut l'image mais aussi « dans une confrontation permanente à d'autres identités »²³.

L'identité collective provient du désir de s'opposer, d'être soi et les « cultures nationales » voisines en sont, plus que les loin-

²² Escarpit, R. (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, p. 191.

²³ Lipiansky, E.M. *L'Imagerie de l'identité : le couple France-Allemagne*.

taines, les « victimes ». L'identité française s'est, par exemple, en grande partie constituée par le mouvement qui l'a opposée à l'identité allemande et réciproquement. L'identité négative projetée sur l'Autre permet bien sûr là aussi de

purifier, d'unifier et de conforter l'identité nationale, débarrassée ainsi des éléments refoulés ou jugés menaçants pour la cohésion sociale²⁴.

Par rapport à la relativisation des représentations, deux difficultés méritent d'être soulignées :

- la première concerne l'ancrage qu'elles ont dans l'évidence et l'identitaire, ce qui signifie qu'elles sont profondément enracinées dans l'affectif. Or, par rapport à l'imaginaire, le cognitif et l'explication rationnelle ne suffisent pas, loin s'en faut;
- la seconde correspond au fait qu'une culture s'inscrit aussi et se lit dans les stéréotypes qu'elle crée, propage et renforce en permanence.

Le praticien doit en outre veiller dans son parcours à ne pas remplacer une représentation par une autre et à un stéréotype substituer un cliché...

Pédagogiquement, dans l'enseignement des langues, la relativisation urgente et nécessaire passe par une « mise à plat », en partant par exemple des représentations qu'ont les apprenants eux-mêmes de la langue et de la culture étrangères.

2.3. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE COMME LIEU DE CONFLUENCE — CONFRONTATION CULTURELLES

Les liens entre l'environnement socio-culturel au sens large, la culture, sont sans doute bien plus importants et étroits avec la didactique des langues qu'avec toute autre discipline, et cela pour trois raisons au moins :

- a) la langue est socialement déterminée. Elle est l'une des représentations les plus immédiates et les plus quotidiennes du ca-

²⁴ Lipiansky, E.M., *op. cit.*

- ractère arbitraire de la culture. Elle est également la matière enseignée/acquise en même temps que la « métalangue » d'enseignement (ou d'acquisition);
- b) cette langue s'acquiert par un enseignement-apprentissage dont le système est lui-même socialement et culturellement déterminé;
- c) dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère, l'apprentissage, au fur et à mesure de son déroulement, soulève des pans entiers d'un nouveau milieu social, de nouveaux arbitrages culturels étrangers et donc différents de ceux dans lesquels s'est déroulée la formation initiale — structurante pour l'individu car première et génératrice d'un habitus²⁵.

Ce dernier problème paraît d'autant plus important que l'approche choisie est plus orientée vers une perspective communicative ou interactionniste qui a normalement pour objectif final de favoriser les interactions avec des natifs francophones qui, eux, possèdent les règles socioculturelles pour agir dans leur environnement communicatif arbitrairement structuré.

Une approche interactionniste dans l'apprentissage du F.L.E. pose très directement la question de la communication interethnique et des pratiques langagières interculturelles, avec toute la complexité qui s'y attache.

Pour qu'existe entre deux ou plusieurs acteurs une relation sociale, il faut qu'ils appartiennent au même sous-ensemble

disait A. Touraine, qui ajoutait :

il peut exister des relations intersociales entre étrangers, mais elles sont d'une nature si particulière qu'il est sage de leur réserver un domaine propre, celui de la science politique²⁶.

On voit l'impact de cette réflexion sur l'enseignement d'une langue étrangère, surtout dans le cas d'adultes par exemple dans le milieu naturel de la langue, puisqu'alors l'individu-apprenant est contraint de s'impliquer, ne pouvant rester en dehors de la

²⁵ au sens entendu par P. Bourdieu.

²⁶ Touraine, A. *Pour la sociologie*. Paris : Le Seuil, p. 34.

socio-culture, ni étranger à la langue qui la représente. Ce problème de communication entre étrangers, cette difficulté d'établir des interactions a été clairement analysée par les travaux de l'ethnographie de la communication et de l'ethnolinguistique.

En dehors des éléments évoqués, une interaction entre étrangers, parce qu'elle met en jeu des normes différentes de l'ordre du socio-culturel, peut produire des erreurs d'interprétation aussi bien au niveau du non verbal (et cela commence à être décrit au niveau de la didactique des langues²⁷), qu'au niveau proprement langagier.

Ces « conventions socio-culturelles », si elles ne sont pas maîtrisées, peuvent donner lieu à des interprétations erronées, au niveau de la compréhension comme de l'expression : des malentendus et des productions en décalage manifeste avec telle ou telle « norme » socio-culturelle.

Pour J. J. Gumperz :

les mêmes éléments de communication ne seront pas interprétés de la même manière par des participants ayant des présupposés socio-culturels non-identiques²⁸.

[La] fréquence des malentendus dans la communication interculturelle,

ajoute-t-il,

dépend alors de la différence de perception des « indices de contextualisation » d'un groupe socio-culturel à un autre²⁹.

²⁷ voir par exemple : Calbris, G., Montredon, J. *Mimiques conventionnelles françaises testées auprès de groupes étrangers*.

Sémantisme du refus gestuel. In : Dany, M. et Lescure, R. (Eds). (1984). Actes du colloque *Le non-linguistique dans la communication, éclairages et perspectives pour la didactique des langues étrangères*. Vichy : Publications du CAVILAM, N° 2.

²⁸ Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge Univ. Press.

²⁹ *ibid*.

Dans une conversation — interaction entre personnes provenant de milieux socio-culturels identiques ou voisins —, une « coopération » s'établit, « fondée sur la coordination des échanges de signaux ». Pour J. J. Gumperz,

si cet accord n'existe pas, [...] la conversation tombe, les échanges se réduisent à des interactions brèves et purement fonctionnelles.

Indices, signaux qui débouchent, dans le cas d'une interaction réussie, sur une « synchronie interactionnelle »³⁰, qui se manifeste par une synchronisation entre mouvements et réponses

dans une sorte de rythme expérimentalement observable³¹.

Dans toute interaction, il y aurait

des moments de synchronie et des phases d'asynchronie [...] où la coordination entre interlocuteurs ne s'effectue pas.

Si les deux interlocuteurs appartiennent au même milieu socio-culturel, les phases d'asynchronie tendent « à être brèves et se limitent aux premières prises de contact ». Par contre, entre interactants d'origines socio-culturelles distinctes ou pour des locuteurs d'origines ethniques nettement différenciées, il peut y avoir un important décalage avec des phases d'asynchronie longues et multiples.

Ces phénomènes d'asynchronie, de malentendus sont, en quelque manière, la traduction en surface des habitus intériorisés. Ils affectent, influencent le vécu de l'apprenant, puisqu'ils sont également à l'origine de préjugés et de l'image qu'il se fait de l'Autre.

³⁰ Bennett, A., Erikson, F., Gumperz, J. J. (1976). *Coordination of Verbal and non-verbal Cues in Conversation* (unpublished report on workshop held, at the U. of California, cité par Bachmann, C. et al., *Langages et communications sociales*. Paris : CREDIF-Hatier).

³¹ Bachmann, C. et al., p. 194.

Il est à noter qu'il peut cependant y avoir, entre personnes d'origines ethniques différentes, une empathie communicative qui vise à guider l'étranger, à l'aider dans ses tentatives d'interaction.

Dans le cas d'un enseignement-apprentissage en milieu naturel au moins (adultes, adolescents...), l'on est en présence d'individus à l'habitus accompli, socialement déterminés, résultats d'influences et d'actions pédagogiques modificatrices conformes à la société dans et par laquelle ils existent. De manière plus ou moins forte selon les cultures, de manière inconsciente ou méthodiquement organisée, ils sont marqués par

- le milieu familial et l'entourage
- la scolarité en milieu maternel (considérée comme un système de reproduction social)
- leur passage, éventuellement, dans des institutions « totalitaires »
- l'appartenance à une classe d'arrivée, socialement reconnue, génératrice d'un « habitus de classe ».

Ces mêmes apprenants pourront notamment se trouver confrontés à

- un autre arbitraire culturel
- d'autres systèmes d'inculcation du savoir que ceux qui ont admis et intériorisés
- d'autres valeurs (idéologiques, religieuses...) que celles qui étaient reconnues dans leur environnement maternel
- d'autres individus, déterminés par ce second environnement socio-culturel, possédant donc des comportements, des schèmes de pensée et de perception différents des leurs.

Il y a de la société, du culturel dans chaque individu, les civilisations présentant des modèles qui leur sont propres³². Quelle que soit la situation, il peut donc y avoir, dans tout apprentissage d'une langue étrangère, une confrontation culturelle, parfois bénigne et sans conséquences, parfois plus dure, qui ne se réalise pas dans le secret des opérations cognitives propres à tout apprentissage, mais qui se manifeste aussi d'une manière explicite

³² Michaud, G., Marc, E. *Vers une science des civilisations*.
Paris : Hachette, Ed. Complexe.

dans la classe et au-delà à travers les questions posées à l'enseignant, les récits d'expériences, les témoignages.

2.4. UNE DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ACQUISITION DES COMPETENCES LANGAGIERES ET CULTURELLES

Une démarche interculturelle me paraît fondée dans les différents contextes d'enseignement-apprentissage des langues :

- langue maternelle
- langue étrangère en milieu maternel (cas de l'enseignement des langues dans le secondaire)
- langue étrangère en milieu naturel (i.e. adolescents, adultes dans le pays de la langue et de la culture « cibles »)

En milieu maternel, relèvent d'une approche interculturelle :

- la perception-appréhension des règles socio-culturelles de l'échange verbal, des normes interactionnelles
- la manipulation de réalisations langagières spécifiques
- la compréhension d'éléments comportementaux et attitudeux observables chez les natifs
- la mise en place chez les apprenants d'un substrat culturel minimum, favorisant la compréhension, voire l'insertion dans la culture étrangère, l'un des ressorts pour l'acquisition d'une compétence culturelle :
 - > e.g. les scansion du temps
 - > les attitudes des natifs en relation à des universels singuliers transculturels — faits sociaux totaux au sens de Max Weber, présents dans chaque culture mais toujours actualisés différemment (l'animal, l'argent, l'amour, la mort...).
- Au-delà de ces aspects, en milieu naturel, dans le cas d'adolescents et surtout d'adultes en enseignement intensif, sont à prendre en considération la question des rôles et statut de l'apprenant et celle, corollairement, du « besoin de communication », fondamental pour l'individu.

S'attacher effectivement aux rôles et aux statuts, permet de définir pour l'apprenant une « place » d'où sa « parole » peut s'adresser aux autres³³.

Pour l'acquisition d'une compétence culturelle, complémentaiement devront être envisagées d'autres démarches systématiques, visant d'une part à percevoir et appréhender l'environnement socio-culturel et, d'autre part, à observer et analyser les comportements langagiers de natifs.

En milieu naturel, l'on peut signaler une situation nécessairement interculturelle particulièrement riche : celle de la préformation d'étudiants étrangers devant intégrer des études universitaires.

Pour ce public, et au delà d'une compétence interculturelle opératoire ancrée sur les interactions, le fonctionnement de l'espace urbain..., se pose la question des composantes de l'habitus universitaire. Les systèmes éducatifs, en tant que produits sociaux, sont donc singuliers. Les étudiants étrangers se trouvent confrontés à d'autres évidences en matière d'inculcation et d'acquisition des connaissances.

Les singularités se retrouvent dans les démarches valorisées par le système éducatif et portent sur :

- les modes d'exposition des connaissances
- la rédaction de mémoires, articles, thèses...
- les modes de raisonnement (déduction surtout, mais également dénombrement, raisonnement algorithmique...)
- les types de certifications...

Pour un apprenant étranger, il y a, par la confrontation à un autre environnement socio-culturel, des risques qui peuvent être non négligeables, si les accommodations se font mal, comme pour la réussite de l'apprentissage. En milieu naturel se posent par exemple deux problèmes pour un apprenant en langue. Il doit réussir à la fois :

- une accommodation à travers un univers sémiologique plus ou moins opaque, un foisonnement de signes et de formes non nécessairement signifiants
- des interactions efficaces avec d'autres individus, prédéterminés par une autre socio-culture.

³³ articulée sur un « désir d'être social » et ce qu'autorise la socio-culture, un « pouvoir-être social ».

L'apprenant en langue, en particulier en milieu naturel, se heurte de front au problème que, justement en tant que langue, elle « comporte » tout un catalogue de rapports interhumains, toute une panoplie de rôles.

Si, pour un natif agissant dans sa langue,

il est bon [...] de se laisser prendre au jeu réglé de la vaste comédie qui assigne à chacun son habit et son rôle, ses gestes et son texte³⁴,

pour un apprenant étranger, devant agir et interagir dans l'environnement socio-culturel maternel, le problème est tout autre puisqu'aucun rôle ne lui est *a priori* assigné, que ses gestes, que son discours sont en plus ou moins grande discordance avec l'arbitraire mais apparente harmonie de la culture étrangère.

C'est bien en ce sens qu'une approche interculturelle s'impose. En effet, la décentration et l'ouverture à l'autre qu'elle induit peuvent favoriser en outre la démystification de la rencontre interculturelle, souvent anxiogène pour un apprenant qui n'aurait aucune des clés indispensables — linguistiques ou culturelles — pour pénétrer les strates sémiologiques de l'environnement socio-culturel étranger. Une approche interculturelle en didactique des langues étrangères se situe à mi-parcours entre

les pratiques de terrain et le terrain de la réflexion.

Si l'option interculturelle me paraît meilleure — aujourd'hui — c'est qu'elle

prend en compte la double dimension polaire du souhaitable et du réel, c'est-à-dire le chemin du possible et de la responsabilité³⁵

et l'on peut rajouter volontiers, de la responsabilisation des partenaires éducatifs, apprenants et enseignants.

© Richard Lescure 1992

³⁴ Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant*. Paris : Le Seuil.

³⁵ Cf. Porcher, L. *Op. cit.*

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

1. OUVRAGES GENERAUX

- Althabe, G. (1985). *Urbanisation et enjeux quotidiens*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle — Approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique*, thèse de Doctorat 3^e C., Paris V, 1985, Paris : INRP, Publications de la Sorbonne.
- Aries, P. (1971). *Histoire des mentalités françaises*. Paris : Le Seuil.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bachmann, C. et al. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier, coll. « L.A.L. ».
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Ed. de Minuit.
- Braudel, F. (1986). *L'Identité de la France*. Paris : Arthaud-Flammarion.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO, Delachaux-Niestlé.
- Certeau, M. de. (1969). *L'Etranger ou l'union dans la différence*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. (1971). *Identité individuelle et sentiments de déracinement à notre époque*. Trad. fr., Paris : Flammarion.
- Erny, P. (1981). *L'Ethnologie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Ferro, M. (1983). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Trad. fr. Paris : Editions de Minuit.
- Gumpertz, J.J. (1981). *Discourse strategies*. New-York : Academic Press.
- Hall, E.T. (1984). *Le Langage silencieux*. Trad. fr. Paris : Le Seuil.
- Hameline, D. (1986). *L'Education, ses images et ses propos*. Paris : E.M.E., Ed. ESF.
- Hannerz, U. (1985). *Explorer la ville : éléments d'anthropologie urbaine*. Trad. fr. Paris : Editions de Minuit.

- Kardiner, A. (1986). *L'Individu dans la société, essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Gallimard.
- Lefebvre, H. (1966). *Le Langage et la société*. Paris : Gallimard.
- Levi-Strauss, C. (1977). *L'Identité*, (Séminaire dirigé par C. Levi-Strauss). Paris : Grasset.
- Linton, R. (1977). *Le Fondement culturel de la personnalité*. Trad. fr. Paris : Dunod.
- Lipiansky, E.M. (1979). *L'Ame française ou le national libéralisme, analyse d'une représentation sociale*. Paris : Anthropos.
- Matteldard, A., Delcourt, X., Matteldard, M. (1984). *La Culture contre la démocratie, l'audio-visuel à l'heure transnationale*. Paris : La Découverte.
- Mauviel, M. (1983). *L'Idée de culture et le pluralisme culturel*. Thèse de Doctorat 3^e C., Paris V.
- Michaud, G. (dir.). (1978). *Identités collectives et relations interculturelles*. Bruxelles : Ed. Complexe.
- Michaud, G., Marc, E. (1981). *Vers une science des civilisations*. Bruxelles : Ed. Complexe. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1980). *L'Éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des migrants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Preiswerk, R. (1975). *Le Savoir et le faire — Relations interculturelles et développement*. Paris : P.U.F.
- Preiswerk, R., Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire*. Paris : Anthropos.
- Rey, M. (dir.). (1984). *Une pédagogie interculturelle*. Berne : Commission Nationale pour l'UNESCO.
- Todorov, T. (1982). *La Conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris : Le Seuil.
- Texte de travail de l'OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (O.F.A.J.). (1984). *Communication interculturelle et identité nationale*, O.F.A.J.

2. OUVRAGES ET ARTICLES ORIENTES SUR LA PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

- Abdallah-Pretceille, M. (1976). « La Perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche interculturelle ». Paris : *Le Français dans le Monde* N° 181.

- Beacco, J.C., Lieutaud, S. *Mœurs et mythes*. Paris : Hachette-Larousse, coll., « Le Français dans le Monde »/BELC.
- Kimmel, A. (1987). *Vous avez dit France ?* Paris : Hachette.
- Lescure, R. (1985). *Cultures en présence et identités culturelles dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère*. Thèse de Doctorat (3è C.). Paris : La Sorbonne nouvelle.
- Lescure, R. (1987). *L'Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu naturel : la problématique de la communication et de la rencontre interculturelles*, in Actes du Colloque. Triangle (N° 7). Communication interculturelle et apprentissage des langues. Paris : Didier-Erudition.
- Porcher, L. (dir.). (1986). *La Civilisation*. Paris : CLE International.
- Porcher, L. (dir.). (1987). *Manières de classes*. Paris : Hatier.
- Zarate, G. (1982). « Les Voies de la communication interculturelle ». *Le Français dans le Monde* N° 170.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, coll. « F ».