

DIDACTIQUE

Éd. Jean-Marc DEFAYS

Plurilinguisme et diversité culturelle dans les
relations internationales

Points de vue russes et belges



E.M.E.

4. INTERCULTURALITÉ ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Jean-Marc DEFAYS,
Université de Liège

Les responsabilités des professeurs de langues ne se résument désormais plus à celles d'enseigner la langue. Non seulement ils doivent s'efforcer à ce que les habitants du monde se comprennent mieux, mais aussi à ce qu'ils s'entendent mieux, ce qui engage davantage que l'apprentissage des règles de grammaire et des listes de mots de vocabulaire. D'où l'importance qu'ont prise la dimension culturelle et la perspective interculturelle en didactique des langues.

Il existe toute une littérature scientifique sur le concept, le contenu et la pratique de la « culture », notamment sur ses rapports avec la « civilisation », l'« idéologie », les « représentations » auxquelles on la compare selon les époques, et rares sont les anthropologues, les sociologues, les historiens qui parviennent à se mettre d'accord entre eux à son propos. Les didacticiens participent aussi aux débats suscités par la définition de la culture et la place qu'il faut lui accorder dans l'enseignement des langues étrangères. L'histoire de la didactique indique qu'elle ne va pas de soi, que ce soit sous la forme de cours de civilisation, d'aperçus de la vie quotidienne ou d'encouragement à la découverte de l'autre. Nous n'entrerons pas ici dans les détails ni de cette histoire, ni de ces discussions, pour nous en tenir surtout aux implications pratiques des différentes conceptions et fonctions de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement du français.

D'une manière générale, la culture connaît à l'heure actuelle un grand engouement en didactique des langues alors que, dans les méthodes structurales, elle était jugée accessoire par rapport à la langue qu'il fallait enseigner avant tout. Dans d'autres perspectives ou dans d'autres pays, au contraire, la civilisation dominait la langue

qui servait alors plutôt de prétexte. Après l'avoir ignorée ou isolée, la culture fait maintenant partie intégrante du cours de langue étrangère.

- Premièrement, parce que l'on se rend effectivement compte, sur le plan pédagogique, que la culture est à la fois le principe, la finalité et le moteur de l'apprentissage de cette langue qui vise, directement ou indirectement, la rencontre de l'autre et, conséquemment, le questionnement de soi. Sans culture, quand bien même on parlerait correctement la langue, celle-ci resterait lettre morte, que ce soit dans les relations privées ou professionnelles.
- Deuxièmement, la linguistique des dernières décennies ne cesse de montrer combien la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases, que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage de sorte qu'il est difficile, ou même inutile de dissocier ce qui relève de l'un ou de l'autre *stricto sensu*.
- Troisièmement, l'actualité politique indique que les relations internationales ont autant besoin, sinon davantage, de compétences culturelles que linguistiques pour rapprocher les uns des autres les personnes et les peuples. L'enseignement des langues profite autant aux guerres qu'aux ententes alors que la formation culturelle qui devrait l'accompagner pourrait empêcher les premières et favoriser les secondes. Cette dimension du cours de langue étrangère ne doit pas être étrangère à ceux qui l'assurent, aussi modeste soit leur rôle.

1. Définition, fonctions et fonctionnement de la culture

1.1. La culture et la civilisation

Au risque de paraître simpliste, on peut commencer par définir sans trop de risque la culture comme un ensemble – diffus ou cohérent, selon les cas – de connaissances, de valeurs, de jugements (par exemple selon les trois critères du *bien*, du *vrai* et du *beau*), de représentations, de sentiments, de mythes, mais aussi d'attitudes, de comportements, de faits et gestes, d'objets symboliques... que partagent – plus ou moins consciemment, unanimement, selon les cas – les membres d'une même communauté et qui les distinguent d'une autre communauté. Sans que la limite soit nette, la *civilisation*, pour sa part, représenterait l'aspect concret, les formes explicites, les productions tangibles de la culture, comme par exemple les institutions sociales, les beaux-arts, la technologie, le système politique... Jusqu'à un certain point, on pourrait considérer la civilisation comme la partie émergente de la culture, celle que l'on aperçoit d'abord lorsqu'on visite un pays étranger, lorsqu'on rencontre ses ressortissants.

La question reste de savoir où l'on devrait ranger la *langue* dont les formes, les normes, les usages conventionnels (les discours), relèveraient plutôt de la civilisation, au même titre que ses institutions, son enseignement et sa littérature, tandis que la pratique quotidienne de ces formes, usages, normes serait plutôt de l'ordre de la culture en général. Quant à la *communication*, dans sa conception la plus actuelle, elle serait quasiment synonyme de *culture* au sens large dans la mesure où, d'une manière ou l'autre, chaque expérience de communication engage l'ensemble de la culture, et que la culture – selon la sémiologie – représenterait en dernier ressort un vaste système de communication. Même si ces différents concepts sont aussi difficiles à départager précisément dans la théorie que dans la pratique (de la communication, de l'enseignement), le professeur aurait intérêt à démêler ce qui relève plutôt de la langue, plutôt de la culture (et de la civilisation), plutôt de la communication afin de les articuler en connaissance de cause en classe comme elles le sont dans la vie quotidienne.

1.2. La culture, le groupe et l'individu

Il est surtout important de s'interroger sur les rôles de la culture pour la mettre en action dans l'apprentissage et dans la pratique de la langue. La fonction essentielle de la culture est d'établir les rapports entre *moi* et *l'autre*, comme entre *nous* et les *autres* ; elle est ce qui réunit et ce qui distingue. Sur le plan social, elle permet de constituer les groupes humains, quelles que soient leur nature, leur structure, leur taille (un pays, une communauté, une entreprise, une classe sociale, une école, une association, un club...), de les reconnaître parmi d'autres groupes, d'assurer leur pérennité grâce aux compromis incessants entre traditions, adaptations et innovations... Sur le plan individuel, la culture propose à chaque individu, de manière plus ou moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera, mais auxquels il se référera en tout cas pour affirmer sa personnalité, et qui lui permettront de s'associer à d'autres qui partagent les mêmes options, la même culture spécifique. Faut-il ajouter que les rapports qu'établit la culture entre groupes et individus sont souvent concurrentiels, qu'ils se transforment généralement en rapports de force où l'un cherche à dominer l'autre en fonction de facteurs sociaux, économiques, politiques. Militante, la culture devient alors ce qu'on appelle une *idéologie*. Bref, dans cette perspective fonctionnelle, la culture est à la fois conformiste – elle affirme, impose, préserve une identité, des valeurs – et contestataire – elle permet le recul, le choix, développe le sens critique ; à la fois centripète – elle unit les gens, forme des groupes – et centrifuge – elle classe, discrimine, exclut.

Mais, plus précisément, comment une culture associe-t-elle les différents individus qui la composent et les différencie-t-elle des autres ? Henri Besse (« Cultiver une identité plurielle », in *Le Français dans le monde*, n°254, 1993), influencé par la sociologie de Bourdieu, retient ces trois facteurs qui fonderaient une communauté culturelle et que partageraient ses membres :

- un *habitus*, qui est un système de perception, d'appréciation, d'action issu de la socialisation, c'est-à-dire de l'intégration d'un individu dans le groupe, à commencer par celui de la famille ;
- des *stéréotypes*, qui sont des images, des idées, des opinions conventionnelles que l'on adopte par habitude, par facilité,

par aveuglement à l'exemple des autres membres de la même culture ;

- un *crible*, qui est un filtre qui détermine notre perception du monde extérieur ou d'une autre culture et qui, à l'image du crible phonologique (qui nous rend sensibles aux sons propres à notre langue et sourds à ceux d'autres langues), nous rend attentifs à certains comportements, attitudes, sentiments, et pas à d'autres.

Ces facteurs constitutifs d'une culture, indispensables à la vie en société – que l'on pourrait comparer respectivement à une *maison* (*communautaire*), des *vêtements* (*prêt-à-porter*) et des *lunettes* (*filtrantes*) – peuvent aussi constituer des obstacles à la compréhension d'une culture autre. Aussi l'approche d'une culture étrangère nécessite-t-elle non seulement de prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de ces habits, cribles et stéréotypes, au sein d'un groupe comme chez chaque individu, mais aussi de relativiser leur importance et leur pertinence. C'est pourquoi l'initiation à une culture étrangère entraîne inévitablement une autocritique de la sienne.

1.3. La culture et les cultures

En tant qu'individus, nous participons simultanément à plusieurs cultures diversement connectées qui nous déterminent à des degrés divers, par exemple celles liées à notre origine ethnique et socioculturelle, à notre génération, à notre éducation et à notre formation intellectuelle, à nos convictions philosophiques et politiques, à notre profession et à notre position sociale, à notre lieu de résidence, aux associations ou réseaux divers, formels ou informels (loisirs, sports, arts, bénévolat, etc.) auxquels nous appartenons. On peut donc imaginer la culture en général comme une série de cercles, les uns très proches (la famille), les autres plus larges (ex : la culture occidentale), qui entourent chaque individu et qui représentent les groupes dont il fait partie, au centre ou en marge. Nous baignons donc forcément dans plusieurs cultures spécifiques qui, selon les cas, s'additionnent, s'englobent, s'entrecroisent, cohabitent de manière harmonieuse ou conflictuelle. On retiendra donc que chez un individu comme au sein d'un groupe, la culture est...

1.4. Les relations (inter) culturelles

Lorsque deux personnes ou deux groupes se rencontrent, ils confrontent leurs différentes références culturelles en quête d'affinités et d'identité, ils cherchent la sphère commune où ils pourront établir un dialogue, que ce soit pour sympathiser ou s'affronter, de la même manière qu'ils cherchent une langue commune. Si nous ne partageons pas la même nationalité, la même religion, les mêmes lectures, peut-être partageons-nous le même métier, le même sens de la famille, la même passion pour le football, quand bien même nous ne serions pas supporters de la même équipe. Mais le contact avec une culture étrangère provoque en outre trois phénomènes plus intéressants que la simple comparaison.

- Premièrement, les deux personnes ou les deux groupes, à la recherche de points communs, sont naturellement obligés de prendre du recul vis-à-vis de leur environnement culturel immédiat pour s'associer à la faveur de valeurs mieux partagées. En dernier ressort, c'est à notre universelle humanité que l'on fait appel quand les cultures semblent par ailleurs fort éloignées les unes des autres.
- Deuxièmement, cette distance va amener chacun à faire un travail réflexif sur sa propre culture. L'autre, par ses différences, par ses étonnements, par ses questions, nous tend en quelque sorte un miroir où nous nous voyons avec ses yeux. La fréquentation régulière d'étrangers – les professeurs de langue étrangère expérimentés en attestent – développe autant la lucidité que la curiosité.
- Troisièmement, non contentes d'élargir et de relativiser les points de vue, les relations culturelles vont permettre d'en créer de nouveaux. L'échange n'a pas réussi lorsque l'une des parties a adopté la culture de l'autre (on parle alors d'*acculturation*), même si elle en adopte la langue, si elle s'installe dans son pays, mais au contraire lorsque se sont développés, et ne cessent de se développer de nouveaux cadres de référence et de nouvelles perspectives enrichies des cultures des uns et des autres.

- *relative, voire ambiguë*, en fonction des groupes et sous-groupes auxquels on appartient, on a appartenu, on souhaite appartenir (on pense et on agit différemment, comme on parle différemment, selon les partenaires et les circonstances) ;
- *multiple, voire hétérogène*, dans la mesure où une culture – comme une langue – est le produit de circonstances et d'influences diverses (une culture se caractérise davantage par son attitude à l'égard de ces apports et de ces combinaisons que par d'autres propriétés) ;
- *changeante, voire instable*, d'un moment à l'autre, d'un âge à l'autre, comme d'une génération à une autre (ce à quoi on doit particulièrement prendre garde quand on enseigne à des adolescents).

Comme la langue est diverse et variable, la culture vécue dans un groupe ou par un individu est donc par essence plurielle et métissée, ce dont on se rend surtout compte lors de crises (conflit de générations, de classes sociales, de courants artistiques...). En adoptant une perspective multiculturelle et interculturelle en classe de langue au contact d'une culture étrangère, on ne fait finalement que mettre en évidence des aspects et en œuvre des processus qui se présentent spontanément et inévitablement au sein d'une même culture.

Dans ces conditions, on se rend compte que l'enseignement d'une culture standard est encore moins justifié que celui d'une langue standard. Il faut au contraire profiter de la dynamique entre les forces centrifuges et centripètes qui régissent les relations entre les différentes cultures pour un individu comme au sein d'un groupe. Il faut chercher à satisfaire autant le goût de l'apprenant pour la nouveauté, le dépaysement, la disparité, que son besoin d'unité, de simplicité, de répétition : l'un le stimule à découvrir une culture et une langue aussi étranges qu'étrangères, l'autre à s'y familiariser progressivement. Au professeur de programmer son enseignement pour qu'alternent ces démarches. La francophonie représentée à cet égard un champ privilégié pour ces différentes expériences culturelles et ce serait lui faire insulte que de la confiner dans les annexes d'un cours de français langue étrangère sous prétexte de faciliter la tâche des apprenants en leur présentant le Français, le Belge, le Suisse... modèles.

C'est ici que l'enseignement d'une langue étrangère se distingue de celui d'une culture étrangère puisque ce dernier ne vise pas l'imitation, l'assimilation, l'automatisation, mais la compréhension, la comparaison, l'initiative, bien que l'un et l'autre provoquent une salutaire prise de conscience des règles qui régissent et la langue et la culture maternelles. Ce n'est pas parce qu'un apprenant étranger s'efforcera de prononcer les mêmes sons, d'utiliser les mêmes expressions qu'un Lyonnais, un Montréalais ou un Liégeois qu'il doit sentir, penser et agir comme un Lyonnais, un Montréalais ou un Liégeois. En matière de relations interculturelles, on pourrait conclure qu'il y a toujours trois cultures en jeu : la sienne (que « je » découvre), la mienne (que « je » redécouvre) et celle que « nous » construisons ensemble aux cours de nos échanges.

Pour rendre compte de ces phénomènes interculturels, nous pouvons prendre la comparaison de la réaction chimique : les relations sociales fonctionnent selon des réactions comparables à celles des atomes sur la base de compatibilités et de complémentarités pour créer des molécules plus riches que la simple addition de leurs constituants immédiats. En contact les uns avec les autres, les cultures étrangères confrontent leurs éléments constitutifs (que d'aucuns appellent d'ailleurs *culturelles* sur le modèle des *sèmes* ou des *phonèmes*), les accordent, les opposent ou les neutralisent selon les cas, mais donnent aussi l'occasion de former de nouveaux assemblages moléculaires grâce aux effets démultiplicateurs de ces relations. C'est de ces mécanismes culturels que doit profiter l'enseignement des langues étrangères et auxquels il doit contribuer en y préparant les apprenants.

2. Les différentes conceptions de la culture

Cette conception interculturelle que l'on cherche actuellement à promouvoir en didactique a pris du temps à s'élaborer. En fait, à l'instar des théories linguistiques, les approches culturelles se sont succédées au cours des cinquante dernières années et trouvent toujours maintenant leur place à un titre ou à un autre dans l'enseignement des langues. Aucune de ces approches n'est à rejeter *a priori*, et on encourage au contraire les enseignants à emprunter à chacune d'elles ce qu'elle

a de meilleur et à pratiquer la variété des approches, pour peu que l'ensemble constitue un projet cohérent et développe chez l'apprenant autant ses capacités à l'empathie qu'à l'autocritique nécessaires à son apprentissage. En voici un rapide inventaire :

2.1. L'approche civilisationnelle

On a longtemps enseigné le français aux étrangers dans le souci de les « civiliser », ce qui n'était pas étonnant quand on était convaincu – depuis le XVII^e siècle – de l'universalité de cette langue, de la pensée (les Lumières), des institutions (la Révolution, le Code Napoléon, la République), de la civilisation françaises. Cet impérialisme hexagonal n'a plus tellement cours, même si l'on parle toujours du « génie français », d'une part parce que la France, et encore moins sa capitale, n'ont plus le monopole de la culture francophone, d'autre part parce que la condescendance et l'endoctrinement ont laissé la place au respect et à l'échange dans les relations avec les étrangers. Il n'empêche que la tendance existe toujours – autant chez les apprenants que chez les enseignants – à n'envisager que la grandeur : les personnages et les événements historiques, les chefs-d'œuvre artistiques, les institutions prestigieuses, les produits célèbres (haute couture, gastronomie,...), le rayonnement international. D'accord si l'on en est conscient et qu'on contrebalance cette perspective par d'autres approches. Par ailleurs, l'impérialisme culturel, que ce soit en faveur de la France, de la francophonie, de tel ou tel de ses pays, peut parfois prendre la forme non moins discutable d'un certain paternalisme à l'égard du public des étrangers qui veulent s'y intégrer.

2.2. L'approche littéraire

Elle repose sur l'idée, combattue par les méthodes formalistes, puis reprise dans les approches interculturelles, que la littérature permet un accès privilégié à la langue et à la culture étrangères. On ne pense plus maintenant que la littérature soit le meilleur modèle linguistique, et sa traduction le meilleur exercice à proposer à l'apprenant étranger, surtout au début, comme on le fai(sai)t dans l'enseignement des langues mortes. Par contre, la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car, dans le meilleur des cas,

elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir. Il ne s'agit donc pas, comme dans la perspective civilisationnelle, d'afficher la *belle* langue et d'épingler quelques *grands* auteurs, mais de se servir du texte littéraire...

- comme d'un *témoignage*, notamment sur la vie quotidienne, les états d'esprit ambients,
- ou comme d'un *document* pour un usage plus sociologique afin d'analyser les problèmes et les crises que les œuvres littéraires traduisent très souvent,
- et surtout – dans une perspective interculturelle – pour provoquer l'empathie avec l'autre grâce à *l'expérience affective personnelle* que suscite la lecture littéraire et que permet rarement un exposé informatif, aussi documenté soit-il.

C'est donc en fonction de ces objectifs, ainsi qu'à partir du profil et des intérêts des apprenants, que l'on choisira les œuvres littéraires – en les associant à d'autres types de témoignages, de documents et d'expériences personnelles – à proposer et à commenter dans le cadre d'un cours de langue étrangère.

2.3. L'approche quotidienne

Elle repose sur le principe que la vraie (?) culture relève du vécu, du matin au soir, jour après jour, et qu'il faut plonger l'apprenant dans l'existence quotidienne des autochtones pour le motiver et justifier son apprentissage comme s'il devait y vivre dans les plus brefs délais, ce qui peut effectivement être le cas. Cette approche a l'avantage de reposer sur une base concrète, les faits et gestes répétés, et de déclencher spontanément des comparaisons, voire une certaine forme d'identification puisque nous sommes tous plus ou moins confrontés aux mêmes contraintes de la vie quotidienne ; mais elle a aussi l'inconvénient de la trivialité, de la stéréotypie et de l'uniformisation. C'est en quelque sorte la culture vue par le petit bout de la lorgnette : le repas, l'école, le bureau, les achats, la visite chez des amis... et autre « métro, boulot, dodo ». Plus important : on se doute que cette vie quotidienne ainsi prise en exemple comme étant celle de n'importe qui, est loin d'être celle de tous les franco-

phones ou de tous les apprenants. Se pose ainsi le même problème que celui du « français standard ». Les méthodes structuralistes ont adopté cette approche quotidienne qui leur permettait de réduire ainsi la culture au strict minimum pour qu'elle ne perturbe pas l'apprentissage linguistique sur lequel elles se concentraient. Pour d'autres raisons et avec un autre esprit, les méthodes communicatives se réfèrent aussi systématiquement à la vie quotidienne où ont lieu les interactions verbales, en recourant notamment aux fameux « documents authentiques » (ticket de cinéma, menu de restaurant, journal local, annonces publicitaires, horaires de train...) collectés sur place et utilisés en classe pour tenter d'y recréer les conditions ou du moins l'impression du vécu. Contrairement à celui des méthodes structuralistes, le quotidien des méthodes communicatives se caractérise par sa diversité, sa spontanéité et son rôle actif dans les activités langagières.

2.4. L'approche sociologique

Pour éviter l'exagération, la subjectivité, l'uniformisation liées aux approches mentionnées ci-dessus, certains didacticiens, auteurs de manuels, professeurs, préfèrent faire appel aux sondages, aux enquêtes, aux études statistiques pour décrire objectivement et méthodiquement la société française ou le monde francophone : « 29 % de Français travaillent dans le secteur du... », « un Parisien sur cinq a voté pour... », « un tiers des Québécois pense que... », « le revenu moyen des Belges est de... ». Des ouvrages entiers sont consacrés à ces données statistiques et de nombreux manuels leur réservent des annexes ou des encarts ; leur utilisation en classe de langue permet effectivement de préciser des présentations, de relativiser des préjugés, de comparer avec d'autres pays. On notera tout de même que les résultats d'un sondage dépendent beaucoup des circonstances dans lesquelles ils ont été obtenus et de l'interprétation qu'on leur donne ensuite. Il ne faudrait pas non plus abusé de ces chiffres, de ces tableaux, de ces profils prototypiques fort instructifs sans doute, mais par trop anonymes et trop généraux. Ils n'inspirent guère la sympathie nécessaire à l'apprentissage et peuvent donner – à cause du jeu des moyennes – une image déformée des gens, de la manière dont ils vivent et surtout de ce qu'ils pensent.

2.5. L'approche anthropologique

Cette approche invite à prendre du recul par rapport aux détails de la vie quotidienne et à la précarité des statistiques, pour fonder les comparaisons culturelles, et par conséquent l'empathie et l'auto-critique qu'elles devraient inspirer, sur des invariants qui seraient en quelque sorte les fondements culturels de l'humanité. Toute personne comme toute société sont en effet contraintes d'établir des rapports avec la réalité, avec le temps, avec l'espace, d'organiser la vie familiale, sociale, l'éducation des enfants, d'assurer sa survie, d'organiser les échanges commerciaux, etc. Ces questions fondamentales permettent de mettre en évidence les divergences, mais surtout les convergences essentielles qu'il y a entre des cultures qui semblent très éloignées. Cette approche, qui touche aux principes même de la culture, impose cependant que l'on garde une juste mesure entre les différences et les ressemblances sous peine de pécher, dans un cas, par excès d'exotisme (pour stimuler la motivation), dans l'autre, par excès d'universalisme (pour faciliter la familiarisation) ; il convient donc de passer sans cesse du général au particulier, comme du commun au spécifique, à partir de thèmes sur lesquels nous reviendrons bientôt.

2.6. L'approche sémiologique

Loin de récuser les stéréotypes, cette approche estime que les représentations, quel que soit leur bien-fondé, font partie intégrante de la culture, qu'elles y jouent souvent, sur le plan culturel, un rôle plus important que les faits positifs et qu'elles renseignent en tout cas tout autant sur les gens qui les partagent que la seule vérité historique ou statistique. Il est vrai que la réalité est parfois dépassée par son image dans l'imaginaire collectif qui, suite à des phénomènes d'auto-suggestion, finit par influencer, remplacer ou devenir la réalité. Ce qu'a réellement fait Jeanne d'Arc compte moins, que ce soit pour ses contemporains ou pour les nôtres, que ce qu'on pense qu'elle a fait. L'approche sémiologique – à l'exemple de *Mythologies* de R. Barthes (1957) – analyse les stéréotypes, les lieux communs, les héros, les mythes, les symboles... que la culture développe et qui la caractérisent. Cette approche peut, d'autre part, se focaliser sur des mots fortement connotés (à « charge culturelle partagée », d'après R. Galisson), des expressions idiomatiques, des proverbes et dictons qui renvoient aux

mentalités les mieux ancrées. Elle s'intéresse beaucoup aussi à la publicité, à l'humour, à la littérature populaire dont les clichés constituent la matière première, que ce soit pour les exploiter ou les tourner en dérision.

2.7. L'approche pragmatique, l'approche fonctionnelle

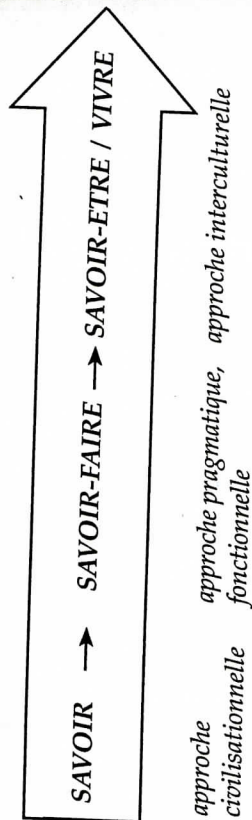
Moins ambitieuses mais plus précises, ces approches envisagent avant tout les circonstances socioculturelles qui ont une implication directe sur la communication, sur sa forme comme sur son contenu. On préfère le terme d'*approche fonctionnelle* quand cette communication est spécifique à une activité professionnelle, par exemple le français des affaires, du tourisme, de la diplomatie... Ces approches traitent du statut des personnes, du moment et de l'endroit où elles se rencontrent, de leurs attitudes, de leurs gestes, de leurs réactions pendant l'échange, ... et de tous ces facteurs dont on n'a pas toujours conscience chez soi comme chez l'autre, mais qui risquent de provoquer des malentendus quand bien même les interlocuteurs parleraient parfaitement la même langue. Nous avons déjà signalé que la linguistique contemporaine a élargi son champ de recherche pour pouvoir étudier le fonctionnement de ces « rituels socio-langagiers » qui sont parfois plus significatifs que le contenu des propos tenus : l'échange de salutations et de compliments, la distance entre les interlocuteurs, la répartition du temps de parole, ... (cf. Hall, *Le Langage silencieux*, 1971 ; Kerbrat-Orrechioni, 1990...). Actuellement, la plupart des didacticiens comptent la maîtrise de ces facteurs non-verbaux ou paraverbaux, à la croisée de la langue et de la culture, parmi les compétences communicatives de base, au même titre que les connaissances grammaticales ou encyclopédiques.

2.8. L'approche interculturelle

Cette approche, déjà largement décrite plus haut, est celle qui fait actuellement référence et à laquelle on cherche à articuler les autres approches adoptées en fonction des autres circonstances de l'apprentissage. En guise de résumé, rappelons que l'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture-cible ; que si elle compare leur fonctionnement, qu'elle débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur une prise de conscience de

ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts. Elle actionne en effet une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles. Cette approche est donc foncièrement critique, auto-réflexive, interactive et constructive. Son orientation idéologique consiste à prendre résolument le parti de la diversité culturelle et à miser sur l'intercompréhension - qui peut aussi s'apprendre en classe - pour rendre le monde meilleur.

Même si les approches qui viennent d'être passées en revue se sont chevauchées, télescopées, et qu'elles se combinent toujours actuellement en classe et dans les manuels, on peut tout de même dégager une progression dans l'enseignement des langues concernant la définition et le rôle qu'on y donne à la culture pour en arriver à la conception actuellement à l'honneur :



3. Les contenus et expressions culturels

Il serait bien hardi de tenter de dresser un inventaire des contenus culturels puisque, dans son acception la plus large, la culture couvre tous les aspects, tous les faits et gestes, tous les objets de notre vie en société, du ticket de métro aux chefs-d'œuvre de l'Impressionnisme, du moindre préjugé aux plus ambitieux systèmes philosophiques, de

la manière de se tenir à table à la fusée Ariane, des programmes de télévision aux programmes politiques, de Vercingétorix à Astérix, etc. Si le professeur de français langue étrangère n'a finalement que l'embaras du choix quand il veut aborder la culture, il a cependant besoin d'une base de référence pour rendre son projet cohérent et pertinent.

3.1. Sur le plan anthropologique

Dans la perspective la plus large qui soit, il peut se tourner vers les anthropologues pour tenter de classer et d'organiser ces différentes données. Pour prendre un exemple parmi beaucoup d'autres, E. T. Hall (*op. cit.*) - le spécialiste des relations interculturelles - dénombre dix catégories distinctes d'activités humaines qu'il appelle, à partir de critères linguistiques, des *Systèmes de Communication Primaire*. Ces SCP sont liés les uns aux autres et ont tous un fondement biologique :

1. L'interaction (avec le monde, avec autrui, notamment grâce au langage),
2. L'association (les groupements, les communautés),
3. la subsistance (la nourriture, les moyens de se la procurer, le travail, l'économie),
4. la bisexualité (la reproduction, la différenciation des sexes, la répartition des rôles),
5. la territorialité (la gestion de l'espace, la propriété),
6. la temporalité (la gestion du temps, les cycles de la vie, le rythme de la journée),
7. l'acquisition de connaissances (l'éducation, l'enseignement, ses objectifs et ses méthodes),
8. le jeu (la compétition, l'humour),
9. la défense (la guerre, la médecine, la religion, le droit),
10. l'exploitation de l'environnement (les techniques, les outils, l'argent).

3.2. Sur le plan quotidien

Sur une échelle plus modeste, si on se place au niveau de la vie quotidienne que mènent les apprenants, une grille comme celle qui suit peut être plus utile pour organiser des activités qui les intéressent directement, pour établir des comparaisons avec le vécu de leurs in-

terlocuteurs autochtones comme pour amener une prise de conscience du leur, quel que soit leur âge ou leur niveau :

ÊTRE (PERSONNALITÉ)	<p><i>cognitif</i> : savoir</p> <p><i>émotif</i> : ressentir (par les cinq sens)</p> <p><i>pragmatique</i> : (savoir) faire</p> <p><i>relationnel</i> : échanger</p> <p><i>identitaire</i> : (se) reconnaître</p> <p>etc.</p>
FAIRE (ACTIVITÉS)	<p>faits et gestes de la vie quotidienne</p> <p>activités professionnelles, scolaires, de loisirs</p> <p>activités familiales, sociales...</p> <p>activités créatrices, artistiques...</p> <p>activités passées, projets...</p> <p>etc.</p>
PENSER (OPINIONS)	<p>convictions philosophiques, spirituelles, religieuses</p> <p>opinions politiques, idéologiques</p> <p>goûts artistiques</p> <p>image de soi, des autres</p> <p>souvenirs, visions d'avenir</p> <p>etc.</p>

3.3. Sur le plan linguistique

Le professeur de langue s'intéressera davantage encore aux manifestations directes de la culture dans la langue, aux rouages sur lesquels elles s'articulent l'une à l'autre dans le discours. Il s'agit ici seulement d'un récapitulatif puisque ces notions ont été présentées plus haut :

- sur le plan du *dénotatif*, la culture détermine le découpage du monde qu'effectue une langue, la désignation des choses concrètes et abstraites, réelles ou imaginaires, qu'elle permet ;

- sur le plan du *connotatif*, la culture donne des significations particulières, supplémentaires aux mots en fonction des contextes où ils sont utilisés ;

- sur le plan de l'*implicite*, la culture fourrit les allusions, les sous-entendus, les présupposés sur lesquels repose le fonctionnement du langage explicite, mais souvent elliptique ;
- sur le plan *encyclopédique*, la culture contient tous les savoirs sur le monde qui nourrissent et que crée le langage ;
- sur le plan des *genres de discours*, la culture propose les modèles discursifs, les dispositifs énonciatifs, les types de textes qui permettent de communiquer ;
- sur le plan des *rituels langagiers*, la culture organise les conditions de la communication, les interactions verbales en rapport avec les autres aspects de la vie en société.

3.4. Sur le plan critique

Si la culture est partout, il n'empêche qu'elle se manifeste plus ou se révèle mieux à des occasions particulières dont le professeur de langue étrangère profitera pour l'exposer aux apprenants ou plutôt pour les y exposer :

- *des sources privilégiées* : par exemple, le *discours politique*, pour son caractère polémique, la *publicité*, par sa manipulation des stéréotypes ambiants, l'*humour*, par son jeu avec les conventions, et surtout la *littérature*, qui met souvent en scène un individu en butte à la société, sont fort instructifs dans le cadre d'un cours de culture étrangère.
- *des moments privilégiés* : c'est à l'occasion de conflits sociaux, de périodes de crise, d'événements extraordinaires, qui suivent ou annoncent des changements dans la manière de vivre ou de penser, que la culture ou plutôt les cultures sortent de l'ombre des habitudes pour s'exprimer et s'affronter au grand jour. Qu'ils appartiennent à l'histoire ou à l'actualité, ces moments

privilegiés compenseront l'attention que l'on accorde aussi à la vie quotidienne.

- *des personnes privilégiées* : les jeunes, les étrangers, les artistes sont certainement les personnes qui mettent le mieux (outre certains intellectuels qui s'en sont fait une spécialité) en évidence la culture d'une communauté en la remettant en cause, notamment parce qu'ils ont des difficultés à s'y adapter ou parce qu'ils adoptent des points de vue différents. Leurs témoignages sont essentiels à la connaissance (auto)critique d'une société, la sienne ou celle de l'autre.

3.5. Sur le plan autocritique

On l'a déjà fait remarquer : tous les vecteurs de l'apprentissage donnent lieu à des représentations qui changent d'un individu comme d'une culture à l'autre. L'enseignant, qui est également influencé par ces représentations, doit apprendre à en tenir compte aussi chez ses apprenants dans la mesure où elles vont conditionner, peut-être perturber, l'enseignement. Ces représentations portent...

- *sur la langue, les langues en général*, qui pour certains ne valent que comme instruments, alors que d'autres leur donnent une importance intrinsèque, y projettent différentes valeurs (génie de la langue, signe d'intelligence, marque sociale ...);
- *sur leurs propres langue et culture* que certains, en contact avec une culture étrangère comme celle véhiculée par le français, valorisent (notamment par mesure défensive) alors que d'autres auraient tendance à faire le contraire, dans certains cas avec l'impression de faciliter ainsi leur intégration;
- *sur les pays, les personnes, les cultures étrangères en général* : certaines personnes, certaines cultures sont spontanément portées vers l'ouverture alors que d'autres y sont moins habituées et réclament plus de temps et de diplomatie;
- *sur la langue-cible et la culture-cible en particulier* : ce sont les stéréotypes qui sont généralement liés au français et aux franco-

phones et qui peuvent varier fortement en fonction de la nationalité des apprenants ;

- *sur l'apprentissage, l'enseignement d'une langue* dont on a une conception assez scolaire dans certains pays (dont les ressortissants exigeront des exercices systématiques, des consignes précises), et plus participative dans d'autres (plus favorables aux initiatives personnelles, à la communication).

L'enseignant cherchera à analyser les différents stéréotypes en jeu, à permettre à chacun de comprendre les siens comme à respecter ceux des autres dans la mesure où ils relèvent rarement de choix personnels. Les stéréotypes préjudiciables à l'apprentissage linguistique et culturel – qu'il faut aussi reconnaître comme tels – devront être progressivement neutralisés par la mise en confiance et la prise de conscience des personnes concernées.

3.6. Les cultures de la classe de langue

Nous pourrions dire finalement que le professeur de langue manipule à la fois trois types de cultures en classe, cultures auxquelles il participe aussi personnellement et qu'il lui faut harmoniser :

- *la/les cultures-sources* : les cultures variées des apprenants, spécialement dans une classe pluriculturelle, y compris l'image que chacun se fait de la culture-cible ;
- *la/les cultures-cibles* – qui peuvent être celle(s) du professeur – dont il faudra sélectionner les aspects (convergents et/ou divergents avec les cultures-sources), y compris l'image que l'on s'y fait de la culture-source des apprenants ;
- *la culture de la classe* (culture mixte, véhiculaire) qui va petit à petit se créer entre les participants du cours, en fonction des cultures-sources et -cibles, et des situations de communication réelles et simulées qui auront lieu entre les apprenants et avec le monde extérieur.

- Cette culture de la classe, aussi modeste soit-elle, doit reposer sur les principes de l'interculturalité auxquels il faut initier les apprenants dès les premiers échanges, surtout s'il s'agit d'un groupe hétérogène d'apprenants de langues et cultures variées.